

Ensino de culturas estrangeiras em escolas brasileiras: um olhar sobre o discurso da mídia

Cristiane Carvalho de Paula Brito
Maria de Fátima Fonseca Guilherme
Universidade Federal de Uberlândia

***Resumo:** Este trabalho objetiva, no entremeio da *Linguística Aplicada*, da *Análise do Discurso Francesa* e da *Análise Dialógica do Discurso*, investigar como se constituem os discursos que circulam na mídia acerca do ensino de culturas estrangeiras em escolas públicas brasileiras. Para tanto, tomamos como corpus um artigo veiculado na internet, em que buscamos compreender os efeitos de sentido que são produzidos sobre o conceito de língua, cultura e ensino; as representações discursivas construídas sobre sujeitos brasileiros e estrangeiros; e as implicações desse discurso midiático para o ensino de línguas e a formação de professores. A partir de nosso gesto interpretativo, foi possível observar que os dizeres acerca do ensino de culturas estrangeiras se sustentam no discurso da inovação, no da interação e no da globalização, produzindo, consequentemente, efeitos de silenciamento da cultura e dos sujeitos brasileiros, bem como o apagamento do caráter tenso que marca o encontro-confronto com o(s) outro(s).*

***Palavras-chave:** Linguística Aplicada. Análise do Discurso. Ensino de cultura. Representações discursivas.*

Palavras iniciais

E, no caso do ensino de língua estrangeira a criticidade é particularmente importante para se garantir que os valores da cultura estrangeira que necessariamente fazem parte dessa aprendizagem sejam entendidos a partir de uma postura crítica, que tem como objetivo formar o cidadão brasileiro, antes de mais nada. Mas esse profissional não brota do nada. Deve ser educado para tal (CELANI, 2001, p. 34).

Em 28 de dezembro de 2011, foi veiculado na internet¹ um artigo que versou sobre o ensino de cultura, ministrado por

¹ <http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,,OI5527076-EI8266,00-Estrangeiros+dao+aulas+culturais+em+escolas+publicas+no+Brasil.html>

estrangeiros, em algumas escolas públicas brasileiras. O artigo faz referência ao projeto EduAction, fruto da parceria entre a organização mundial de estudantes, AIESEC, e o Instituto Gerdau, cujo objetivo é promover o interesse de alunos da rede pública de ensino por outras culturas, bem como o desenvolvimento da cidadania, por meio de atividades que, lideradas por intercambistas estrangeiros, versem sobre temas como: responsabilidade social e corporativa, diversidade cultural, empreendedorismo e sustentabilidade etc².

Este trabalho tem como objetivo descrever, analisar e interpretar alguns aspectos dos discursos que transpassam tal artigo, considerando esse discurso como parte do Discurso Midiático Institucional (DMI) para o ensino de línguas estrangeiras (GUILHERME DE CASTRO, 2004). O DMI é compreendido como um espaço discursivo organizado de forma polifônica e polissêmica que pode influenciar a relação dos sujeitos que aprendem e ensinam uma LE, de forma a demarcar espaços de (não)identificação com as línguas que aprendem e ensinam. Partimos do pressuposto de que, muitas vezes, são nos discursos midiáticos que os sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem de línguas se inscrevem quando enunciam sobre tal processo. No caso dos professores, em específico, esses discursos passam a ser constitutivos de sua práxis e prática pedagógico-educacional.

Nesse sentido, entendemos que os discursos que circulam na mídia devem se constituir foco de estudo de uma Linguística Aplicada (LA) que concebe a linguagem “como produção de sentidos na interação social, portanto, não fixa, mas móvel, não homogênea, mas sempre marcada pela enunciação e, portanto, afetada pelos traços culturais do entorno social em que se realiza” (BOHN, 2005, p. 19). Isso significa, uma LA engajada com o sujeito sócio-histórico-ideológico-cultural que se constitui na e pela linguagem. Para contemplar esse sujeito, configura-se, pois, uma LA transgressiva (PENNYCOOK, 2006),

² Maiores informações sobre o projeto podem ser encontradas nos sites: http://www.aprh.org.br/pdf/News_AIESEC.pdf e <http://www.aiesec.org.br/porto-alegre/projeto-eduaction/>

contemporânea, híbrida, mestiça, indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), que dialoga com diferentes áreas do conhecimento para que possa ser “responsiva à vida social (MOITA LOPES, 2006, p. 97). Portanto, uma LA que assume a dimensão sócio-político-ideológica de suas atividades científicas (GUILHERME DE CASTRO, 2011).

Assumir essa dimensão nos leva a conceber, como Moita Lopes (2006), que a mídia, um dos sustentáculos de nossos dias, tem tido um lugar estratégico na sociedade e um papel crucial na construção de quem somos. Esse papel nos faz repensar o que significa viver no mundo em que a capacidade de vivenciar acontecimentos vai além da possibilidade de encontrá-los no cotidiano espaço-temporal em que vivemos. Sendo assim, analisar a discursividade que enuncia o ensino da cultura estrangeira em escolas brasileiras configura-se na possibilidade de melhor compreendermos, dentre outras, as noções de cultura, ensino, língua e sujeito que circulam nesse discurso e a interpelação ideológica desse discurso sobre os sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, podemos melhor entender o papel do DMI na construção de um imaginário educacional sobre a relação entre língua e cultura.

Ao longo da história do ensino de LÉs no Brasil, houve (e ainda há) o equívoco de que ensinar a cultura estrangeira seria levar os sujeitos alunos a se inscreverem, de forma anômica, nos hábitos e costumes do outro nativo. A anomia tem aqui como base os estudos realizados por Durkheim (1897) sobre o lugar do indivíduo na sociedade, referindo-se à perda de uma aceitação inconsciente da sociedade como ela é. Esse conceito tem sido ampliado para expressar o sentimento de insatisfação com o papel do indivíduo na sociedade. No que concerne ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, esse conceito tem sido abordado em sua dimensão afetiva, sendo que, já na década de 60 do século passado, Lambert (1967) utilizou tal conceito, conferindo-lhe um papel significativo na relação entre aprendizagem de segundas línguas e atitudes que os aprendizes têm em relação a elas. Isso significa que o sujeito, não se

sentindo ligado à sua cultura nativa, tenta adaptar-se à cultura e à língua do outro.

Cabe problematizar também, neste estudo, o que se concebe como ‘falante nativo’. Segundo Anderman e Rogers (2005), essa noção permanece um conceito que, no contexto da comunicação global do mundo de hoje, precisa ser questionado, assim como os critérios determinantes ligados ao tipo de falantes tradicionalmente classificados como falantes de inglês como língua segunda ou estrangeira. As autoras pontuam que, atualmente, admite-se que existe um número de variedades de inglês ‘nativo’, principalmente no Reino Unido, nos Estados Unidos, no Canadá, na Austrália e na Nova Zelândia. Na Europa atual, por exemplo, com a expansão da União Europeia, em que o inglês está progressivamente funcionando como a *língua franca*, essa questão também surge, ou seja, “qual inglês e de quem?” (*Which or Whose English?*) Anderman e Rogers (2005, p. 15). Entendemos que esse questionamento deva ser estendido em relação à língua inglesa (ainda que não como *língua franca*) ensinada e aprendida em países como o Brasil (ainda que não parte da União Europeia).

Por outro lado, há no escopo das pesquisas realizadas em LA, estudos que (d)enunciam como o componente sócio-cultural e a dimensão enunciativa da língua ainda ocupam lugares acessórios em grande parte dos Cursos de Letras e que, nesses cursos, ainda são escassos os enfoques interculturais que contemplam a diversidade social de modo efetivo (SERRANI, 2005). Isso significa, pois, que línguas e culturas são ainda representadas por espelhamento, ou seja, uma língua representa apenas uma cultura ou, no viés do pensamento de Bhatia (1997), a maneira única de se viver. Não podemos deixar de pontuar, inclusive, a dimensão ideológica, tanto da língua quando da cultura, que é apagada e silenciada quando o ensino ocorre nos moldes desse espelhamento.

Nesse sentido, apropriando-nos das palavras de Leffa (2001), compreendemos que

Parte-se da ideia, herética para alguns, de que a vinculação entre língua e cultura não é unívoca e indissolúvel: uma língua pode representar mais de uma cultura. Uma língua, como a inglesa, por exemplo, falada nos mais diferentes países, no hemisfério norte e no hemisfério sul, no ocidente e no oriente, uma língua assim não fica atrelada a uma única cultura. Não só a cultura, mas também a própria língua muda. O inglês da África do Sul é diferente do inglês dos Estados Unidos, que é diferente do inglês da Austrália, que é diferente do inglês da Nigéria, e assim por diante. O inglês tornou-se uma língua internacional, mas teve que pagar um preço por isso: perdeu sua identidade, perdeu sua nacionalidade. Atualmente existe até a variedade, já reconhecida, de inglês brasileiro que qualquer professor pode, e até talvez deva, ensinar (LEFFA, 2001, p. 344-345).

O artigo aqui analisado, considerado como materialidade linguística, leva-nos a traçar um percurso teórico-metodológico que busque dar conta dos discursos constitutivos e constituintes dessa materialidade para que possamos problematizar e refletir sobre os aspectos sócio-histórico-ideológicos que neles se deixam revelar. Isso significa compreender o funcionamento discursivo do DMI quando enuncia sobre questões concernentes ao ensino de cultura em escolas brasileiras. Para abarcar essa proposta, este trabalho se pautará em um percurso inter/transdisciplinar com os estudos do discurso de base bakhtiniana e pecheutiana.

Numa perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995; BAKHTIN 1929/2008; 1953/2003) realizaremos um estudo de natureza analítico-descritiva e interpretativa das vozes desse DMI presentes no artigo em análise, ou seja, buscaremos examinar a dimensão dialógico-polifônica em que esse DMI é arquitetado. Isso significa analisar como os dizeres enunciados no artigo evocam várias vozes provenientes de diferentes espaços sociais e de diferentes discursos (polifonia), revelando as relações de alteridade entre essas vozes que constituem os processos discursivos historicamente construídos sobre o ensino de culturas estrangeiras no Brasil. Esses discursos, por sua vez, coexistem com outros discursos (dialogia), que provêm de outras tomadas de posição, de outras formações

discursivas, sendo que, no movimento de entrelaçamento dos discursos, os dizeres se contradizem e se conflitam, pois se constituem de outros discursos, estão povoados por outros discursos que se contradizem e se refutam. Isso significa, numa perspectiva bakhtiniana, analisar as relações dialógicas que se estabelecem e que se constituem espaços de tensão entre enunciados proferidos, sendo que as vozes constitutivas dessas relações são equipolentes na medida em que uma não sobrepõe a outra e funcionam de forma plenivalente.

Na esteira do pensamento pecheutiano, nosso gesto de leitura vai no sentido de destrinchar as relações entre o intra e o interdiscurso, para que se possam compreender os efeitos de sentido construídos nessas relações. Além disso, é com base nos estudos de Pêcheux (1969/1990, 1975/1997, 1983/1999, 1983/2002) que nos pautaremos para compreender as concepções de língua e sujeito subjacentes ao artigo em análise, assim como investigar como os discursos se vinculam a memórias discursivas, formações imaginárias, ideológicas e discursivas. Os dizeres enunciados nos artigos, enquanto materialidade da língua (intradiscurso) e processo discursivo (interdiscurso), operam interdependentemente, sendo a interdiscursividade um fenômeno que se caracteriza pelo entrelaçamento de diferentes discursos (uma memória discursiva) provenientes de diferentes momentos históricos e de diferentes lugares sociais. Além disso, são proferidos na unidade e na dispersão a partir de condições de produção específicas e historicamente determinadas (formação discursiva) e são enunciados a partir das tomadas de posição no processo enunciativo, ou seja, a partir das formações ideológicas nas quais essas tomadas se inscrevem. Isso significa, pois, que a materialidade linguística, no processo enunciativo de produção de sentidos, produz discursos que são constitutivamente heterogêneos e contraditórios, sendo que esse processo (contradição) funciona como princípio da historicidade do discurso. Trabalhar, pois, na relação da materialidade da língua com a materialidade da história é abordar a discursividade que, segundo Pêcheux (1975/1997), é trabalhar o efeito da língua sujeita à falha que se inscreve na história. Nas palavras de

Orlandi (1996, p. 132), a discursividade é “o lugar que nos permite observar os efeitos materiais da língua, enquanto sistema passível de jogo na história. Resulta desse jogo que a produção de sentidos é marcada necessariamente pelo equívoco”.

Isso posto, o artigo se configura em um texto, em uma materialidade linguística de uma manifestação do DMI que nos permitiu ter acesso à discursividade da/sobre o ensino de cultura estrangeira no Brasil. Analisar as manifestações discursivas do DMI significa, pois, interpretar seus efeitos de sentido a partir de suas regularidades enunciativas e de suas condições de produção. Regularidades aqui compreendidas como sequências discursivas, cujas evidências significativas se revelam enquanto ressonâncias de sentido no momento em que se faz uma escansão do *corpus*. A partir dessas regularidades, matrizes são construídas em que algumas sequências discursivas são agrupadas por evidenciarem efeitos de sentido que nos remetam à construção do DMI para o ensino de cultura no Brasil. Essa construção, via de regra, é balizada por uma memória discursiva, que, segundo Pêcheux (1990), caracteriza-se como condição necessária para a produção e interpretação de uma sequência discursiva, pois, “trata-se de um conjunto complexo pré-existente e exterior ao organismo, constituído por séries de tecidos de índices legíveis, compondo um *corpus* sócio-histórico de traços (p. 286).

Dessa forma, como pesquisadoras que trabalham no entremeio da LA e da AD, buscamos, com nossas análises, assumir um compromisso político diante da realidade social em que vivemos, pensando nossa filiação teórico-metodológica não como um lugar de copistas que reafirmam “posicionamentos da elite política e mercantil /.../ consensos de objetividade e estatísticas reafirmadoras dos dizeres legitimados” (MITTMANN, 2007, p. 154). Ao contrário, procuramos desvendar, segundo a autora supracitada, “aquilo que é imposto como evidência” (p. 154), sendo que “nosso gesto de análise, portanto, não é um gesto linear: realizamos idas e vindas, recorrências a outros discursos e, mesmo, a outros campos discursivos (p. 156).

A construção do DMI para o ensino de cultura no Brasil

Ao efetuar nosso gesto de leitura, pudemos perceber a possibilidade de elencarmos algumas instâncias de manifestação discursiva, que se interconstituem e se interpenetram, e que denominamos: (i) o discurso da inovação; (ii) o discurso da alienação; e (iii) o discurso da globalização.

O discurso da inovação

Foi possível perceber, ao longo do artigo analisado, sequências discursivas perpassadas por vozes que ressoam sentidos de inovação no ensino público brasileiro, via ensino da cultura estrangeira. Vejamos as sequências discursivas a seguir:

- (SD01)*Estrangeiros dão aulas culturais em escolas públicas no Brasil*
- (SD02)*Uma vez por semana os alunos /.../ saem um pouco dos conteúdos escolares para conhecer outras culturas.*
- (SD03)*A aula já começa com clima diferenciado pela presença da nova professora.*
- (SD04)*/.../ o programa /.../ recebe intercambistas de diversas partes do mundo que vêm ao Brasil para dar aulas a crianças e adolescentes em escolas públicas.*
- (SD05)*Coordenadora do projeto, Emilie explica que o EduAction tem autorização das secretarias de educação municipais para atuar nas escolas públicas. Apesar disso, as aulas são livres e a secretaria não faz nenhum tipo de exigência.*
- (SD06)*"Nós ensinamos o conteúdo que deve ser passado e alguns processos pedagógicos. Da mesma forma, se algum participante ainda está com dificuldades no português nós também oferecemos aulas gratuitas", fala Emilie.*
- (SD07)*/.../ No total, foram 400 alunos impactados. /.../*

Camuflado pelo apelo a uma abordagem supostamente inovadora de ensino, o DMI funciona no sentido de apagar tanto o professor brasileiro quanto sua cultura e enaltecer a figura do

estrangeiro. O título (SD01: *Estrangeiros dão aulas culturais em escolas públicas no Brasil*) já começa por tecer a dicotomização entre o sujeito brasileiro/sujeito estrangeiro, sendo o segundo privilegiado no processo enunciativo. Assim, são os *estrangeiros*, e não os brasileiros, que *dão aulas culturais*, o que nos remete à significação de que há aulas que não são culturais. Nesse movimento dialógico, fica atribuída ao professor estrangeiro uma tarefa que não cabe ao professor brasileiro: ensinar cultura. São os professores estrangeiros os responsáveis, como se observa na SD03 (A aula já começa com *clima diferenciado* pela presença da *nova professora*), por ensinar cultura, tirando o aluno da mesmice, marcado pelo sintagma *clima diferenciado*, e proporcionando-lhe prazeres que a escola pública brasileira não é capaz de oferecer.

Atribui-se aos conteúdos escolares uma conotação negativa, inscrevendo-os na memória discursiva da pedagogia tradicional, em que se concebe conteúdo como algo estagnado, a-histórico, enfim, a-cultural. Como se verifica na SD02, os efeitos de sentido produzidos são os de que a escola brasileira não oferece espaço para o conhecimento de outras culturas, antes, para que isso aconteça, é necessário “sair” dos conteúdos (*.../ saem um pouco dos conteúdos escolares para conhecer outras culturas*). Dessa forma, interdiscursivamente, o professor brasileiro é colocado, pelo funcionamento discursivo dos dizeres enunciados, no lugar de ‘não-ensinante de cultura’, contrapondo-se ao professor estrangeiro que seria, antes de mais nada, o legitimador de ensino de uma cultura outra no Brasil, o porta-voz soberano dos aspectos culturais de seu país.

Nesse sentido, o discurso da inovação na escola se estabelece por meio da valorização e do enaltecimento do professor estrangeiro, que vem *dar aulas* (SD04), que tem livre acesso às escolas e não sofre restrições dos órgãos responsáveis³

³ Como professoras formadoras, não poderíamos deixar de (d)enunciar aqui nosso pesar ao observar como essa “postura de liberdade” concedida ao sujeito professor estrangeiro se contrapõe às dificuldades e resistências relatadas por professores em formação ao procurarem escolas em que possam estagiar, o que, a nosso ver, é fruto, em grande parte, da falta de políticas linguísticas no Brasil, engajadas e comprometidas com o ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas.

(SD05: o EduAction tem *autorização das secretarias de educação* municipais para atuar nas escolas públicas. Apesar disso, *as aulas são livres* e a secretaria *não faz nenhum tipo de exigência*). Nesse discurso da inovação, esse professor estrangeiro é representado como um outro que é capaz de impactar, mobilizar e causar mudanças (SD07: */.../ No total, foram 400 alunos impactados. /.../*). Impactos, mobilizações e mudanças que não fazem parte do ‘discurso do imobilismo’ que comumente circula nas escolas públicas, no qual sentidos de imobilidade, impossibilidade e estagnação povoam os dizeres das instâncias que constituem a esfera escolar. Via de regra, nesses dizeres, ressoam ‘vozes estacionárias’, ou seja, vozes que estabilizam que não há como mudar as mazelas da escola pública.

Todavia, na tentativa de justificar a presença do estrangeiro como aquele que contribuiria para modificar um sistema escolar retrógrado (onde só se ensinam conteúdos prontos e acabados!) e assim tentar justificar ao leitor o inquestionável benefício de um projeto como este, deixa-se vir à tona a contradição, marca das fissuras nos/dos dizeres, marca de um jogo em que a produção de sentidos se (des)vela pelo equívoco. Essa contradição pode ser percebida na SD06, em que, por meio da heterogeneidade mostrada (AUTHIER-REVUZ, 2004), vozes dissonantes dessa inovação são evocadas com intuito de atenuar o lugar de poder delegado ao professor estrangeiro na escola brasileira ("*Nós ensinamos o conteúdo que deve ser passado e alguns processos pedagógicos. Da mesma forma, se algum participante ainda está com dificuldades no português nós também oferecemos aulas gratuitas*"). Ao evocar a voz da coordenadora do projeto (*nós ensinamos o conteúdo que deve ser passado*), o sujeito enunciador deixa, pois, deslizar sentidos que não corroboram com os anteriormente enunciados (SD02: *saem um pouco dos conteúdos escolares*) de que ao professor estrangeiro não é feito *nenhum tipo de exigência* e, conseqüentemente, pode-se dizer que o discurso da inovação se constitui como ilusão, uma vez que o professor estrangeiro acaba por ser colocado no lugar tradicionalmente ocupado pelo professor, ou seja, aquele que simplesmente transmite saberes

(*conteúdos escolares*) aos alunos. Na verdade, na dialogia instaurada entre os enunciados, muda-se apenas a natureza do conteúdo escolar, ou seja, em vez de transmitir conhecimentos sobre a língua portuguesa, a matemática ou a história, passa-se, então, a transmitir “fatos” sobre a cultura, ao invés de instigar o aluno a “analisar esses ‘fatos’ e dar um verdadeiro sentido a eles” (LIMA, 2009, p. 188).

O discurso da interação

Uma outra regularidade enunciativa que elencamos, em nosso gesto de leitura do *corpus*, é aquela que parece ser sustentada pelo discurso da alienação. Vejamos:

(SD08) *Arranhando* um português e *roubando* algumas palavras do vocabulário espanhol para conseguir se comunicar com os alunos, a italiana Francesca D'Addante fala sobre sustentabilidade, intercâmbio, *tolerância cultural* e sobre a *sua vida em Milão*.

(SD09) A coordenadora explica que o único pré-requisito dos voluntários é ser graduado ou estar em fase de graduação, na área educacional, e *ter conhecimento básico* em português. *"Não precisa ter português fluente. Inclusive, isso é uma das coisas legais das aulas. Os alunos ajudando o professor a falar ou escrever a língua portuguesa. É uma troca cultural"*, diz.

(SD10) *Um dos pontos altos das aulas*, de acordo com a italiana Francesca, é o Global Villages, evento no qual *o intercambista leva para os estudantes alguns aspectos de sua cultura local, como comida e objetos típicos. "Eles gostaram muito de interagir com estrangeiros e ficaram muito interessados em fazer intercâmbios e conhecer novas culturas"*, conta.

(SD11) É o caso de Francesca D'Addante, que desembarcou de Milão, Itália, para passar três meses em território porto-alegrense. Seu objetivo era *ganhar experiência como professora e ampliar seu conhecimento sobre a educação* em outras partes do mundo. Em parceria com o venezuelano Daniel Gomez, Francesca deu aula em quatro escolas públicas gaúchas. *"Durante os*

três meses do projeto, eu tive a oportunidade de *melhorar minhas capacidades* e ter *uma experiência de trabalho social muito proveitosa*, além de ser uma *chance de autoconhecimento*, trabalhando com os alunos em sala de aula", conta a universitária da Università degli Studi di Milano.

A relação assimétrica estabelecida na interação sujeito estrangeiro/sujeito brasileiro, escamoteada pelo discurso da inovação no ensino, é acirrada pelo discurso de uma suposta troca cultural, em que todos seriam beneficiados. Suposta, uma vez que, no próprio fio do discurso (SD11), é possível perceber que o estrangeiro é o mais beneficiado nessa relação, pois é a italiana Francesca D'Addante que ganhou *experiência como professora*, ampliou *seu conhecimento sobre a educação*, melhorou *suas capacidades*, teve *uma experiência de trabalho social* muito proveitosa e teve a *chance de autoconhecimento*.

Um outro argumento usado para sustentar o discurso da interação é o da falta de conhecimento da língua portuguesa (SD08: *Arranhando* um português e *roubando* algumas palavras do vocabulário espanhol), o que forçaria o professor estrangeiro a se arriscar em trocas linguístico-comunicativas com os alunos, favorecendo, assim, a interação cultural, e conseqüentemente, a aprendizagem. Todavia, muito nos inquieta a forma pela qual se representa o conhecimento (ou a falta dele) que o professor estrangeiro tem da língua portuguesa, como se vê em SD09, pelo fato de que essa relação de 'não saber' e 'não dominar' a língua estrangeira é tida como positiva, *inclusive, isso é uma das coisas legais das aulas*. Ora, sabe-se que um dos aspectos mais bombardeados pela mídia acerca da aprendizagem de línguas estrangeiras e corroborados em cursos de formação de professores dessas línguas diz respeito à necessidade de fluência oral. Em outras palavras, não se costuma ver com bons olhos o professor que, por exemplo, apenas "arranhe" um inglês ou que precise "roubar" palavras de um outro idioma para se comunicar, como colocado na SD08. Esses mesmos sentidos de vantagem, benefício e proveito se deixam revelar em relação ao sujeito aluno, já que, a despeito do pouco conhecimento da língua

portuguesa, o professor estrangeiro se legitima por saber “falar sobre sustentabilidade, intercâmbio, *tolerância cultural* e sobre a *sua vida em Milão*” (SD09).

Ao contrário do que se discursiviza para um professor brasileiro de língua estrangeira, por exemplo, ser nativo aqui é condição *sine qua non* para ministrar aulas. No processo enunciativo, observa-se, inclusive, que não se leva em consideração se o aluno brasileiro compreende ou não o nativo, pois se vive a ilusão de que o fato de simplesmente estar em contato com esse outro implique na aquisição de conhecimentos sobre sua cultura, a qual, ainda que estranha/estrangeira, é enunciada como transparente.

O discurso da interação silencia e apaga, na interação representada entre o sujeito estrangeiro e o sujeito brasileiro, a cultura brasileira, na medida em que esta não é colocada em alteridade com a cultura do estrangeiro. Há, pois, uma voz preponderante, no fio do dizer, assinalando que ensinar cultura seria simplesmente mostrar comidas e objetos típicos ou falar da vida pessoal de um estrangeiro, como se vê na SD10.

Esclarecemos que não se trata aqui de questionar se foram ou não explorados, por exemplo, temas, costumes, objetos típicos da cultura brasileira, isto é, não se trata de encontrar a “verdade” ou descrever todas as ações que ocorreram na situação relatada pelo artigo. Nossa análise busca ressaltar aquilo que, na materialidade do dizer, vem à tona, os sentidos que, por razões sócio-histórico-ideológicas, se deixam (re)velar produzindo efeitos capazes de camuflar relações desiguais de poder.

Dessa forma, interessa-nos compreender como se produzem efeitos de sentidos a partir de uma certa concepção do que seja interação. Esta parece ser concebida aqui como mera troca de informações ou fatos entre sujeitos, como se isso possibilitasse a mobilização de aspectos subjetivos, capazes de promover deslocamentos discursivos e (trans)formações identitárias.

Apoiamo-nos em uma noção bakhtiniana para postular que um processo de interação verbal que se pretenda significativo precisa dar espaço para que de fato se estabeleça entre os sujeitos uma relação de dialogia, ou seja, a possibilidade mesma de que

palavras outras venham à tona num contínuo processo em que os sujeitos possam se ver refletidos e refratados na língua e na cultura. Ou, nas palavras de Bakhtin,

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre numa extremidade, na outra, apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995, p. 113).

O discurso da globalização

Finalmente, diríamos que a relação assimétrica entre o sujeito estrangeiro e o sujeito brasileiro é construída discursivamente de forma dissimulada pelo discurso da globalização. Vejamos as sequências discursivas:

(SD12)Ao *proporcionar* aos alunos uma *experiência internacional* sem que eles precisem sair da sala de aula, é criado um ambiente de *aprendizado global*, trazendo uma reflexão sobre o futuro e o papel de cada um na sociedade.

(SD13)“O objetivo é abordar aspectos de *multiculturalismo* e aprendizado de *assuntos globais*, *ampliando* a visão de mundo dos estudantes de escolas públicas e *contribuindo* para uma *sociedade culturalmente mais sensível e tolerante*”, explica a coordenadora do projeto EduAction, Emilie Moraes.

(SD14)Emilie conta que o *projeto é uma troca*: estrangeiros se *voluntariam* para *contribuir na educação do País*, e as *escolas brasileiras dão uma oportunidade* para os estrangeiros, que na maioria das vezes são professores ou universitários que buscam *ampliar seus currículos na área e conhecer de perto o sistema educacional de outros países*.

(SD15)*Oportunidade que ultrapassa fronteiras*.

Outro discurso que parece fundamentar os possíveis efeitos de sentidos construídos no artigo em questão é o da globalização, marcado em expressões como *experiência internacional e aprendizado global* (SD12), *multiculturalismo e sociedade culturalmente mais sensível e tolerante* (SD13), *o projeto é uma troca* (SD14), *oportunidade que ultrapassa fronteiras* (SD15). Geralmente, são expressões como essas que transpassam a formação discursiva da globalização, deixando vir à tona a ideologia de pertencimento a um universo sem limites e sem fronteiras.

Ao atribuir à interação entre os sujeitos envolvidos no projeto em questão uma significação de universalidade, que corrobora uma ilusão de completude, como se o conhecimento não fosse sempre histórico e situado, constrói-se a aparência de que todos os participantes são igualmente beneficiados e mais uma vez se apaga a relação assimétrica que se estabelece entre o sujeito brasileiro e o sujeito estrangeiro.

Escamoteia-se a assimetria ao se colocar, por exemplo, a vantagem de uma “experiência internacional” como algo pressuposto, necessário e desejável pelo outro. Dentro do contexto da sala de aula do projeto apresentado, essa vantagem parece adquirir um valor ainda maior, já que não demandaria qualquer tipo de esforço (como gasto financeiro) do aluno (ele, aliás, nem precisa sair da sala...), podendo ser vivenciada com alguns minutos de interação com um sujeito de um lugar outro, que fala uma língua outra e que mal fala a língua-mãe de seu interlocutor. Isso porque a concepção de língua que se deixa flagrar é aquela que, em sua transparência, pode ser produzida/compreendida “globalmente” por qualquer sujeito falante.

O adjetivo ‘global’, exaustivamente utilizado, sobretudo no discurso midiático, para se justificar a aprendizagem de uma língua estrangeira, apresenta-se aqui como um atributo carregado, possuído pelo professor estrangeiro, que tem, inclusive, o poder pleno de criar um ambiente, na sala de aula, de aprendizado global, de levar o aluno a refletir e ampliar sua visão (a qual, diga-se de passagem, parece ser a única a ser modificada).

A SD15 (*Oportunidade que ultrapassa fronteiras*), colocada como um subtítulo no artigo analisado, interpela-nos a

questionar: afinal que fronteiras são de fato ultrapassadas? Seriam os limites geográficos que separam os sujeitos, os problemas de compreensão linguístico-comunicativa, devido aos diferentes idiomas ou ainda as dificuldades que o encontro com um outro pode instaurar? Cremos que, independentemente da fronteira, há um efeito de sentido de que a globalização daria conta de eliminá-la, tornando esse encontro (que é sempre um confronto) com o outro harmonioso, quando se sabe que a lógica da globalização é uma lógica, antes de tudo, excludente, baseada, em grande parte, nos valores e interesses de alguns.

Assim, evocam-se o multiculturalismo e a globalização, fala-se sobre a eliminação de fronteiras, ao mesmo tempo em que se reforça o discurso de que apenas o nativo é capaz de proporcionar conhecimentos e saberes sobre sua cultura (e por que não dizer sua língua?).

Ora, se toda pedagogia, como toda política é local (KUMARAVADIVELU, 2001), a forma como o projeto é discursivizado, nos leva à percepção de que a sócio-cultura e os saberes locais são ignorados, que as experiências vividas pelos alunos brasileiros não são consideradas. Nesse sentido, somos levadas a questionar a concepção de professor que aqui se instala, ou seja, aquele que ignora a realidade sócio-cultural, que incide na construção identitária de seus alunos, aquele que separa as necessidades linguístico-discursivas de seus alunos de suas necessidades sócio-culturais. No caso do professor estrangeiro, o conhecimento pseudo-global que a ele é atribuído (pseudo porque seu conhecimento é local), funciona de forma divorciada do contexto sócio-político-cultural e ideológico brasileiro. Esse conhecimento, via de regra, pode se “transformar em conhecimento ‘paroquial’” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 550). É assim, pois, na tecitura discursiva que constitui o artigo em análise que noções como as de língua, sujeito, cultura, ensino-aprendizagem, aluno/professor se deixam revelar.

Palavras finais

Cremos que os discursos analisados, a saber – o da inovação, o da interação e o da globalização – podem promover

efeitos de sentidos diversos, dentre os quais, destacamos a homogeneização do próprio conceito de cultura. Esse processo ocorre pela tentativa de se eliminar da cultura os elementos de conflito e tensão, enfim, sua própria historicidade, reduzindo-a a um mero “artefato” (representado por comidas, objetos, costumes típicos de um país), como se o conhecimento cultural pudesse ser traduzido como um pacote fechado de informações estanques e imunes às interpretações atribuídas pelos sujeitos, o que, sem dúvidas contribui para a consolidação de estereótipos tão comuns, por exemplo, nos livros didáticos de línguas estrangeiras em geral.

Os discursos aqui problematizados indicam que há um silenciamento em relação aos aspectos de alteridade que inevitavelmente afloram em qualquer interação, seja ela com um sujeito estrangeiro ou não. Afinal, significar, atribuir sentidos, enfim, constituir-se mesmo como sujeito só é possível pela mediação da linguagem, pela tomada da palavra, a qual é o “fenômeno ideológico por excelência /.../ é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/1995, p. 36).

Contudo, percebe-se que, no artigo analisado, não há lugar para conflitos e tensões, aliás, o *único momento complicado* teria se dado no início do projeto, quando a professora estrangeira relata ter tido dificuldades de adaptação à língua e cultura do país, como se observa na SD16 (Para Francesca, o *único momento complicado* se deu no início do projeto. "O primeiro mês foi o mais difícil, pois tive que *aprender a língua portuguesa*, aprender a trabalhar com as escolas, conhecer a cidade e me *adaptar a cultura do País*).

Um outro efeito que pode ser construído pela articulação dos discursos mencionados é o do imperialismo cultural. Escamoteado pela crença de que a interação com um sujeito estrangeiro consiste em uma simples troca, pretensamente neutra, apaga-se o fato de que é o outro-estrangeiro (com sua cultura, língua e conhecimentos) que se representa como aquele que se basta, que tem algo (valioso) a oferecer, cuja presença se justifica por si só. Ao sujeito brasileiro restaria “aproveitar a chance” de *interagir com estrangeiros, fazer intercâmbios e conhecer novas*

culturas (SD10). Arriscamo-nos a dizer que o poder imperial atribuído ao outro cria um efeito de totalidade, marcado em expressões como *educação do País* e *sistema educacional de outros países* (SD14), como se fosse possível generalizar a experiência única e situada de um projeto como este para os inúmeros e diversificados contextos em que ocorre a educação brasileira.

E conseqüentemente à aceitação, ainda que camuflada, do imperialismo cultural, está o efeito de alienação, no caso, do sujeito brasileiro, já que se transfere/aliena ao estrangeiro/nativo todo saber (e poder) cultural, como se ele fosse um “depositório”, representante legítimo e único de sua cultura. Na materialidade linguística do texto, percebemos que o efeito da alienação encontra na patemia⁴ seu ápice, isto é, na criação de um *laço incrível* entre o professor estrangeiro e os alunos brasileiros (SD17: /.../ quando começaram as aulas, o meu entusiasmo e a minha motivação para o projeto aumentaram /.../ "*Criamos um laço incrível*" /.../). Tal laço atesta, a nosso ver, o efeito de encantamento diante do outro. Interessante notar que uma das definições apresentadas pelo dicionário Michaelis⁵ para ‘alienação’ é justamente a de ‘enlevo, arrebato’, que reflete bem a construção da imagem do brasileiro perante o estrangeiro: o outro seria capaz de nos arrebatar, já que a ele “transferimos”, “alienamos” um suposto saber cultural.

Não poderíamos ainda deixar de comentar sobre os efeitos de sentido possíveis de serem percebidos pela relação dialógica que se instaura na interação dos signos verbo-visuais constitutivos do artigo em análise. Isso porque a foto (FIGURA 1) que ilustra o artigo, considerada também como um texto, em diálogo com os dizeres enunciados, corroboram nosso gesto interpretativo. Vejamos:

⁴ “Entenda-se por patemia como os elementos que envolvem as relações emocionais na constituição do sujeito. Isso significa conceber a emoção como parte constitutiva da linguagem e do sujeito e que envolve saberes e poderes, crenças, tensões, processos de identificação, rejeição, resistência e interpelação” (GUILHERME DE CASTRO, 2011, p. 75).

⁵ <http://michaelis.uol.com.br/>

Figura 1- Estrangeiros dão aulas culturais em escolas públicas no Brasil



A foto mostra uma sala de aula tradicional, com os alunos dispostos em filas, sentados individualmente, tendo o quadro-negro a sua frente e os professores ao centro, ministrando suas aulas. Estruturalmente, a sala é ampla, bem pintada, bem iluminada, com mobiliário aparentemente conservado. Ao tentar “higienizar” uma sala de aula em uma escola pública brasileira, que não reflete, nem em termos de estrutura física⁶, a realidade da grande maioria dessas, a dimensão verbo-visual (BAKHTIN, 1953/2003) acaba por mobilizar o efeito de homogeneização dos sujeitos brasileiros, da sociedade brasileira, da escola brasileira. Assim, essa relação acena para sentidos de apagamento dos conflitos e tensões que marcam a educação em nosso país.

Acreditamos que o trabalho aqui realizado possa contribuir para se repensar na incidência dos efeitos do DMI sobre os discursos (re)produzidos nas salas de aulas de línguas e nos cursos de formação de professores acerca do ensino de cultura. É preciso desenvolver pesquisas e suscitar discussões que foquem a questão da cultura nesses contextos, partindo do pressuposto de que falar do outro é, antes de mais nada, falar de si, num processo inevitável de alteridade. Não se trata de formular juízos de valores, a fim de enaltecer essa ou aquela cultura, mas de questionar a produção dos sentidos e os discursos que são colocados em funcionamento nessa relação com o outro. A

⁶ Sabe-se, por exemplo, que algumas escolas públicas brasileiras sofrem com a má conservação de seu espaço físico e com o excesso de alunos, que mal encontram espaço e cadeiras para se assentarem.

cultura, assim como a língua e o sujeito, é marcada pela heterogeneidade e é no espaço de confluência entre língua, sujeito e identidade que se pode pensar o ensino da cultura, um espaço de movências em que subjetividades são produzidas e relações de (des)identificações são estabelecidas.

Pode-se, sem dúvida, optar por um ensino de língua dissociado de questões culturais. Essa, porém, não é a opção que fazemos ao preconizar a equivocidade da linguagem e a heterogeneidade dos sujeitos. Nossa opção é assumir e trabalhar com as consequências da polifonia dos dizeres, da polissemia da linguagem, enfim, da complexidade do jogo enunciativo. Retomando as palavras de Celani, enunciadas na epígrafe desse trabalho, diríamos que vemos aí um caminho para a formação do cidadão brasileiro, afinal uma postura crítica consiste na possibilidade de falar ao(s) outro(s) e posicionar-se diante de suas palavras com palavras outras, já que “as palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos” (BAKHTIN, 1953/2003, p. 295).

Referências

ANDERMAN, G.; ROGERS, M. English in Europe: for Better, for Worse? In: ANDERMAN, G.; RODGERS, M. (Eds.). *In an Out of English: For better, For Worse?* Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd, 2005. p. 1-26.

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Revisão Técnica da Tradução de Leci B. Barbisan e Valdir N. Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). 1929. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. 1953. *Estética da Criação Verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. 1929. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução: Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BHATIA, V. K. Genre analysis and world Englishes. In: KACHRU, B. B.; SMITH, L. E. (Eds.). *World Englishes*, v. 16, n. 3. London: Pergamon Press, 1997. p. 311-322.

BOHN, H. Linguística Aplicada e Contemporaneidade. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p. 11- 23.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. (Org.). *O professor de línguas estrangeira: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 21-40.

DURKHEIM, E. *Le suicide*. Paris: F. Alcan, 1897.

GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. O discurso midiático institucional para o ensino de segundas línguas. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. (Org.). *Análise do Discurso: unidade e dispersão*. Uberlândia: EntreMeios, 2004. p. 197-209.

GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. Bakhtin e os estudos em Linguística Aplicada. In: STAFUZZA, G. (Org.). *Slovo – o Círculo de Bakhtin no contexto dos estudos discursivos*. Curitiba: Appris, 2011. p. 59-78.

KUMARAVADIVELU, B. Towards a postmethod pedagogy. *TESOL QUARTERLY*, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

LAMBERT, W. A social psychology of bilingualism. *The Journal of Social Issues*, v. 23, p. 91-109, 1967.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 333-355.

LIMA, D. C. (Org.). *Ensino Aprendizagem de Língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 179-189.

MITTMANN, S. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: FERREIRA, M. C.; INDURSKY, F. (Org.). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 153-162.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada Interdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes, 1996.

PÊCHEUX, M. 1983. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. 3. ed. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. 1983. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al.* (Org.). *Papel da memória*. Tradução: José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

PÊCHEUX, M. 1969. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução: Bethania S. Mariani et al. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990. p. 61-161.

PÊCHEUX, M. 1975. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. Lecture et mémoire: projet de recherche. In: MALDIDIER, D. *L'inquiétude du discours: texts de Michel Pêcheux*. Chapitre IX. Éditions des Cendres, 1990. p. 285-293.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

SERRANI, S. *Discurso e Cultura na Aula de Língua: currículo - leitura - escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

Recebido em 9 de maio de 2012
e aceito em 27 de julho de 2012.

Title: *The teaching of foreign cultures in Brazilian schools: examining the media discourse*

Abstract: *Based on the articulation of Applied Linguistics, French Discourse Analysis and Dialogical Discourse Analysis, this paper aims at investigating how media discourses concerning the teaching of foreign cultures in Brazilian school are constituted. For that, we take as corpus an internet article, in which we search to understand the effects of meaning produced in relation to the notion of language, culture and teaching; the representations constructed about Brazilian and foreign subjects; as well as the implications of the media discourse to language teaching and language teacher education. From our interpretative gesture, it was possible to observe that the enunciations concerning the teaching of foreign cultures are sustained by the discourse of innovation, interaction and globalization, producing, as a result, effects of silencing of Brazilian subjects and their culture, as well as the obliteration of the tense nature which marks the encounter-confrontation with the other(s).*

Keywords: *Applied Linguistics. Discourse Analysis. Teaching of culture. Discursive representations.*