

REPRESENTAÇÕES DO USO DA LÍNGUA INGLESA NO COTIDIANO BRASILEIRO: EXPERIÊNCIA COM EDUCANDAS DO PROJETO PEJA

Miriam Martinez Guerra¹

Mestranda – Universidade Federal de Tocantins/CAPES

Ana Lúcia de Campos Almeida²

Doutora – Universidade Vale do Rio Verde

Resumo: Este artigo discute a presença, e possíveis representações, da língua inglesa no cotidiano de um grupo de mulheres participantes de uma intervenção pedagógica fundada em eventos de letramento como parte do projeto de extensão denominado PEJA³, implementado pela Universidade Estadual de São Paulo no campus de Rio Claro. Investigou-se o modo de lidar com e as reflexões elaboradas a partir dos enunciados em língua inglesa presentes no cenário urbano da vida cotidiana das educandas.

Abstract: This paper focuses the question of English language influence upon the everyday life of adult women involved in a pedagogical program based on the development of literacy events, part of an extension project called PEJA, held by Universidade Estadual de São Paulo, campus - Rio Claro. It was investigated the way these subjects deal with and construct reflections from utterances in English language occurring in their daily urban life.

1. Introduzindo o tema

“El inglés en el mundo de hoy es un mal necesario, lo necesitamos sí o sí” (fala de um taxista peruano. In: Niño-Murcia, 2003, p. 121)

Cerca de um quarto da população mundial possui algum grau de conhecimento da língua inglesa e/ou é capaz de lidar com tal língua em situação de uso cotidiano (RAJAGOPALAN, 2005a). Tal realidade constatada hoje foi construída ao longo de um processo histórico, político, social e econômico que se desenrolou ao longo do tempo, mais marcadamente no mundo ocidental.

As línguas são organismos vivos, mutáveis e passíveis de sofrer influências de outras línguas vigentes; “todas as línguas mudam (ou ainda falamos latim?). Isso não é nem bom, nem

¹ E-mail: mmgranja@gmail.com

² E-mail: analucpos@gmail.com

³ Projeto de Extensão Universitária voltado à Educação de Jovens e Adultos. Programa implementado pela UNESP em 2000, visando à integração da universidade com a comunidade local.

mau” (GARCEZ e ZILLES, 2004, p. 15). Portanto, a cada época, notamos mais fortemente a presença de uma determinada língua sobre as demais existentes. Numa época de domínio político romano, em que o grego era a língua da cultura, “livros bíblicos que compõem o Novo Testamento foram todos escritos em grego, embora seus autores fossem judeus” (BAGNO, 2004, p. 78). Outrora o francês, enquanto língua dominante, esteve presente majestosamente no congresso de Viena (1815) e nas correspondências do império dos czares. Já nos tratados de Versalhes, dividiu espaço com o inglês, tais documentos foram assinados em ambas as línguas.

Desde então, o inglês passou a ser reconhecido como língua oficial de trabalho nas Organizações das Nações Unidas (ONU), no Conselho da Europa, na Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN). Tornou-se a língua franca das instituições internacionais (BRETON, 2005). O inglês e o francês se mantêm por um período como línguas diplomáticas, no entanto, no decorrer do tempo, o inglês se fortalece:

O francês tem de lutar para sobreviver (BRETON, 2005, p. 15).

A Segunda Guerra Mundial é uma nova etapa na consolidação das posições geopolíticas da língua inglesa. A guerra reparte as cartas do jogo e reforça a influência americana (BRETON, 2005, p. 20).

Ao fim da guerra, dois fenômenos contribuíram para o avanço do inglês em âmbito mundial: a guerra fria e a descolonização (BRETON, 2005). Com essa nova configuração mundial, a Aliança Atlântica, tida como capaz de conter a guerra fria, contribuiu para a difusão da língua inglesa, bem como a direta presença do inglês nas organizações internacionais. “A língua inglesa, que era uma língua nacional nos séculos XVI e XVII, tornou-se língua imperial nos séculos XVIII e XIX e, por fim, língua mundial durante a segunda metade do século XIX” (BRETON, 2005, p. 14).

A influência política e cultural dos Estados Unidos, propagada especialmente após a Segunda Guerra Mundial, contribuiu significativamente para a difusão da língua inglesa. Com o plano Marshall, a Europa passou a utilizar invenções americanas desconhecidas, como aparelhos mecânicos, que continham palavras em inglês, o que levou os europeus a buscarem alguma familiaridade com o inglês. Ao longo do tempo, outras esferas da vida incorporaram

intensamente a língua inglesa, como a aviação e o desenvolvimento do turismo (LACOSTE, 2005). Outra forma não tão direta de difusão da língua se deu com a abertura das portas das universidades e laboratórios americanos a estudantes e pesquisadores, o que “representou um mecanismo de atração de bons elementos para o mundo de língua inglesa” (BRETON, 2005, p. 22).

Nesta época, o “campo da cultura” é envolvido pelo inglês, “a guerra facilitou o progresso do cinema americano (...). São os Estados Unidos que tomaram a dianteira no campo das ‘indústrias culturais’” (BRETON, 2005, p. 23). Cinema, TV, discos e DVD são nichos nos quais o inglês tem presença intensa. “A língua do *rock* é o inglês, ainda que seja cantado em outra língua e o sentido das palavras não seja compreendido” (LACOSTE, 2005, p. 11). O campo digital é do inglês, “a *internet* é um índice revelador da potência cultural americana – isto é, da língua inglesa” (BRETON, 2005, p. 23). A imersão da língua inglesa tanto na cultura de massa quanto na pesquisa científica representa um “quase monopólio” (Breton, 2005) no setor de inovação tecnológica.

Para Niño-Murcia (2003) o inglês é como o dólar, ambos envolvem aspectos ideologicamente fortes. Em sua pesquisa no Peru, relata sobre a presença constante do inglês no cotidiano de Lima. Há uma preferência por palavras em inglês, ainda que estas tenham sinônimos na língua materna (espanhol), e há ocorrência de verbos derivados do inglês: *printear*, *deletear*, *chatear*. E, ainda, palavras em inglês usadas generalizadamente: *valet parking*, *auto-clean service*, dentre outras. As ruas peruanas estão repletas de comerciais, propaganda, panfletos e menus em inglês. “Isto é mais ou menos generalizado em todos os países da América Latina” (“*It is a more or less general one in all Latin American countries*”) (NIÑO-MURCIA, 2003, p. 127). No Brasil, parte da América Latina, a realidade não se mostra diferente da peruana.

No processo histórico de sua constituição, aprender a língua portuguesa no Brasil significava conhecer o idioma do colonizador, o que conferia certo *status* social ao falante do novo idioma (RIBEIRO, 1995). A língua de prestígio não era a língua dos nativos – indígenas. “Em família e também nas relações entre paulistas, só se falava a língua geral, que era uma

variante do idioma dos índios Tupi de toda a costa” (RIBEIRO, 1995, p. 364). A língua dominante passou por transformações significativas, reflexo da construção de uma identidade lingüística que já não era lusitana.

Hoje, século XXI, a língua inglesa, de prestígio mundial, passa por modificações ao aparecer intensamente em nossas vidas sem pedir licença. Todos os dias nos deparamos com inúmeras situações nas quais encontramos palavras escritas nesta língua. A cada dia o número de elementos denominados por nós brasileiros em língua estrangeira (LE) tem aumentado, atribuindo ao conhecimento de língua inglesa uma função de inclusão social neste mundo logocêntrico e cada vez mais internacionalizado. Nomes de batismo em língua inglesa são adaptados à prosódia brasileira e adotados pelos pais das novas gerações; inúmeras expressões lexicais da língua inglesa se tornam de uso comum entre os jovens, mas também se difundem entre os brasileiros em geral, a partir de áreas específicas de conhecimento como a moda, a informática, a culinária, entre outras.

O que se observa é que o contato constante com palavras/expressões de uma língua estrangeira pode levar a um entendimento generalizado das mesmas, tornando-as parte integrante do repertório lexical de sujeitos que compartilham seu uso em interações cotidianas. A compreensão do significado de enunciados em língua estrangeira não depende exclusivamente de uma apresentação prévia, isto é, do acesso formal ao aprendizado sistemático desta língua. Numa peça de publicidade, por exemplo, o uso de recursos de outras linguagens que não a verbal como o tipo de letra, outros sinais visuais, a coloração utilizada e a disposição das imagens podem contribuir fortemente para que se construam significados na leitura de expressões enunciadas em uma língua estrangeira (LE doravante).

Em nossa pesquisa, realizamos encontros com as educandas participantes de um projeto de extensão vinculado à educação de jovens e adultos (PEJA/UNESP/Rio Claro), em que intentamos desenvolver diálogos que fomentassem uma reflexão sobre a apreensão de sentidos em língua inglesa desenvolvido nas situações da vida cotidiana. A metodologia norteadora de nossa proposta de trabalho advém dos princípios de pesquisa-ação, com cunho etnográfico e está voltada para o ensino de língua inglesa em uma perspectiva empoderadora. Adotamos uma

perspectiva sociointeracionista discursiva de linguagem, seguindo as concepções teóricas de Bakhtin e os estudos de letramento como eixos condutores. A coleta dos dados para posterior análise foi realizada mediante a gravação em áudio dos encontros e a transcrição das falas das educandas.

Partiu-se de algumas questões prévias ligadas ao interesse das professoras-pesquisadoras para o desenvolvimento do trabalho, tomando-se como objetivos: i) identificar que necessidades essas pessoas apresentam de uso da língua inglesa; ii) observar possíveis experiências com a língua inglesa vivenciadas por essas educandas; iii) promover uma reflexão crítica em relação ao contato estabelecido com a língua inglesa.

2. Alguns apontamentos teóricos

A fundamentação teórica da pesquisa deriva de autores compatíveis com a visão que temos do ensino de inglês como língua estrangeira, Moita Lopes (1992) e Rajagopalan (2003; 2004; 2005a; 2005b), dialogando com os novos estudos de letramento desenvolvidos por Barton (2000) e com considerações de Soares (1998) e adotando como eixo central do trabalho as concepções sociointeracionistas de Bakhtin (2003; 2004) sobre o aspecto sócio-histórico e ideológico da língua/linguagem. Esta parte teórica está dividida por assuntos – chave.

2.1. O letramento e as concepções teóricas Bakhtinianas

O conceito de letramento (BARTON, 2000) é indissociável das questões de contexto sociocultural e histórico, uma vez que diz respeito às atividades de uso da escrita desenvolvidas pelos sujeitos dentro do contexto das práticas sociais. Em consonância com tal perspectiva, os estudos de letramento buscam compreender as práticas sociais e o modo como os indivíduos lidam com o texto escrito em suas práticas diárias. O *letramento informal* (BARTON, 2000) é o que trazemos como conhecimento prévio e cujo processo de construção se dá ao longo de nossa vida por meio de práticas sociais. Na visão adotada em nosso trabalho, esta noção diz respeito a

assumirmos um posicionamento de prestigiar as situações em que os alunos da EJA resgataram suas experiências de vida e as compartilham com as dos colegas de classe.

Entende-se por *evento de letramento* (BARTON, 2000) as atividades desenvolvidas com uso de um texto escrito considerando-se os diferentes modos impulsionadores, existentes na sociedade, que remetem os sujeitos a construir diferentes significados acerca de um texto escrito. O letramento está nas práticas cotidianas, nas leituras que fazemos de textos escritos que permeiam o cotidiano de todos em seus diferentes grupos sociais, a fim de construir sentido, interagir com o mundo e toda complexidade existente nele. De maneira bastante simples, poder-se-ia definir letramento como o ato de informar-se e interagir através da escrita (SOARES, 1998).

O sujeito ativo interage em seu meio sociopolítico e cultural por meio de seus gestos, atos verbais e ou qualquer forma de comunicação. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social, um signo neutro, que pode preencher qualquer função ideológica, estética, científica, moral, religiosa, pois a palavra exteriorizada é carregada de historicidade, portanto de múltiplos significados e ideologia (BAKHTIN, 2004). Tem o poder de registrar as mudanças e as transformações mais efêmeras por que passa uma sociedade, sendo o indicador mais sensível de todas as transformações sociais. “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2004, p. 41).

A palavra enquanto unidade significativa da língua, não tem autor, “ela é de ninguém” e “só funcionando como enunciado pleno, ela se torna expressão da posição do falante individual em sua situação concreta de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003). A neutralidade da palavra faz com que seja assegurada a ela uma identidade e compreensão mútua de todos os seus falantes; conforme Bakhtin (2003, p. 294), “em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade” que servem de referência para outras pessoas tomarem como base.

Toda palavra é carregada de expressividade, cujo efeito remete à “posição valorativa individual, do homem individual dotado de autoridade” (BAKHTIN, 2003, p. 294), que escolhe as palavras por seu tom expressivo emocional, selecionando aquelas que correspondem à expressão de seu enunciado e rejeitando as outras. Diante de uma palavra que constitui um enunciado acabado há compreensão tanto do significado enquanto palavra da língua quanto uma ativa posição responsiva – de simpatia, de desacordo, dentre outras. A entonação expressiva pertence aqui ao enunciado e não à palavra. “A emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto”. (BAKHTIN, 2003, p. 292).

O processo de assimilação das palavras não ocorre a partir das palavras como formas abstratas da língua, mas sim em enunciados concretos nascidos a partir do diálogo responsivo com as palavras *do outro*, que trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (BAKHTIN, 2003, p. 294). Portanto, a relação de aprendizagem que construímos com nossa língua materna não advém de listas apreendidas em dicionários ou gramáticas, mas sim de “enunciações concretas” (BAKHTIN, 2003) ouvidas e reproduzidas por nós em meio uma comunicação discursiva viva com as pessoas que nos cercam. Neste sentido, buscamos apreender os sentidos construídos pelas educandas do PEJA em seu contato cotidiano com os enunciados concretos contendo expressões na língua inglesa, quais palavras *do outro*, repletas de acentuação valorativa e de tom emocional.

2.2. Ensino de língua inglesa: uma visão política e social

Marcas históricas do processo de colonização brasileira repercutem para a construção de crenças e modos de perceber os elementos vindos de culturas estrangeiras. A colonização cultural (MOITA LOPES, 1992) ocorreu por meios que fomentam a alienação, assassinando a originalidade cultural do colonizado, uma vez que rotulam as coisas e desumanizam as pessoas, privando-as de sua individualidade enquanto seres colonizados. A LE segue pelos mesmos trilhos, muitas vezes, é demasiadamente admirada e abraçada tanto pelo educador quanto pelo

educando. No caso da língua inglesa, em função da hegemonia política norte-americana, o prestígio social perante nossa sociedade é bastante alto, assim como a auto-estima das pessoas que a dominam. Em seu aprendizado, exigências como pronúncias perfeitas são praticadas sem muita reflexão.

Quais interesses temos em aprender inglês num país em desenvolvimento? Para muitas pessoas o domínio do inglês é essencial para obter prestígio social, para outras, a necessidade está relacionada às exigências de trabalho, ou ainda, ao objetivo de adquirir a língua para poder compreender uma cultura diferente, sem se deixar dominar. Qualquer que seja o interesse pessoal para aprender uma LE tem-se de passar pelo processo de ensino e aprendizagem dessa língua e, neste momento, Lopes (1992) entende que o(s) modo(s) de ensinar precisa ser analisado para que não haja alienação cultural, para que nem o educador, nem o educando abandonem sua própria identidade cultural. Para Rajagopalan (2005b) a língua tem de ser pensada sob uma perspectiva que reflita os interesses da cultura brasileira. Os educandos poderão esquecer formas gramaticais, mas os valores culturais dificilmente serão esquecidos. Os valores das raízes culturais não devem ser abalados por conta de nenhuma LE com que o educando venha a ter contato, o que significa que LE deve alargar a visão cultural do aluno, jamais substituí-la por outra (RAJAGOPALAN, 2005b).

Não é exagero sugerir que palavras e expressões em inglês têm encontrado seu percurso em praticamente todos os caminhos da vida social, especialmente nas áreas urbanas centrais, acentuando as diferenças culturais existentes entre os segmentos sociais ligados à cultura urbana letrada e a população rural, detentora de índices de baixa escolaridade. O inglês está presente em todos a paisagem urbana – placas eletrônicas, vitrines de lojas, comerciais da TV, revistas populares e jornais, bem como em vestimentas usadas por pessoas comuns, incluindo muitos que falam pouco ou nenhum inglês (RAJAGOPALAN, 2004).

Grande número de brasileiros, especialmente os jovens, está utilizando a cada dia mais palavras em inglês; a maior parte das crianças, especialmente da classe média, já estão familiarizadas com certas palavras em inglês, graças à inacreditável influência americana e britânica – agora Canadense e Australiana também – da música pop no Brasil e em toda a

América Latina; além disso, desenvolveu-se a prática de submeter as crianças ao ensino de inglês formal nas centenas de escolas de línguas (RAJAGOPALAN, 2004).

Segundo Rajagopalan (2005a), a língua inglesa tem mais de uma “face”, e devemos nos apropriar da que melhor nos convier. Fazer uso da língua segundo nossas necessidades, sem que nos deixemos ser dominados por ela. Hoje, uma das “faces” do inglês é a forma utilizada para comunicação entre as nações. Não se assemelha à língua falada pelos nativos dos países anglofônos e não deve ser confundido com o idioma falado nos EUA ou na Inglaterra. Os falantes nativos do inglês tendem a considerar com orgulho o fato de sua língua ser internacional nos meios de comunicação (WIDDOWSON, 1994 *apud* RAJAGOPALAN, 2004), porém é pertinente observar que o fato de ser uma língua internacionalizada faz com que esta atue como língua franca (*World English*), vindo a sofrer significativas modificações e a instituir um processo de indeterminação, de desligamento dos povos que a falam na condição de nativos. De fato, o conceito de *World English* (RAJAGOPALAN, 2004), fenômeno lingüístico atual, está desvinculado da cultura anglo-saxã, é uma forma de enfrentamento, um espaço de contestação, de reivindicação dos direitos da periferia, de subversão e não de submissão (RAJAGOPALAN, 2005a).

WE não é o inglês falado pelos nativos em suas famílias ou no Parlamento Britânico. WE é a linguagem falada no mundo – cotidianamente nas mesas de *check-in* e nos corredores e sala de embarque dos aeroportos, nas reuniões de negócios de multinacionais, periodicamente nas Olimpíadas ou Copas Mundiais de futebol. (RAJAGOPALAN, 2004, p. 112).

Esse conceito é uma tentativa de resposta a uma questão de longa data: “a quem pertence o inglês?”. O inglês espalhado pelo mundo, falado por não-nativos, já não pertence a ninguém; o *world English* (WE) pertence a todos aqueles que falam essa língua, mas não é língua materna de ninguém” (RAJAGOPALAN, 2004).

3. Descrição da pesquisa

A pesquisa descrita neste artigo se configura como participante, de abordagem qualitativa e de cunho etnográfico. A pesquisa participante está ligada à questão política do ato de investigar, na qual os sujeitos tornam-se partes envolvidas, de forma que os resultados revertam na construção de conhecimento e transformação do mundo que os cerca (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991).

A escolha dos instrumentos utilizados para coleta de dados segue os princípios etnográficos de pesquisa; descrição de situações, depoimentos e diálogos que vão sendo reconstruídos em palavras ou transcrições literais (ANDRÉ, 1995). Utilizamos a gravação em áudio, transcrição das falas e diário retrospectivo das intervenções. Registros advindos de diferentes tipos de instrumentos possibilitam a construção de uma interpretação da vivência na sala de aula (MOITA LOPES, 1992).

A escolha do objeto e dos sujeitos de pesquisa surgiu devido à participação de uma das autoras deste artigo como professora colaboradora no projeto de extensão educacional denominado PEJA, destinado a Jovens e Adultos, implementado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP - campus de Rio Claro), mediante observações feitas durante as aulas durante o ano de 2005. Os sujeitos participantes foram mulheres, entre 40 e 73 anos de idade, de duas turmas do projeto e que não haviam completado o Ensino Fundamental na época regular. A primeira turma era composta por mulheres trabalhadoras em uma lavanderia, espaço que se tornou sala de aula do projeto e a segunda, por senhoras da comunidade local, de bairros vizinhos à universidade, cujos encontros pedagógicos ocorreram em uma sala dentro do campus da própria universidade (UNESP).

Nos encontros utilizamos o diálogo com o grupo de mulheres como principal maneira de elicitarmos a emergência do conhecimento prévio das educandas quanto à língua inglesa. Tal diálogo baseou-se em alguns pontos-chave: indagação sobre os sentidos a que a palavra “inglês” remete; conhecimento de país(es) onde a língua inglesa é falada; lugares onde são encontradas expressões ou enunciados em inglês; menção de algumas necessidades de uso do inglês. No

intuito de fomentar tais noções em nossos diálogos, propusemos uma atividade de leitura de fotos registradas nas ruas da cidade, lugares com alta incidência de acesso entre as pessoas das comunidades atendidas pelo projeto e que portavam textos com palavras/expressões em inglês.

Trabalhamos levando em conta três objetivos principais: i) provocar a participação dos sujeitos em eventos de letramento da esfera do cotidiano em que houvesse a utilização da língua inglesa; ii) investigar o seu conhecimento prévio sobre a língua inglesa e sua visão em relação à presença desta língua estrangeira em seu cotidiano; iii) levantar quais seriam suas necessidades de conhecimento do inglês e verificar como eles poderiam ser ajudados por uma intervenção pedagógica.

4. Análise

A intervenção pedagógica junto ao grupo de mulheres pesquisadas nos permitiu observar o envolvimento que estas mantinham com a língua inglesa. Com relação a nossas perguntas de pesquisa quanto à influência do inglês e quanto às relações de linguagem construídas pelas educandas, os dados apontam para as seguintes situações:

4.1. Adesão às expressões estrangeiras – processo alienante?

Expressões em inglês são recebidas com atitudes de forte adesão em nossa cultura: os sujeitos “acham bonito”. Será esta uma postura alienante? Concordaríamos apenas parcialmente porque, apesar de adotarem acriticamente certas expressões, os brasileiros terminam, de modo antropofágico, incorporando-as muitas vezes de modo criativo, adaptando-as a sua própria cultura. O uso do inglês no mundo globalizado dá origem ao *world english*, fenômeno considerado por Rajagopalan (2005b) como uma face do inglês capaz de destituir esta língua de sua cultura matriz (britânica ou americana). Esse inglês diferenciado do inglês falado pelo nativo funciona como uma forma de resistência das culturas. Para Rajagopalan (2005b) o *world English* representa em nosso país o inglês do jeito brasileiro, adotado segundo o entendimento do

brasileiro, em um processo que produz a perda do caráter de língua pura. Concordamos com o autor que esse inglês transformado pelo uso, e que não é língua materna de ninguém, já não se assemelha ao falado pelos nativos dos países anglofônos e não deve ser confundido com o idioma falado pelos ingleses ou americanos.

Uma educanda comentou o fato de pais brasileiros colocarem nomes “americanizados” nos filhos e não saberem de onde esses nomes advêm ou como escrevê-los e lê-los. À primeira vista esta atitude caracterizaria uma postura alienante e deslumbrada, porém, podemos entendê-la também como uma forma de apropriação espontânea, uma forma de “engolir” o estrangeiro à moda antropofágica, acabando por se alterar e recriar tal LE.

Por outro lado, outro exemplo citado pelas educandas deixa evidente a persistência de uma mentalidade colonizada, na adesão entusiasta ao modelo estrangeiro sob forma de respeito à cultura norte-americana no contexto do falante brasileiro - o desejo da escrita e da pronúncia fiel à variedade padrão de inglês: “tem um menino que chama Walison, mas a tia dele não gostava que chamasse ele de U-a-l-i-s-o-n, falava que não era assim, era u-ó-li-san. Não admitia que falasse o nome errado” (Educanda H). A verdade, porém, revela que o desejo alienante será frustrado, pois os falantes da comunidade lingüística se encarregarão de hibridizar a palavra, tornando-a palatável ao sotaque nacional brasileiro.

A despeito do fato de que nomes próprios advenham de alguma das famílias lingüísticas (hebraica, germânica, etc.), o modo de vida americano tem sido fonte de inspiração para muitos brasileiros e o inglês acabou assumindo certo tom de superioridade sendo, muitas vezes, mimeticamente representado. A influência e adoção de uma cultura tida como hegemônica ocorre pelo contato com os meios sociais de comunicação, “a imitação/admiração se fortalece pelo cinema, música, moda e TV e mais recentemente pela *internet*” (CARVALHO, 2009, p. 70).

O encantamento com os modos de fazer do outro, de maior poder econômico e tecnológico, proclamado principalmente pelos meios de comunicação, pode levar à alienação no sentido de privação voluntária da própria identidade cultural. Por outro lado, diante da complexidade do fenômeno do hibridismo cultural, julgamos que tal processo de alienação

deverá ser revertido ou neutralizado diante das transformações lingüísticas impostas pelo próprio uso ao longo do tempo no meio social brasileiro.

4.2. Reflexão crítica sobre a aprendizagem de LE

Pudemos registrar o reconhecimento da LE no contexto social das educandas, cujas reflexões assumiram perspectivas diversas:

➤ **crenças em relação à LE**

A minha professora falava que eu tinha facil (interrompe)... que eu tinha facilidade para inglês, para lê inglês, para falá inglês. Um tempo aí que eu tava estudando ela ficava mesmo no meu pé, assim porque ela achava mesmo que eu tenho capacidade de pegar inglês rapidinho e ela... mas, ela ficava me marcando, e ói que eu não gosto, eu falava pra ela eu não gosto de inglês, não sô chegada e ela invocô comigo que eu ia me dá bem no inglês e não sei o que... aí quando eu falava, eu achava que eu falava errado na verdade ela falava que eu falava certo, bem pouquinho eu errava no inglês... Eu e mais uma colega minha parece que ela ajudava. Não sou boa de inglês não! Não gosto não! (Educanda C, 2005).

Podemos observar no relato de experiência como as crenças em relação à língua inglesa são salientadas tanto pelos educandos quanto pelos educadores, que identificam certa “facilidade” ou habilidades para aprender a LE. Trata-se das crenças a que se refere Moita Lopes (1992) e que permeiam o ensino de LE, afetando o educando de alguma maneira e propiciando a produção de efeitos implícitos na aprendizagem. A educanda C não parece motivada, é recorrente em dizer que não gosta de inglês e não é boa de inglês, não é “chegada”. Mostra a relação difícil que tem com esta LE, possivelmente devido às dificuldades que enfrentou durante o processo de ensino-aprendizagem da língua, ainda que possa ter revelado um melhor desempenho que seus colegas de classe. Dificuldades que podem advir das mais diversas instâncias, por exemplo, por sua não-percepção do contato que já mantém, involuntariamente, com esta língua e de como ela interfere socialmente em seu cotidiano.

➤ reconhecimento da presença da língua inglesa

Nem sempre o reconhecimento da LE ocorre facilmente. Para duas educandas foi mais complicado, uma vez que elas estão sendo alfabetizadas na língua materna (LM). Excluídas do vínculo com práticas de leitura/escrita e restritas ao mínimo contato com *eventos de letramento* em sua LM, o inglês não adquire nenhum significado definido para essas educandas. Comentam sobre esta língua de maneira muito distante de sua realidade:

Tem alguma coisa diferente, mas só que não sei porque eu não aprendi”
(Educanda A);

ingreis, portugueis, eu não estudei, né. Eu estudei até a primeira série, a segunda eu saí. Nem a terceira série eu estudei! *Faiz* dois anos que voltei *estudá* quer *dizê* que de *portugueis, ingreis...* (Educanda B, 2005).

Não conseguiram precisar se as “letras diferentes” indicam palavra em inglês, francês ou outro idioma. Essas palavras podem não significar nada porque elas não chegam a decodificar tais enunciados. “A gente *vê*, mas não *vê*, né!”(Educanda L, 2005); “a gente vai *lê* e não consegue porque não é a letra da gente. E não *seno brasileiro* tem *qualqué* outra coisa aí no meio, sei lá eu” (Educanda J, 2005). No entanto, mesmo estas educandas apontam a presença de formas lexicais estrangeiras presentes em seu cotidiano quer estejam andando pelas ruas, fazendo compras ou lendo panfletos distribuídos porta a porta.

➤ será invasão a ocorrência de LE em nosso cotidiano?

Algumas educandas focalizaram a questão dos rótulos de diversos produtos importados, apontando a ausência de informações suficientes em Português. Vale ressaltar que não cabe aqui discutir a questão da legislação vigente a este respeito, mas sim registrar o posicionamento crítico das educandas perante tal assunto. Uma educanda afirmou que os americanos, por exemplo, não aceitariam receber um produto de nosso país com informações somente em português: “deveriam mandar pra onde tem a língua que tá escrito, ou senão, sê retirado todos esses produtos do mercado” (Educanda H); “ah, o inglês não é a língua universal que eles fala?

Mas também um produto pra entrá lá tem que tá na língua deles, senão não entra” (Educanda L, 2005).

Reconhecem a hegemonia da língua inglesa, levantam questões quanto ao imperialismo lingüístico, defendem sua língua materna, conseqüentemente, sua cultura, contra “invasão” de estrangeirismos e dos produtos importados sem informações em português. Uma educanda tinha conhecimento do decreto lei de Aldo Rebelo em relação aos estrangeirismos no Brasil. Essa questão foi discutida por diversos minutos e as visões foram divergentes: “eu ouvi falá que havia proibido, tinha esse decreto, mas eu acho errado porque... tudo bem que nós possa copiar tudo que a gente vê fora. Tudo que a gente vê fora qué fazê igual, né? Mas aí...proibi?” (Educanda D, 2005); “discordo um pouco disso por uma razão: têm pessoas que não conseguem pronunciar o nome do próprio filho, eu acho isso o fim da picada! Tanto que o nome do meu filho é Pedro Gabriel. É importante eu saber falar” (Educanda H, 2005).

Uma vez mais é ressaltada a influência de outra cultura e o desejo de fazer parte de alguma forma de aspectos culturais do outro, via adoção de um nome próprio americanizado. “Em nenhum país lusófono há uma adoção indiscriminada de nomes próprios em inglês como no Brasil, sobretudo nos baixos estratos sociais urbanos” (CARVALHO, 2009, p. 68).

A adoção e a aparente aceitação de nomes em inglês se espalham para além dos nomes próprios, influencia nomes de estabelecimentos comerciais e de prestação de serviço. Para Carvalho (2009) essa ocorrência é reflexo do processo de industrialização ocorrido no país na segunda metade do século XX, quando a língua materna foi assimilando elementos “*made in USA*”. Embora o Brasil tenha tido outras influências nesse mesmo período, “é do inglês a maior parte dos empréstimos do português no Brasil” (CARVALHO, 2009, p. 69).

Isto nos faz admitir que realmente somos tomados por palavras em inglês, quer queiramos ou não, estando nas ruas ou em casa. Em um exemplo dado por Rajagopalan (2002), observa-se como é comum o uso de léxico inglês para denominar os constituintes do imóvel: *kitchen, living room, laundry, closet*. Ou até mesmo na denominação da própria construção, normalmente condomínios de alto padrão como “*Manhattan Tower, “Beverly Hills Mansions*”.

➤ vivenciando a LE à moda brasileira

Somente uma das educandas teve contato com o inglês no âmbito escolar. O ensino formal do inglês aliado ao seu relacionamento com falantes nativos dentro de sua prática com a religião Mórmon foram significativos, segundo ela, para a aquisição de algum repertório lexical em inglês. Compartilhava com os nativos informações sobre as línguas, ensinou a eles palavras da língua portuguesa e dizia que “alguns têm alguma dificuldade pra falar alguma palavra do português, né... Aí a gente ajuda eles e até que fala” (Educanda C, 2005).

Outra educanda apontou uma função instrumental do inglês, a comunicativa, ao comentar uma experiência que teve ao receber o freguês americano na lavanderia em sistema de cooperativa em que trabalha: “igual o moço que veio trazê ropa e não sabia se comunicá comigo, não fala igual a gente aqui fala e então não dá pra gente entendê” (Educanda B, 2005); “Por isso que é bom aprendê. Nós num sabe, fica o negócio de ropa e nós num entende o que eles tão querendo” (Educanda A, 2005).

A vivência das educandas com o inglês se dá também pela leitura de rótulos de produtos que encontram no supermercado cuja compreensão, muitas vezes, é incompleta: “Ai, como é mesmo... coca-cola...? Ai..., *light!* Tem *light* e tem *diet*, né? O que quer dizer isso?” (Educanda D, 2005). Outra educanda respondeu que produtos *diet* são aqueles que não contêm açúcar, denotando saber o significado de alguma palavra em inglês. Revelaram também a experiência em comprar produtos importados e não conseguir ler as instruções de uso:

às vezes a gente vai naquelas lojinhas que é um pouco mais barato e a gente acaba comprando produtos importados. Tem realmente produtos que a gente acaba comprando e usando o negócio e nem sabe o que é que tá escrito lá. O ano passado eu comprei um joguinho pro meu filho e até hoje eu não sei o que esse videogame *faiz* porque vem tudo em outra língua. (Educanda F, 2005).

Percebemos que essas educandas tiveram alguma experiência com o inglês em circunstâncias comuns aos brasileiros: na escola, na igreja, no trabalho. Necessidades de uso do inglês apareceram nas práticas comunicativas; no contato com textos instrucionais (manual de

celular e equipamentos tecnológicos importados em geral, rótulos, etc.) e no contato direto com americanos no ambiente da igreja ou de trabalho.

4.3. Observando fotos e construindo sentidos: olhares para as palavras em inglês

Anteriormente à intervenção proposta, pensamos em buscar material que contribuísse para fomentar o diálogo e a discussão de idéias sobre a língua inglesa, o que nos levou a realizar um percurso pelas ruas centrais da cidade, locais comuns ao trajeto das educandas, onde fizemos o registro fotográfico de textos contendo expressões em inglês. Ao convidarmos as educandas à observação das fotos, elas reconheceram os lugares, mas as palavras em inglês nem sempre foram percebidas como parte integrante de uma realidade vivenciada por elas.

Vale ressaltar que com nesta atividade nosso objetivo estava calcado em salientar percepções, vivências e reflexões advindas das educandas. Não tínhamos a intenção de decodificar palavras em inglês e não pretendemos aqui classificar as formas de empréstimos na língua portuguesa.

As fotos foram mostradas às educandas e a cada foto, diversas considerações foram feitas. Constatamos que as educandas não identificavam determinadas palavras como pertencentes ao idioma inglês, a saber: *bar*, *sport*, *bike*, *drink*, *jeans* e *car*. Este fenômeno era previsível, uma vez que em todas as línguas ocorre um processo de naturalização de palavras estrangeiras adotadas pelos falantes, empréstimos que podem ocorrer de muitas formas. A palavra *bar* e *jeans*, por exemplo, não apresentam fonemas desconhecidos do português, conservou-se praticamente a mesma pronúncia, e, são escritas e faladas sem dificuldade por qualquer brasileiro. A palavra *sport* tem seu uso consolidado há algum tempo, só aparece o som consonântico em posição inicial, dificuldade resolvida com o aportuguesamento da palavra através da inclusão de fonema vocálico /i/ ou /e/, a depender da variedade sociolingüística adotada pelo falante de português.

As educandas observaram ocorrências nos enunciados publicitários em que se mesclavam as línguas portuguesa e inglesa, entendendo-as como representantes de uma

“inovação” de ordem prática: a substituição do grafema *c* pelo *k* para representar o fonema [k], ao soletrarem “*d-i-s-k-a-r*” afirmam que a escrita com [k] é *mais prática*; também assim consideram *mais prática* a escrita de palavras com omissão da vogal como na palavra *sport*; ou na palavra *skala*, sem *e* e com *k*. Essa praticidade é citada por Carvalho (2009) como um dos efeitos que os empréstimos causam na língua portuguesa. Reconheceram outras palavras: *pole position*, *express*, *fashion* e *ice*, como pertencentes à língua inglesa, e identificaram seu significado por meio da caracterização do contexto e da situação enunciativa no evento de letramento produzido – a escrita em uso.

Os sentidos da escrita em uso foram reconstruídos pelas mulheres pesquisadas quando elas revelaram, por exemplo, que determinadas palavras em LE remetiam a situações já experienciadas. *Fashion*: desfile de moda: “*aquele negócio que acontece em São Paulo*”. *Express*: “rápido”. *Jeans stop remeteu à*: “*loja de roupa, de jeans, de calça*” e placa de trânsito. *Big*: supermercado e sanduíche *Big Mac*. *Box*: parte do banheiro e luta denominada boxe. A palavra “*Ice: neve, montanha*”; “*Gelo*”. *Pole position*: “*corrida, é a colocação que eles têm*”. *Visa Electron*: “*é esse aí que a gente pode comprar no mercado, né? É o rede shop que a gente compra à vista*”; “*é como se fosse dinheiro*”; “*é mais prático*”.

Por meio dessa atividade de diálogo a partir deste evento de letramento - leitura de textos da escrita do cotidiano urbano - pudemos notar que, independente de sua escassa escolarização, as educandas mantêm relação de proximidade com o inglês que circula em seu meio social assimilando as expressões naturalizadas do inglês que atua como língua franca, penetrando a língua vernácula em formas hibridizadas e convivendo com outras linguagens e multissemoses. Trata-se de um processo de letramento na esfera do cotidiano em que a convivência com textos em situação de interação comunicativa molda a compreensão. Estas palavras/enunciados fazem sentido de algum modo para elas por remeter a situações vividas no dia a dia.

Por meio dos empréstimos ocorre a ampliação lexical e isto se dá pela adoção dos falantes quer seja por fins culturais ou funcionais, e, por meio dos empréstimos são geradas estruturas fônicas, sintáticas e retóricas novas (CARVALHO, 2009), o que reflete a forma viva e

mutante das línguas. “O léxico de uma língua é como uma galáxia, vive em expansão permanente por incorporar as experiências pessoais da comunidade que a fala” (CARVALHO, 2009, p. 32).

Na verdade, em relação ao fenômeno da penetração do inglês língua franca, podemos afirmar tratar-se de um processo que supera o simples empréstimo lexical ou sintático, ocorre uma incorporação de enunciados/textos em diversos gêneros que são assimilados de modo dinâmico e criativo pela cultura brasileira.

4.4 Principais necessidades apresentadas em relação à LE

Em relação às funções ou necessidades de ensino de inglês há que se considerar as diferenças sócio-culturais entre as educandas das duas turmas. O contexto social das educandas da primeira intervenção (funcionárias da lavanderia) é diferente do das educandas da comunidade, a turma II, o que implica uma leitura diferente de mundo, uma compreensão de seu *mundo imediato* (FREIRE, 1982). As educandas da turma I percebem o significado do inglês como uma ferramenta, instrumento que possibilitaria a elas um melhor desempenho dentro de seu ambiente de trabalho, na relação que têm com os clientes americanos. Já as da turma II acreditam que o conhecimento do inglês pode ser relevante para um bom desempenho no “provão”, teste para obter o certificado de Ensino Médio, seu objetivo é obter o grau de escolaridade formal.

Afirmam que o conhecimento da LE contribuiria para o entendimento de letras de música em inglês:

as letras de música acabam não tendo sentido, por não saber o que está sendo falado: fica outro som né... instrumental porque a língua mesmo você acaba não conhecendo nada... meu filho ouve muita música e eu sempre fico pensando...quero aprender inglês pra *sabê* o que eu *tô* ouvindo. Eu gosto de inglês. Eu tenho uns amigos americanos com quem eu estudo a bíblia” (Educanda H, 2005).

Todas entendem que a LE é uma ferramenta que contribui para melhor compreensão de textos que cotidianamente nos cercam. Julgamos que, como possibilidade real de tal instrumento fazer parte do cotidiano dessas educandas, o ensino de inglês teria de ser efetivado segundo as necessidades delas, o ensino de LE ligado ao contexto de trabalho e social, uma operação de ampliação do letramento, o que garante o processo de construção de sentidos porque os textos estão integrados à vida.

Considerações finais

Ao construirmos um espaço dialógico nos encontros pedagógicos junto às educandas do PEJA, pudemos perceber alguns tipos de relações que estas mulheres, representação de pessoas comuns da comunidade urbana, estabelecem com têm com uma língua estrangeira considerada hegemônica e que algumas diziam estar distante do cotidiano delas. O modo americano de ser (*american way of life*) e a língua desta cultura penetram em relação hegemônica na sociedade brasileira; levando à ocorrência de expressões que se espalham nos mais variados campos da vida, fazendo com que pessoas comuns sintam em algum momento de suas vidas alguma necessidade em relação ao inglês, independentemente de classe social. Desse modo, torna-se relevante investigarmos os significados do uso de inglês como língua franca (*world English*) na sociedade brasileira e refletirmos como devemos lidar com esta situação posta.

A maior contribuição deste trabalho está vinculada à investigação de como poderiam ser utilizadas tais experiências de letramento na construção de uma proposta inovadora de ensino, considerando-se o aspecto discursivo e social da língua de modo a conceber o ensino/aprendizagem do inglês como processo de construção de sentidos em função das necessidades e intenções comunicativas dos sujeitos.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BAGNO, M. Cassandra, Fênix e outros mitos. In: “*Estrangeirismos: guerras em torno da língua*”. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BARTON, D. “Researching literacy practices: learning from activities with teachers and students”. In: BARTON, D., HAMILTON, M., IVANIC, M. R. (orgs). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000.

BAKHTIN, M. A filosofia da linguagem e sua importância para o Marxismo. In: *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; revisão da tradução Marina Apenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261 – 306.

BRETON, J. M. L. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês: In: RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005 (a).

CAVALCANTI, M.; LOPES, M. L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: *Trabalhos de lingüística aplicada*, v. 17, Campinas: Unicamp, 1991.

CARVALHO, N. *Empréstimos lingüísticos da língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

GARCEZ, P. M.; ZILLES, A. M. S. Ainda os equívocos no combate aos estrangeirismos. In:

FARACO, C. A. *Estrangeirismos guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2004.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1992.

NIÑO-MURCIA, M. “English is like the dollar”: hard currency ideology and the status of English in Peru”. *World Englishes*, v. 22, n. 2, p. 121-142, 2003.

RAJAGOPALAN, K. “A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil”. In: *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005(a).

RAJAGOPALAN, K. “O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela”. In: *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educat, 2005(b).

RAJAGOPALAN, K. The concept of ‘World English’ and its implications for ELT. *ELI Journal*. v. 58, n. 2, 2004.

RAJAGOPALAN, K. National Languages as flags of allegiance; or the linguistics that failed us; a close look at emergent linguistic chauvinism in Brazil. *Journal of Language and Politics*. v. 1, n. 1, 2002, p. 115 – 147.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1994.