

## **REFLEXÕES SOBRE RELAÇÕES DE PODER E COLONIALIDADE EM CONTEXTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO EFI PÚBLICO**

### **REFLECTING ABOUT POWER RELATIONS AND COLONIALITY IN CONTEXTS OF TEACHING AND LEARNING ENGLISH IN THE ELEMENTARY PUBLIC SCHOOL**

*AGRA, Christiane Batinga.  
IFA, Sergio.*

**Resumo:** O presente artigo é um recorte de uma pesquisa que objetivou compreender uma experiência de introdução do componente curricular língua inglesa em uma turma do Ensino Fundamental I de uma escola pública da periferia de Maceió (AL). Neste recorte, problematizo relações de poder e colonialidade no referido contexto. O aporte teórico é baseado na visão de língua de Bakhtin/Volochinov ([1929]/2010), que a considera um fenômeno social, dialógico, que só se materializa na presença do outro e está em evolução ininterrupta; nas discussões acerca de colonialidade / decolonialidade de Meneses (2008) e nas relações de poder discutidas por Foucault (2009) e Janks (2010). Os dados foram coletados durante os primeiros contatos das crianças com a Língua Inglesa numa turma do 4º ano do EFI. Os resultados demonstram que a problematização acerca dos discursos dominantes e homogeneizadores que permeiam os usos da língua inglesa, pode possibilitar às crianças uma melhor compreensão do mundo onde vivem, sendo capazes de transitar de uma maneira crítica e consciente nos fenômenos globais e locais de nossa sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:** Poder. Colonialidade. Ensino de inglês para crianças

**Abstract:** The present article is a clipping from a study that aimed to understand an experience of introduction of English language in a group of children from Elementary Public School in the countryside of Maceió (AL). Here, I discuss about relations of power and coloniality in the referred context. The theoretical framework is based in the view of language from Bakhtin/Volochinov ([1929]/2010) who consider it a social phenomenum, dialogic, that can only be materialized in the presence of the other and is always evolving; in the discussions about coloniality / decoloniality from Meneses (2008) and in the power relations discussed by Foucault (2009) and Janks (2010). Data was collected during the first contact of the children with the English language in a group from 4<sup>th</sup> grade from Elementary School. Results show that by problematizing the dominant and homogenizing speeches that permeate the English language in use, children may have a better understanding of the world where they live, being able to transit in a critical and conscious way through the global and local phenomenum of our contemporary society.

**Keywords:** Power. Coloniality. Teaching English to children

## **INTRODUÇÃO**

É frequente se dizer que nos dias de hoje vivemos em um mundo globalizado. As palavras de ordem atuais são comunicação e interação. O advento dos computadores e da *internet* contribuiu, e vem contribuindo a cada dia, para que os encurtamentos espaciais e temporais aconteçam com mais intensidade e frequência. Quando falamos nos dias de hoje, estamos nos referindo a uma sociedade contemporânea que Bauman (2001) denomina modernidade líquida, uma vez que para ele, vivenciamos um momento de extrema fluidez nos nossos pensamentos e relações sociais. De fato, instabilidade e incompletude constantes são características do ser humano que vivencia a modernidade líquida a qual vai de encontro aos princípios de uma modernidade "concreta" que enxerga o homem como um ser completo e acabado e onde as verdades são consideradas estáveis e absolutas. A globalização atrelada a essa dissolução das fronteiras entre espaço e tempo corrobora esse sentimento de instabilidade – nada é permanente, tudo aquilo que está presente ou parece ser concreto e estável em um determinado momento, pode mudar em outro.

Segundo o historiador Robertson (2003) os primeiros sinais da globalização surgiram no início do século XVI, com as colonizações espanhola e portuguesa. Este pensamento é ratificado por Mignolo (1998). Segundo o autor argentino, desde quando os europeus se dispuseram a 'descobrir' o novo mundo, eles estavam de fato impondo a sua cultura e sua língua a outros povos. Isso daria à globalização uma característica de dominação (e consequente tentativa de homogeneização) de um grupo social sobre outro.

Esta relação entre globalização e colonialidade ainda se encontra presente na sociedade contemporânea principalmente porque os países “hoje identificados como desenvolvidos, países do norte, ou primeiro mundo ainda exercem forte influência sobre outras nações, especialmente no que diz respeito à legitimação de epistemologias, culturas e sistemas educacionais” (JORDÃO, 2010, p.428). Vale ressaltar que esta legitimação é feita pela circulação de discursos dominantes que se propõem a centralizar e homogeneizar.

Assim, na conjuntura econômica e política que vivenciamos atualmente o discurso<sup>1</sup> que representa o global estaria primordialmente construído na língua inglesa e essa língua teria características ao mesmo tempo globais e coloniais. Quando dizemos vivenciamos,

---

<sup>1</sup> Aqui concordamos com Kumaravadivelu (2006, p.140) ao dizer que "O discurso designa o território conceitual inteiro no qual o conhecimento é produzido e reproduzido. Inclui não somente o que é, na verdade, pensado e articulado, mas também determina o que pode ser dito ou ouvido e o que é silenciado, o que é aceitável e o que é tabu."

estamos nos referindo à realidade do Brasil, um país dito ‘do Sul’ e, portanto, ainda sob a égide de relações de colonialidade. Assim, estamos de acordo com Meneses (2008), quando ela menciona que

A constituição mútua do Norte e do Sul e a natureza hierárquica das relações Norte-Sul permanecem cativas da persistência das relações capitalistas e imperiais. No Norte global, os ‘outros’ saberes, para além da ciência e da técnica, têm sido produzidos como não existentes e, por isso, radicalmente excluídos da racionalidade moderna. A relação colonial de exploração e dominação persiste nos dias de hoje, sendo talvez o eixo da colonização epistêmica o mais difícil de criticar abertamente. (...) Esta hierarquização de saberes, juntamente com a hierarquia de sistemas econômicos e políticos, assim como com a predominância de culturas de raiz eurocêntrica, tem sido apelidada por vários investigadores de ‘colonialidade do poder’. (MENESES, 2008, p.5)

Partindo assim do pressuposto que nenhum texto é inocente (KUMARAVADIVELU, 2006), as ideologias<sup>2</sup> acabam por perpassar a língua e seus falantes. Para ratificar esse fato, usamos as palavras de Bakhtin/Volochinov (2012),

O pensamento não existe fora de sua expressão potencial e consequentemente fora da enunciação social dessa expressão (...). Assim, a personalidade que se exprime, apreendida por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012, p.121).

Entendemos assim o discurso como um produto de interações sociais. Ele não reflete apenas o pensamento daquele que o anuncia, mas também as vozes interiores que dialogam com o enunciador. E não podemos esquecer que ideologias diferentes acabam por perpassar essas vozes. De acordo com o próprio Bakhtin (2011, p. 272) "nenhum homem é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o silêncio eterno do universo", ou seja, o discurso por ele produzido é um mosaico das experiências de interações sociais vividas ao longo de sua vida.

Quando mencionamos que o discurso produzido em língua inglesa pode ter características globais e coloniais queremos dizer que ele muitas vezes se manifesta através da ideologia do dominador – aquele detentor do poderio econômico. Neste sentido, nos preocupam as palavras de Assis-Peterson e Cox (2007, p. 7) quando afirmam que "a expansão

---

<sup>2</sup> Aqui, concordamos com a visão de ideologia proposta por Bakhtin e seu Círculo. Miotello (2014) assim resume o pensamento dos autores russos, que discorrem sobre dois tipos de ideologia – a oficial e a do cotidiano: “ a ideologia oficial é entendida como relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de produção de mundo. A ideologia do cotidiano é considerada como a que brota e é constituída nos encontros casuais, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida” (MIOTELLO, 2014, p. 169).

do inglês não é a expansão apenas da língua, mas é também a expansão de um conjunto de discursos que, ao promoverem o inglês, promovem concomitantemente ideais do Ocidente e da modernidade". Moita Lopes (2003, p. 30) dialoga com a referida afirmação das autoras, quando diz temer o discurso único, "o discurso global que atravessa o mundo em tempo real, tornando as massas mais facilmente manipuláveis" em prol dos interesses da economia dominante.

De tudo que foi dito pelos autores citados, percebemos a importância do conhecimento e da reflexão sobre os discursos dominantes, para que tenhamos oportunidade de nos posicionarmos diante deles e fazer nossas próprias escolhas. Quanto mais desconhecemos as ideologias dominantes, mais facilmente poderemos ser manipulados por discursos dominantes massificadores. É exatamente nesse momento que devemos refletir sobre o ensino da língua inglesa, uma vez que acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem do inglês pode vir a contribuir para que o sujeito se questione sobre quem ele é e sobre o seu papel no mundo contemporâneo. Concordamos dessa forma com Tílio (2015) quando ele diz que "o conhecimento de outros discursos pode capacitar seus conhecedores à resistência, construindo uma outra globalização, que, ao invés de globalizar a hegemonia, abarca a pluralidade e a diversidade" (TÍLIO, 2015, p. 56).

Moita Lopes (2005, p. 63) afirma que "um projeto de ensino é enfraquecedor na medida em que visa apenas inculcar nos discentes valores e modos alheios". Ou seja, aquele professor que se preocupa apenas com os aspectos meramente linguísticos da língua ou ainda aquele que continua enxergando o falante nativo do inglês e sua cultura como ideais a serem atingidos contribui para esse projeto de ensino enfraquecedor. É o momento de nos questionarmos então, sobre o papel da disciplina nos nossos currículos escolares. O componente curricular Língua Adicional tem a possibilidade de ampliar a visão do aluno sobre o mundo, fazendo-o ter consciência da sua própria cultura e possibilitando-o conhecer e se posicionar diante das outras. A nosso ver, quando a criança da escola pública é alijada do contato e do convívio com diferentes contextos e discursos ela é enfraquecida, o que acaba por excluí-la socialmente. Sobre as visões de mundo e cultura que permeiam o contexto das aulas de inglês, discorreremos a seguir.

## **Monoculturalismo e Transculturalismo**

O termo língua estrangeira traz atualmente uma carga semântica que nos remete muitas vezes a condição de prestígio. Aquele que domina essa língua é geralmente considerado uma pessoa culta e superior. Segundo Rajagopalan (2003, p. 65): "A palavra 'estrangeira' é comumente reservada para qualificar uma outra língua que conta com mais respeitabilidade que a língua materna de quem fala." Ele ainda nos lembra que quando essa outra língua é considerada de menor prestígio, ela é muitas vezes tida como um dialeto e não uma 'língua estrangeira'. Vale ressaltar, assim, que a língua "estrangeira" que hoje simboliza o prestígio e o poder é a língua inglesa. Jordão (2011, p.224) cita Blackledge (2006) ao dizer que "uma língua se torna poderosa pelo uso que pessoas poderosas fazem dela". Ou seja, a língua não tem poder simbólico pela sua estrutura interna, mas sim, pelo seu uso.

Mas afinal o que seria dominar essa língua? É senso comum se acreditar que seria se aproximar ao máximo do que um falante nativo consegue fazer com ela. Seria isso possível? E o mais importante de tudo, seria isso de fato necessário? O mito do falante nativo ainda permeia nossas salas de aula porque aqueles que não conseguem se aproximar de um conceito ideal de uso da língua se sentem marginalizados e inferiorizados. A língua estrangeira acaba sendo apresentada como superior aos nossos alunos – uma meta impossível de ser alcançada. É exatamente por compreender o termo língua estrangeira como excludente que adotamos neste texto a denominação língua adicional, para nos referirmos a outras línguas (além da materna) que possamos utilizar em nossos contextos sociais.

Ao se tratar de língua inglesa, não podemos esquecer que nos referimos a uma língua utilizada atualmente por mais de um bilhão de pessoas. Kachru (1985) propõe uma categorização entre esses usuários. Ele os divide em três tipos: os que pertencem ao Círculo Interno, os que pertencem ao Círculo Externo e aqueles do chamado Círculo em Expansão<sup>3</sup>. Os brasileiros falantes do inglês se situariam nesse terceiro círculo, ou seja, não o tem como primeira língua nem como língua oficial.

Discordamos da visão colonizadora de Kachru pois, na nossa concepção, todos os falantes, independente do círculo onde estejam situados, estão falando inglês. Como podemos

---

<sup>3</sup> Para Kachru (1985) o círculo interno é formado por países como Estados Unidos, Inglaterra e Austrália, onde a maioria dos habitantes fala o inglês como primeira língua. O círculo externo é formado pelas ex-colônias da Inglaterra, onde as pessoas continuam a usar o inglês como língua oficial. O círculo em expansão é aquele formado por países que tem o inglês como língua adicional.

pensar em uma cultura apenas, entre os falantes dessa língua, se ela já se encontra transculturalizada por natureza? Esse 'ideal' de monoculturalidade ('os ingleses falam assim', 'os americanos agem assim') ainda existe, infelizmente, em alguns dos nossos livros didáticos de inglês, em muitas de nossas aulas e nos discursos internalizados de senso comum.

Concordamos com Ortiz (2006) ao afirmar ser o inglês hoje, uma língua mundial e não global. Para ele o termo global envolve uma unicidade, uma homogeneização, que de fato não ocorre em termos culturais. O mundial para ele, envolve uma miscigenação de culturas que incorporam a língua do outro, mas faz as adaptações adequadas aos contextos locais. Em suas palavras, "ao tornar-se mundial, ela (a língua inglesa), se liberta de seu enraizamento anterior instituindo um artefato a ser legitimamente "deformado" pelos falantes de uma mesma galáxia" (ORTIZ, 2006, p. 27). Ou seja, para o autor é importante que a língua seja destituída de seu caráter de estrangeiridade, que a torna homogênea e, portanto, global. Caso contrário, o usuário jamais conseguirá deformá-la, visto que ele não considerará essa língua como parte de sua vida e cultura. É essa possibilidade de deformação, de manipulação, de efetivo uso, que tornaria a língua inglesa mundial.

Moita Lopes (2003) adverte aqueles que ainda enxergam o inglês como uma língua única

O fato é que essa visão se baseia em um modo de ver o mundo construído em uma língua como monocultural, apagando o fato de que uma cultura é um construto social, e é, portanto, um produto daqueles que vivem as práticas discursivas em que essa LE é usada. E, ao contrário dessa visão de cultura como um pacote, os que vivem as práticas discursivas em uma língua são multiculturais (MOITA LOPES, 2003, p. 51).

É necessário que percebamos que não estamos aprendendo (ou ensinando) a língua e o seu único pacote cultural, principalmente ao lidar com pessoas que estão tendo um primeiro contato com ela. Assim, achamos válido que elas aprendam a língua e conheçam outras culturas para ter finalmente a visão de que o mundo pode ser (e de fato o é), diferente de nós. É esse contato com o novo e com o diferente que pode nos fortalecer e nos empoderar, uma vez que nos permite refletir criticamente sobre nossa realidade local a partir do contato com o global. Moita Lopes utiliza o termo multiculturalidade. Nós acreditamos que na sociedade atual estamos além desse conceito. Na nossa concepção, o multicultural indica que as diversas culturas coabitam num mesmo espaço, mas não se interpenetram. Numa visão de transculturalidade há essa permeabilidade entre culturas diversas, que interagem umas com

outras num conceito análogo ao de fluidez. Concordamos assim com Cox e Assis-Peterson (2007) quando elas afirmam que

conceitos como pluralismo cultural, diversidade cultural, multiculturalismo ou interculturalidade não nos parecem ser capazes de traduzir essas realidades. Eles nomeiam a existência de grupos culturais diversos, contudo silenciam acerca de suas contaminações e seu permanente estado de fluxo. Para traduzir ainda que aproximadamente tais realidades, optamos pelo termo transculturalidade (COX e ASSIS-PETERSON, 2007, p.35).

Diante do cenário exposto acima, acreditamos que o ensino da língua inglesa pode vir a ter um caráter transformador e formador dentro da sociedade contemporânea. Assim, o processo de ensino-aprendizagem do inglês, seguindo essas premissas, surge como um fator que pode fortalecer as crianças da escola pública, que passarão a ter contato com outros discursos e outras culturas através dessa língua e, graças a essas possibilidades de contato, poderão refletir sobre as suas experiências de mundo, ao confrontar culturas e discursos outros com os seus. Por isso sua inclusão é plenamente justificável nas séries iniciais do ensino fundamental.

O estudo que realizamos e que aqui nos propomos a problematizar, teve como objetivo compreender uma experiência de introdução da Língua Inglesa como componente curricular numa turma do Ensino Fundamental I na periferia de Maceió/AL. A seguir, discorreremos sobre como foi realizada a investigação.

### **Uma breve descrição do estudo**

A investigação realizada é uma pesquisa qualitativa pois “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 13). O processo a que nos referimos envolveu uma experiência de introdução da língua inglesa em uma turma do Ensino Fundamental I de uma escola pública na periferia de Maceió (AL).

No paradigma qualitativo de pesquisa, definimos a nossa investigação como um estudo de caso. Segundo Ludke e André (1986, p.18 e 19), o estudo de caso caracteriza-se por investigar uma realidade que é única. Em suas palavras: “O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes

certas semelhanças com outras realidades ou situações” (LUDKE; ANDRE, 1986, p.17). Em se tratando da nossa investigação, o que caracteriza o estudo como único é o fato de que na escola onde ele se realizou, nunca havia ocorrido uma experiência de introdução da língua inglesa nas séries iniciais. Assim, a pesquisa iniciou de fato, a partir do momento em que escolhemos a escola onde seria desenvolvido o projeto que fica localizada na periferia da cidade de Maceió. Escolhemos trabalhar com uma turma de 4º ano do período da manhã. A escolha do turno foi aleatória, mas a escolha da série não. O estudo começou em 2014 e se estendeu até 2015, ou seja, a pesquisa continuaria com essa turma quando eles já estivessem no 5º ano. Nossa intenção era que as crianças tivessem o menor espaço de tempo possível entre o final das aulas da pesquisa e a efetiva introdução da língua inglesa como disciplina na sua grade curricular, para que eles não perdessem a possibilidade de contato com o idioma dentro da escola. No ano seguinte (em 2016) eles já seriam 6º ano e o componente curricular seria obrigatório.

O primeiro contato com os alunos ocorreu em novembro de 2014. A turma era composta por 30 crianças. Na conversa inicial identificamos as expectativas daquele grupo em relação ao aprendizado da nova língua, assim como o distanciamento e o estranhamento que as crianças tinham em relação ao Inglês.

Ao todo, foram ministradas<sup>4</sup> 20 aulas, perfazendo um total de aproximadamente 40h de interação direta com os alunos. As aulas, assim, iniciaram em novembro de 2014 e terminaram em outubro de 2015. Em cada momento-aula procuramos coletar e posteriormente interpretar os dados dos planos de aula (20 ao todo), das gravações em áudio das aulas (20 transcrições), das produções realizadas pelos alunos nas aulas (textos, desenhos e vídeos) e dos diários de observação da professora pesquisadora (que eram redigidos após cada momento com as crianças. Foram 20 ao todo).

Desde o início da pesquisa nossa intenção foi tornar as aulas e o aprendizado significativos para as crianças. Não havia a pretensão de elaborar um plano de curso e simplesmente executá-lo durante as aulas previstas. Também não queríamos seguir nenhuma sugestão proposta por livros didáticos. Nós gostaríamos que os temas surgissem a partir das necessidades e dos interesses das crianças, uma vez que, se eles fossem escolhidos previamente correríamos o risco de, como nos diz Rocha e Tílio (2009, p.307), abordar conteúdos não situados no mundo dos alunos porque seriam “abstrações em um vácuo social”.

---

<sup>4</sup> As aulas foram ministradas pela professora pesquisadora.

## O que os participantes pensavam sobre a Língua do outro?

Nossa primeira preocupação ao iniciar esse estudo foi saber como os participantes da pesquisa iriam lidar com o aprendizado da nova língua e o que eles pensavam sobre ela. Para isso, tivemos uma conversa inicial onde eles diziam porque seria interessante (ou não) aprender inglês. A partir das suas falas, pudemos identificar dois aspectos recorrentes em suas relações com a língua: o distanciamento (tanto espacial quanto temporal) e o estranhamento (a sensação de não reconhecimento, de que aquela língua não faz parte de suas realidades). Tais aspectos serão melhor descritos a seguir.

### O distanciamento da outra língua

Hoje em dia os discursos do senso comum apregoam razões para se aprender a língua inglesa. Rosa (2003) assim os resume

Hoje, há pelo menos dois discursos em circulação na nossa sociedade: o da língua inglesa como língua internacional que abre as portas do mundo e o discurso da empregabilidade, que sustenta que o conhecimento de inglês garante ao trabalhador a sua inserção ou permanência no mercado de trabalho (ROSA, 2003, p. 72).

Ao ser indagada sobre o que achava da inserção do inglês nas turmas do Ensino Fundamental I, a coordenadora Fábria<sup>5</sup> diz:

Ah! Muito importante! Principalmente para essas crianças daqui né? Que não tem acesso a nada! Acho que eles vão gostar, e a gente sabe que futuramente eles vão precisar disso né? Pra conseguir emprego... Hoje em dia a coisa tá difícil! Até pra ser gari tem de estudar muito! (Fábria – conversa 01 – 24/11/2014)

Pela fala da coordenadora, percebemos a importância instrumental que é dada ao idioma hoje em dia. Quando ela diz “a gente sabe que futuramente eles vão precisar”, reforça a ideia de que a língua é importante, mas as crianças só irão utilizá-la no futuro. A fala da professora Rosa também denota essa ideia: “Acho que eles vão amar! Inglês é muito importante hoje em dia né? Eles vão precisar mais na frente....” (Rosa – conversa 01 – 24/11/2014).

### A família das crianças também parece pensar assim

---

<sup>5</sup> Todos os nomes aqui citados foram trocados para preservar a identidade dos participantes da pesquisa. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas.

Ah! Eu acho sim importante aprender inglês. Hoje em dia né, eles tão exigindo cada vez mais coisa pra arrumar emprego né? Se ele tiver inglês melhor, com certeza! (Rosemilda – conversa com a família – 25/11/14)

Enquanto que os adultos parecem se enquadrar nos tipos de discurso citados por Rosa (2003), as crianças entrevistadas têm um discurso diferente:

Eu acho legal fazer inglês para, tipo, quando eu crescer viajar para outros países. Dá pra comunicar com as outras pessoas (Emily – Aula 01).

Eu gostaria de aprender inglês para *mim* (sic) futuramente viajar pra, pra, (...) Nova York e me comunicar com as outras pessoas (Ana Alicia – Aula 01).

Eu achei muito legal fazer inglês pra falar com pessoas de outros países. Quando for pra outro país e falar com as pessoas e pra eu não ficar *se perdendo* (sic) nos outros países” (Davi – Aula 01).

Eu queria aprender inglês pra poder ir pra outros países conhecer meus ídolos” (Rayanne – Aula 01).

O que podemos observar das falas acima é a presença de expressões temporais para indicar o futuro – "quando eu crescer", "futuramente viajar", "quando for para outro país". As crianças também utilizam expressões como, "poder ir para outros lugares", "poder viajar". Isso denota uma distância em relação a língua. Eles condicionam as questões de uso do inglês a lugares ou situações que estão distantes, tanto temporal quanto espacialmente. No entanto, ao contrário dos adultos, as crianças não percebem uma necessidade instrumental para o aprendizado da língua. Elas parecem querer aprender inglês para realizar sonhos. Elas não estão preocupadas com melhores possibilidades de trabalho ou com perspectivas concretas de uso da língua, mesmo que no futuro. Elas querem aprender a língua inglesa para “conhecer seus ídolos” ou para não “se perder em outros países”.

Nesse momento, reportamo-nos a reflexão feita por Rajagopalan (2003) do que seria uma língua estrangeira. Ao querer aprendê-la "somos movidos pelo desejo de ampliar os nossos horizontes culturais, de nos lançar a um melhor nível de vida – em suma, de tirar proveito do contato com algo previamente entendido e encarado como superior ao que possuímos." (RAJAGOPALAN, 2003, p.67). Identificamos essa visão de estrangeiridade à percepção que as crianças têm nesse momento, sobre a necessidade/vontade de ter contato com a nova língua. Elas ainda não percebem a língua como parte de seus contextos de

realidade, mas como um objeto de desejo para alçar voos maiores em suas vidas. A necessidade do aprendizado da língua representa para as crianças a dimensão do sonho<sup>6</sup>.

#### O estranhamento em relação à língua do outro

É interessante perceber pelos depoimentos das crianças o grau de estranhamento em relação à língua inglesa. Eles têm a percepção da língua como estrangeira, estranha, aquela que é diferente. Quando Eliel coloca “Na verdade, eu queria mesmo era aprender Francês, porque eu já sei falar ‘Buenos Dias’ e “Buenas Noches” (Eliel – Aula 01), ele confirma o que nos diz Rajagopalan (2010): “Do ponto de vista da criança, também não importa se a língua que o outro fala é uma língua estrangeira ou uma língua estranha aos seus ouvidos, já que a língua do outro é uma só para ela (a criança)” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 11). Ou seja, não importa se estamos falando de Inglês, Francês ou Espanhol; para a criança a língua estrangeira é simplesmente aquela que ela não compreende. O inglês é visto então por ela como a língua do outro – e nesse caso, o outro para a criança é o diferente, o estranho.

#### Outra participante complementa

Se tivesse alguém que falasse inglês aqui, eu não ia falar nada né? Eu não sei nada, e mesmo assim, sei lá, tenho vergonha... Ia falar o que com ele? (Emily – aula 01)

Vale observar aqui, como o outro é visto de formas diferentes pelas crianças daquela comunidade. Há o outro intocável e aparentemente inatingível (nesse caso, o falante da língua inglesa) e o outro com quem as crianças naturalmente interagem (seus amigos, sua família, as professoras). A possibilidade de interação com pessoas que fazem parte de sua realidade é mais confortável para a criança (“tenho vergonha... Ia falar o que com ele?”). Assim, a nosso ver, para que o aprendizado da língua seja efetivo, é preciso que se crie uma real motivação ou necessidade de interação. Se o falante da língua inglesa está tão distante dela, torna-se difícil interagir com ele. Assim, concordamos com Rajagopalan (2010, p. 11) quando ele diz que “a língua do outro precisa ser trazida do reino de *xenos* para o de *oikos*. Só nessa condição é que se pode dizer que o processo de aprendizagem teve pleno êxito”. O autor se reporta às palavras gregas *xenos* (que significa estrangeiro, estranho) e *oikos* (que significa casa, lar) para nos mostrar o quanto precisamos aproximar a língua da realidade dos nossos alunos para

---

<sup>6</sup> Aqui agradecemos a sugestão de utilização da palavra sonho feita pela Profª Dra. Rita Zozzoli durante a Banca de Qualificação.

que eles a utilizem de fato e eles só conseguirão fazer isso quando o outro *xenos* passar a ser visto como o outro *oikos*.

Essa língua como *xenos* assume características que os assustam e desestimulam, como vemos nos depoimentos abaixo:

Eu ficava tentando aprender inglês e nunca conseguia. Eu tentava escrevendo, mas nunca consegui (Islane – Aula 01).

Parece um pânico! Quando eu assisto um filme e não entendo o que as pessoas estão falando eu fico agoniada! É por isso que eu tenho medo... (Mirella – Aula 01).

Os dois aspectos descritos, o fato da criança nunca conseguir aprender o inglês, apesar de muito tentar, e a menção feita ao pânico, geram uma desmotivação, sem dúvidas. Assim, fica claro que, enquanto as crianças não perceberem que a língua pode fazer parte de suas realidades, o seu aprendizado fica comprometido.

Esse distanciamento também aparece no momento em que fomos fotografar pelo conjunto habitacional as palavras que estavam em inglês. Dessa experiência surgiram registros de palavras como *biroska*, *cremosinn* ou até mesmo a palavra *opção* (fotos 01, 02 e 03). Ao serem indagadas sobre o porquê da escolha dessas palavras, eles revelam

Oxe tia! Nunca tinha escutado essa palavra opção não! Pensei que fosse Inglês! (Eliel – aula 02)

Inglês não é assim né tia? Um monte de consoante junta que a gente não entende nada! (Islane – aula 02, se referindo à foto 03)

Fica claro assim que para a criança naquele momento, a língua é vista realmente como estrangeira, estranha, aquela que ela simplesmente não entende. Ora, em sua visão, se ela nunca ouviu falar, é porque está em inglês.



Foto 01



Foto 02



Foto 03

Confirmamos assim a ideia de que, a partir daquele momento, teríamos de aproximar a língua inglesa da realidade daquelas crianças. Foi essa relação com a língua que norteou os rumos que deveriam ser tomados durante nossa investigação.

### **A influência das Relações de Poder**

Segundo Foucault (2009) o poder interliga todos os organismos sociais. De acordo com Janks (2010), “Foucault não enxerga o poder como algo negativo (...) ao contrário, ele o percebe como uma força que produz efeitos” (JANKS, 2010, p. 50). Ainda segundo o filósofo

existe uma relação estreita entre o poder e o saber em nossa sociedade. Ao considerar o saber como a busca pela verdade ele diz: “Creio que essa vontade de verdade, assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos - estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e um poder de coerção” (FOUCAULT, 2009, p. 18). Já que a pesquisa se passa num contexto de sala de aula e de educação, acreditamos ser importante refletir sobre como o poder exercido pelo conhecimento se manifestou durante o estudo. Assim, discorremos sobre as relações de poder estabelecidas pela língua inglesa na tentativa de ocupar um papel hegemônico na sociedade contemporânea. Ao comentarem sobre porque gostariam de aprender o novo idioma as crianças declararam

É pra falar com o meu pai e ele dizer 'Oxe! O que é isso?', e eu dizer a palavra certa. Pra impressionar o meu pai, tia! (Alan – Aula 01)

Ai minha irmã fica rindo, eu fico lendo pra ela... aí ela aprende! Ela sabe falar inglês agora e minha mãe tá aprendendo inglês que eu tô ensinando! (Antônio – Aula 01)

Eu acho que é muito bom aprender inglês pra falar com meus pais, impressionar eles, tia! (Islane – Aula 01)

Percebemos como o fato de saber lidar com uma nova língua para as crianças se reveste em um fator de prestígio diante de suas famílias. O fato de eles serem detentores de um conhecimento que seus pais ou familiares não tem, os empodera. Ao dizer, “pra impressionar o meu pai” e “minha mãe tá aprendendo inglês que eu tô ensinando” as crianças mostram orgulho e satisfação de poder ‘repassar’ esse saber. Os depoimentos da família reforçam essa afirmação.

Ah professora, ela gostou muito do inglês viu? Ficou aqui, ensinando os nomes *das comida* pra todo mundo... Eu até aprendi umas coisa!!! (Mãe de Islane – conversa com a família – 04/11/2015)

Oxe, ele diz que vai ser professor de inglês! Fica falando essa língua enrolada aqui em casa!! Ele gosta mesmo viu, das aulas!! (Vó de Eliel – conversa com a família – 04/11/2015)

Ao refletir sobre o uso da língua inglesa em seus contextos locais essa percepção do empoderamento que a língua pode proporcionar também vem à tona. Assim, ao discutirmos o porquê do dono de um bar no Conjunto ter escolhido o nome “Galeto’s Bar” (foto 04) a seguinte discussão surge:

Emily: "Ah, então do jeito que está aí, o bar é do Galeto não é tia?"

Professora pesquisadora: "Por que será que o dono do bar fez essa escolha de nome?"

Emily: "Para aparecer né tia? Se ele não sabia o que era não tinha nada de ter colocado!"

João: "Ele podia não saber – colocou porque achou bonito!".

Professora pesquisadora: "Se vocês fossem os donos do bar colocariam o nome em inglês?"

Vários alunos: "Não! Pra não errar!"

(Extrato - Aula 03)

Observamos a noção da língua inglesa como aquela que dá poder aos seus falantes. Quando a aluna diz, "Pra aparecer, né?", ela parece querer dizer que o dono do bar acredita que o nome em inglês lhe dá um certo status social.



Foto 04

A discussão continua:

Professora pesquisadora: O que vocês acharam do passeio? A gente achou muitas palavras em Inglês?

Ana Alícia: Muitas!!! Demais!!! Tinha Inglês por todo lado!!!

Por que será que o povo tem mania de botar o nome *das coisa* (sic) tudo em inglês heim?

Emily: Ora! Porque é muito mais chique!

Professora pesquisadora: E é? O que vocês acham? Se o nome estivesse em português não era chique?

Emily: Ah tia!! Claro que não né? As coisa (sic) de fora é muito melhor!!

Professora pesquisadora: Vocês concordam?

(Divisão de opiniões – alguns concordam outros discordam)

Davi: Tia, eu acho que no fundo, no fundo, o povo faz isso pra ser chique mesmo, viu? Eita povo besta!! Mas, quer saber? No fundo, até eu acho mais bonito!! (risos)

(Extrato – Aula 03)

Identificamos mais uma vez a relação de superioridade que a língua exerce sobre as crianças. Ao dizer que “as coisa de fora” são melhores Emily parece reforçar um discurso colonializado de um endeusamento da cultura e da língua do outro falante de inglês. Quando é perguntado se eles concordam com a afirmação de Emily, alguns discordam, mas acabam por ceder: “No fundo, até eu acho mais bonito!”.

Nesses casos, a reflexão surge como a subversão a essa tentativa de homogeneização da língua inglesa e a crença de que seus falantes são naturalmente superiores a nós. Ao contribuir para a dissolução dessa ‘natural’ superioridade podemos aproximar a língua das crianças que passam a não mais enxergá-la como algo totalmente inatingível, mas como uma língua que pode ser manipulada e deformada (ORTIZ, 2006), pois percebem que ela pode fazer parte de suas vidas.

Acontece que, de fato, o processo não é tão simples, nem tão pouco imediato. Nós não poderíamos achar que rápidas conversas com as crianças, as fariam internalizar um discurso contra hegemônico imediatamente. Não temos como garantir que o que fizemos durante essa pesquisa permitiu às crianças manipular e deformar a língua inglesa tornando-a parte de suas vidas. O que podemos garantir é que, em todas as vezes em que percebemos a presença de um discurso dominante homogeneizador em relação à língua, nós as questionamos se esse era um processo natural, se teria de ser sempre assim.

Acreditamos ser assim, papel do componente curricular língua inglesa hoje, contribuir na formação de cidadãos capazes de atuar criticamente no mundo contemporâneo ao fazê-los refletir sobre os discursos que os circundam.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

As relações que as crianças estabelecem com os diversos outros que as circundam nos fez perceber os diversos papéis que esses outros podem exercer. Existe o outro que agrega, que ampara, que nos faz querer estar junto, participar. Mas existe também o outro que afasta, que domina, que nos faz temer estar junto. Esse é o reflexo da nossa sociedade contemporânea, recheada de discursos que representam forças centralizadoras, homogeneizantes e por discursos que ecoam forças que resistem, que se contrapõem, que lutam contra esse poder homogeneizador. Nesse embate entre forças, acreditamos que o mais importante não é saber quem ganha ou perde, mas sim a reflexão sobre o processo.

Retomamos então, a importância da discussão sobre as relações de poder que circundam o universo das crianças da pesquisa. Assim, compartilhamos algumas questões levantadas por Grabb (2007)

Muitos teóricos aceitam que o poder ocorre onde algumas pessoas são capazes de controlar situações sociais em que elas se encaixam, enquanto outras pessoas aceitam ou se opõem a esse controle. No entanto, muitos questionamentos surgem acerca desse conceito. Essas diferenças entre as pessoas poderiam deixar de existir sob condições sociais apropriadas ou seriam essas relações de controle e subordinação necessárias a qualquer sociedade? O poder é injusto e opressivo por definição ou ele pode ser um meio de evitar ou reduzir injustiça e opressão? O poder sempre flui daquele que comanda para aquele que obedece ou haveria alguma influência recíproca nessa cadeia de comando? (GRABB, 2007, p. 4)

Pensamos, assim como o autor, que não é tão simples entender o poder como algo definitivo e predeterminado. Assim como tudo aquilo que envolve a nossa sociedade, que vivencia uma modernidade líquida, o conceito de poder na nossa concepção também é fluido.

Acreditamos que a forma mais efetiva de subversão a todas as formas de poder é o conhecimento e a reflexão. Foi isso que tentamos oportunizar àquelas crianças durante a realização do estudo. A partir do momento em que elas começam a refletir sobre os discursos dominantes que as circundam, elas são capazes de internalizá-los e modificá-los agindo de acordo com as conclusões a que foram capazes de chegar. Achamos relevante lembrar que desde o início nos propusemos a vivenciar um processo. Nessa vivência junto às crianças não temos como garantir que elas hoje são capazes de produzir discursos contra hegemônicos. Como nos diz Menezes de Souza (2011, p. 130), “nesse processo de desenvolvimento da percepção crítica da relação palavra-mundo, passa-se da consciência ingênua, do senso-

comum, de simplesmente ‘estar no mundo’ para a conscientização da conexão e da diferença entre estar no mundo e estar com o mundo”. A única coisa que podemos garantir é que eles nunca serão os mesmos após esse contexto de reflexão. E essa reflexão só se torna possível pela interação. Nós precisamos do outro para que esse processo aconteça. Como nos diz Menezes de Souza (2011) se referindo a Freire (2005), a percepção do “eu” só surge a partir da consciência do “não-eu”. Ou seja, nós nos constituímos pela percepção das diferenças entre o meu “eu” e o meu “não-eu”, que é o outro. Freire (2005, p. 252) resume tudo que foi dito acima: “foi exatamente o mundo, como contrário de mim, que disse a mim você é você”.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS – PETERSON, A.A.; COX, M.I.P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, Rio Grande do Sul, v.5, n.1, p. 5-14, 2007.
- ASSIS – PETERSON, A.A.; COX, M.I.P. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDI, S.M. (orgs.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 23-43.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. Ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BAUMAN, Z.. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 19ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- GIDDENS, A. **Runaway World**. New York: Routledge, 2000.
- GRABB, E.G. **Theories of Social Inequality**. Toronto: Nelson, 2007.
- JANKS, H. **Literacy and Power**. United Kingdom: Routledge, 2010.
- JORDÃO, C.M. A posição do Inglês com Língua Internacional e suas Implicações para Sala de Aula. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M.S. (orgs.) **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 221-252.
- KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.
- LUDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MENESES, M.P, Epistemologias do Sul, **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 80 | 2008. p. 5-10. Disponível em <http://rccs.revues.org/689>. Acesso em 02 de abril de 2016.
- MENEZES DE SOUZA, L.M.T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, R.F.; ARAÚJO, V.A. (orgs.) **Formação de Professores de Línguas – ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MIGNOLO, W.D. Globalization, Civilization Processes and the Relocation of Languages and Cultures. In: JAMESON, F.; MIYOSHI, M. (orgs.). **The Culture of Globalization**. Durham: Duke University Press, 1988. p. 32-53.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 167-176.

MOITA LOPES, L.P. A Nova Ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: a Base Intelectual para uma Ação Política. In: BARBÁRA L.; RAMOS, R.C.G. (Orgs.) **Reflexão e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-46.

\_\_\_\_\_. Ensino de Inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C.M.; ANDREOTTI, V. (orgs.) **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na Escola Pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 49-67.

OLIVEIRA, S.R. Ideologia e ensino de Línguas e Literatura Estrangeiras. In: MENEZES, V.L.M.O. (org.) **Ensino de Língua Inglesa – reflexões e experiências**. 3. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 41-55.

ORTIZ, R. **Mundialização: saberes e crenças**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. A Geopolítica da Língua Inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (orgs.) **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-159.

\_\_\_\_\_. O grande desafio: aprender a dominar a Língua Inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C.M.; ANDREOTTI, V. (orgs.) **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na Escola Pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005a. p. 37-48.

\_\_\_\_\_. A Língua Estrangeira para Crianças: um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA, C.H.; TONELLI, J.R.A.; SILVA, K.A. (orgs.) **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-aprendizagem e Formação Docente**. São Paulo: Pontes Editores, 2010. p. 9-12.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Cadernos do professor: linguagens, códigos e suas tecnologias**. v.1, Porto Alegre, 2009.

ROBERTSON, R. **The Three Waves of Globalization: a History of Developing Global Consciousness**. London: Zed Books, 2003.

ROCHA, C.H.; TÍLIO, R.C. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I. **Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)**, v. 48, p. 295-316, 2009.

ROSA, M.A. **Relação entre domínio da Língua Inglesa e empregabilidade no imaginário brasileiro em tempos de mundialização do capital**. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. Unicamp/IEL. Campinas, 2003.

TÍLIO, R. Linguística (aplicada), contemporaneidade e materiais didáticos: diálogos. In: SANTOS, L.I.S; SILVA, K.A. (orgs.) **Linguagem, Ciência e Ensino: desafios regionais e globais**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 57-76.

\_\_\_\_\_. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. (Orgs.) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 51-67.