

MODERNO, PÓS-MODERNO OU PÓS-COLONIAL? A (IM) POSSIBILIDADE DE DEFINIÇÃO DA IDENTIDADE DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA¹

Gabriel Nascimento²

Resumo: Ao analisar parte do arcabouço construído na área de Ensino/Aprendizagem de Língua estrangeira (doravante LE), o presente trabalho tem como objetivo fazer algumas considerações acerca da identidade do ensino de LE na (pós) modernidade, levando em conta os processos históricos, políticos e culturais que permeiam o ciclo em que vive a humanidade na contemporaneidade. Partindo das indagações e postulações da Linguística Aplicada acerca do ensino de línguas e seu realinhamento epistemológico, os Estudos culturais e pós-coloniais, buscamos discutir alguns traços que podem orientar o ensino de LE, a partir de sua identidade deslocada e descentrada na (pós) modernidade e partir de questões pós-coloniais. Dentre os resultados, destacamos a profunda ambivalência e falta de definição e realinhamento metodológico no ensino de LE visando sua constante redefinição, mas nortes teóricos possíveis para o ensino de línguas.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Estudos culturais. Ensino/Aprendizagem de LE.

Abstract: By analyzing some of the framework constructed in the area of foreign language teaching / learning, the current work aims at making some considerations about the identity of FL teaching in the (post) modernity, taking into account historical processes , political and cultural factors that permeate the cycle in which humanity lives nowadays. Based on the questions and postulations of Applied Linguistics about language teaching and realigning on its epistemological, cultural and postcolonial studies, we discuss some features that can guide FL teaching from its displaced and decentered identity in (post) from modernity and postcolonial issues. Among the results, we highlight the profound ambivalence and lack of definition and methodological realignment in FL teaching aiming its constant redefinition, but theoretical frameworks as potential for language teaching.

Keywords: Applied Linguistics. Cultural studies. Foreign Language Teaching / Learning.

¹ Este estudo integra a pesquisa orientada pela professora Dra. Mariana Mastrella, PGLA, Universidade de Brasília.

² Mestrando em Linguística Aplicada pela UnB.

Introdução

Partindo do arcabouço crítico produzido até então pelas ciências humanas e sociais aplicadas, este trabalho se situa em discutir quais aspectos podem reforçar o perfil identitário do ensino de Língua Estrangeira (doravante LE) na contemporaneidade a partir de um conjunto de tendências teóricas que remontam a pesquisa em ciências humanas e impactam a área de ensino-aprendizagem de línguas.

Em primeiro lugar, partimos da construção política e cultural da modernidade e da pós-modernidade. Como a era das definições, a modernidade instaurou a ideia de sujeito e identidade como algo fixo do sujeito (HALL, 1999), sendo este consciente em oposição à natureza, onde há o selvagem que precisa ser civilizado. ³ Esse ideário, alimentado desde os filósofos iluministas como Rousseau, Voltaire e Montesquieu, contribuiu decisivamente para instaurar o logocentrismo. Em termos de relações de classe, a modernidade instaurou como mantenedora desse logocentrismo a burguesia⁴, desde a sua elevação e enriquecimento a partir do financiamento da expansão marítima e do mercantilismo (MARX, 2000), além de financiar o ideário de protestante que desencadearia na reforma protestante (WEBER, 1967), e como classe dominada o proletariado. As raízes do capitalismo enquanto sistema datam de muito antes, mas o seu protagonismo enquanto sistema que instaura as classes burguesia e proletariado só pôde ser definido na modernidade, levando em conta os acontecimentos históricos anteriores e posteriores. É possível reivindicar que antes já havia traços, como o processo de acumulação primitiva do capital (MARX, 2000), mas a materialização enquanto classe acontece após mecanismos modernos de modernização da acumulação do capital, que Karl Marx nomeia como a colonização e a dizimação dos índios. Nesse ínterim socioeconômico e histórico, importantes recortes filosóficos, como o positivismo, difundiram somente os efeitos positivos da revolução industrial e possibilitaram à racionalidade ocidental ser a principal

⁴ Oriunda dos pequenos burgos ao redor dos castelos feudais, a burguesia vem se estabelecer como classe propriamente dita na modernidade.

mediadora nas relações dos homens. Tratava-se, nas palavras de Nietzsche (1999) da troca de um deus pelo outro, do deus cristão pela ciência, vista aqui como *lógos* do arbítrio humano.

O século XX iniciou-se um conjunto de tendências que ora questionaram a modernidade como discurso e práxis desde o fim da Idade Média, ora reafirmaram as práticas modernas. Dentre os questionamentos, as considerações feitas ainda em pleno século XIX por Marx e Nietzsche, em itens como a consciência social, a dominação, o discurso calcado na razão como centro único e verdade absoluta e não na verdade histórica, e por Freud no início do século XX, descentrando o discurso de consciência da racionalidade ocidental foram valiosas para dar cor às críticas efusivas feitas à razão feitas na contemporaneidade. Além disso, filósofos e estudiosos como Foucault, Derrida, Deleuze, Habermas, entre outros, traçam, a partir daí, um enlevo considerável para a chamada crítica da razão. Essa tal crítica sendo necessária, portanto, a um realinhamento de costumes históricos, políticos e culturais, bem como o constante repensar da identidade no limiar das definições modernas, além do desenvolvimento científico centralizado na cibernética e na telemática (LÉVY, 1998) e da globalização, o que fez surgir um conjunto de tendências que defendem o atual período da humanidade como pós-modernidade.

Como nos tem definido amplamente a crítica da razão, ainda não é possível definir a pós-modernidade em termos de período histórico, visto que o próprio discurso da mesma tem estabelecido uma crítica severa à tentativa moderna de instaurar significado, sentido e definição a tudo. Bauman (2001) chama a atenção para o discurso de uma pós-modernidade mais “moderna” ou menos “moderna” do que a modernidade. Não obstante a dificuldade de definir a identidade da pós-modernidade, dentro desse cerne, estudiosos como Fanon (2008) e Bhabha (2007) ainda questionam se países que passaram pela colonização como Argélia, Angola, Brasil, entre outros, possuem os mesmos enlaces culturais pós-colonização e questionam, nesse contexto, os sistemas de formulação cultural daí resultantes.

Assim, nosso objetivo é buscar compreender: a) Quais são as contribuições relevantes para o ensino-aprendizagem de LE na contemporaneidade dentre as concepções

teóricas da modernidade, pós-modernidade e pós-colonialismo? Para discutir tal problemática, usaremos o seguinte roteiro: primeiro discutiremos as teorizações que compõem o arcabouço de discussão da modernidade, pós-modernidade e pós-colonialismo, para em seguida refletir sobre a Linguística Aplicada como ciência social aplicada transdisciplinar e indisciplinar (MOITA LOPES, 2008) e o ensino de línguas como resultante da discussão desenvolvida. As considerações finais visam o entendimento amplo sobre a ausência de definição sobre o ensino de LE na contemporaneidade, sendo os documentos oficiais um guia para permitir reflexão docente constante acerca do ensino de línguas. Por isso, é preciso que entendamos que o problema aqui proposto não visa dar respostas fixas sobre o atual estágio do ensino de línguas, mas problematiza-las a fim de enxergar luzes a esse imenso túnel por onde caminhamos como professores e pesquisadores de nossa própria prática.

Uma pós-modernidade de crises

Existe crise na modernidade? Certamente essa seria uma pergunta difícil de responder para um cidadão convencido das políticas de convencimento liberais do início do final do século XVIII e início do século XIX. Isso porque a razão, colocada em xeque na Idade Média pelo Antigo Regime, vem sendo reafirmada desde o Renascimento, tomou a forma atualmente reivindicada no Iluminismo e teve, entre os eventos históricos, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa como dois marcos de progresso. Esses são marcos de reafirmação da modernidade e, mais especificamente, do capitalismo.

Diante de uma leitura identitária, podemos reivindicar que o capitalismo é o fenômeno central da modernidade, em que os meios sociais de produção são revolucionados, todo o espectro de produção é concentrado nas mãos da burguesia agora fortalecida e o trabalho individual é alienado a fim de gerar lucro (MARX, 2007). É ainda o filósofo Karl Marx que desponha as principais críticas, no interior da Economia política, às mazelas socioeconômicas herdadas pela consolidação da modernidade e o capitalismo como seu principal fenômeno. Por outro lado, uma das vozes mais contundentes de crítica do

logocentrismo ocidental, tendo ele como centro a razão, é a de Nietzsche. Questionando a razão como discurso de autoridade, Nietzsche (1999) questiona o discurso de razão por afirmar o instinto como norteador das práticas humanas. Dentre os estudiosos mais importantes do referencial de crítica à razão erguida pela modernidade está o fundador da psicanálise Sigmund Freud. A partir da psicanálise clínica, Freud estabelecerá em obras como *Totem e Tabu* o diálogo entre a psicanálise e as demais ciências sociais.

Diante disso, como se chega à pós-modernidade? É possível definir a pós-modernidade em termos sistemáticos? É o que desmitifica Hall (1999) ao tratar a pós-modernidade através da identidade cultural. Se há pós-modernidade, a identidade cultural instaurada por ela é completamente o questionamento de uma ordem de definição herdada do discurso da modernidade. Ambivalente, desterritorializada, não fixa, provisória são adjetivos usados para compreender, ao invés de definir, sendo esse um traço fixante, a identidade cultural na pós-modernidade. Produto de uma série de eventos históricos que fazem cair por terra os grandes modelos seculares, o discurso da pós-modernidade ganha espaço onde falta certeza. É possível que, tomando o ideário nietzschiano acerca do logocentrismo, que estejamos passando por uma outra escolástica, esta mais centrada na crítica aos modelos do que a um modelo em si, fé ou razão, Deus ou o homem. Derrida (1973) pode nos ofertar algumas respostas a esse respeito quando insere em suas noções a questão do binarismo ocidental e seu apelo por um item em detrimento de outro em determinadas épocas, como é caso da dicotomia bem *versus* mal, certo *versus* errado etc.

Se estamos ou não passando por uma espécie de escolástica, essa contrastando a razão, qual seria o papel da pós-modernidade? Sendo a modernidade ela mesma reafirmada a partir de uma crise epistêmica de modelos, valores e costumes e imposição de determinados paradigmas, qual seria o papel da pós-modernidade?

Como o Estado não mais promete ou deseja agir como plenipotenciário da razão e mestres de obras da sociedade racional; como as pranchetas no escritório da boa sociedade estão em processo de ser eliminadas; e como a variada multidão de conselheiros, intérpretes e assessores assume cada vez

mais as tarefas previamente reservadas aos legisladores, não é de surpreender que os críticos que desejavam ser instrumentais na atividade de emancipação lamentem sua privação. Não apenas o suposto veículo – e, simultaneamente, o alvo da luta pela libertação – está se esfacelando; o dilema central, constitutivo, da teoria crítica, do próprio eixo em torno do qual girava o discurso crítico, dificilmente sobreviverá ao desaparecimento do veículo. (BAUMAN, 2001, p. 64)

Também nessa direção, Hall (1999) destaca que a pós-modernidade cumpre o papel de fragmentar as identidades a ponto de colocar a fixidez das tradicionais em constante desterritorialização e fim do consentimento de fronteiras entre as identidades. As identidades tradicionais, situadas no interior da ontologia da razão em si e consciência em si, são questionadas tanto pela sua falácia enquanto definidas por sistemas culturais excludentes, falocêntricos, patriarcalistas, ocidentais, quanto pela sua falta de atenção à pluralidade de ações e atitudes dos sujeitos. É a partir disso que os chamados novos movimentos sociais (SILVA, 2000), como o feminismo, passam a questionar os limites entre a vida pública e a privada. No caso mais específico do feminismo, mulheres que antes eram definidas a partir de uma identificação familiar, passam a exigir o fim das fronteiras entre o público e o privado e a reivindicar sua inserção social nos mais diversos setores.

Assim, a pós-modernidade, ao questionar a razão, questiona as bases constituintes dos dilemas críticos que afetaram a humanidade nesses séculos de ideários liberais, positivistas, racionalistas sendo constantemente reproduzidos como a salvação da humanidade. Desse modo, o descentramento e a desterritorialização foram formulações mais produtoras a partir da crítica às metanarrativas que criaram centros de razão únicos e lógicas binárias, dicotômicas etc. (DERRIDA, 1973; SILVA, 2000). Como analisa Silva (2000, p. 84):

O processo de produção de identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e linguísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a

fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade.

Ainda é preciso compreender que:

A sociedade não é como os sociológicos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, com o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está constantemente “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesma (HALL, 2003, p.17).

É assim que Harvey (*Apud* HALL, 1999) analisa a modernidade como um conjunto de rupturas sem fim. Tanto os mitos fundacionais, quanto as estruturas monocêntricas e logocêntricas, quanto as grandes narrativas não se sustentam com os avanços da chamada modernidade tardia. Entretanto, o estudioso Zygmunt Bauman questiona a ideia de “pós-modernidade” e, ao preferir o termo modernidade líquida, discute que:

A sociedade que entra no século XXI não é menos “moderna” que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um modo diferente. O que a faz tão moderna como era mais ou menos há um século é o que distingue a modernidade de todas as outras formas históricas do convívio humano: a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta *modernização*; a opressiva e inerradicável, insaciável sede de distribuição criativa (ou de criatividade destrutiva, se for o caso: de “limpar o lugar” em nome de um “novo e aperfeiçoado” projeto; de “desmantelar”, “cortar”, “defasar”, “reunir” ou “reduzir”, tudo isso em nome da maior capacidade de fazer o mesmo no futuro –a em nome da produtividade ou da competitividade (BAUMAN, 2001, p.40, grifos do autor).

E ainda postura caracteriza a diferença nesse “novo” tipo de modernidade, que identificamos dentre os termos pós-modernidade, modernidade tardia ou modernidade líquida:

A primeira [característica] é o colapso gradual e o rápido declínio da antiga ilusão moderna: da crença de que há um fim do caminho em que andamos, um *telos* alcançável da mudança histórica, um Estado de perfeição a ser atingido amanhã, no próximo ano ou no próximo milênio, algum tipo de sociedade boa, de sociedade justa e sem conflitos em todos ou alguns de seus aspectos postulados: do firme equilíbrio entre oferta e procura e a satisfação de todas as necessidades; da ordem perfeita, em que tudo é colocado no lugar certo, nada que esteja deslocado persiste e em nenhum lugar é posto em dúvida; das coisas humanas que se tornam totalmente transparentes porque se sabe o que deve ser sabido; do completo domínio sobre o futuro – tão completo que se põe fim a toda contingência, disputa, ambivalência e consequências imprevistas das iniciativas humanas. (Op. Cit., p. 41)

E conclui que:

A segunda mudança é a desregulamentação e a privatização das tarefas e deveres modernizantes. O que costumava ser considerado uma tarefa para a razão humana, vista como dotação e propriedade coletiva da espécie humana, foi fragmentado (“individualizado”), atribuído às vísceras e energia individuais e deixado à administração dos indivíduos e seus recursos. Ainda que a ideia de aperfeiçoamento (ou de toda modernização adicional do *status quo*) pela ação legislativa da sociedade como um todo não tenha sido completamente abandonada, a ênfase (juntamente, o que é importante, com o peso da responsabilidade) se trasladou decisivamente para a autoafirmação do indivíduo. Essa importante alteração se reflete na realocação do discurso ético/político do quadro da “sociedade justa” para o dos “direitos humanos”, isto é, voltando o foco daquele discurso ao direito de os indivíduos permanecerem diferentes e de escolherem à vontade seus próprios modelos de felicidade e de modo de vida adequado. (Op. Cit., p.42).

A primeira característica decorre de análises equivocadas e fixadas pela própria modernidade. Seja entre os arautos do sistema capitalista ou entre os regimes do leste europeu e da antiga União Soviética, ainda que entendamos a tentativa de erradicar a extrema pobreza, a concentração fundiária e o analfabetismo nesses regimes, houve um processo idealizador

fundacional que levava à fixação de identidades tanto em sociedades capitalistas como socialistas, o que dialoga com um substrato ideológico das chamadas *comunidades imaginadas*.

A segunda característica decorre de um equívoco da sociedade pós-industrial, essa mesma que criticou a burocratização do Estado e levou à crise das instituições políticas. Como analisa Marx & Engels (2007) onde não há Estado que intervenha, há forças produtivas que concentram os meios sociais de produção e sufocam a classe trabalhadora na infraestrutura. É essa a problemática que exige crítica na perspectiva pós-moderna no momento que esta se materializa na moldura neoliberal implantada desde a década de 70, em que a sociedade pós-industrial, cansada de um Estado interventor, buscou fortalecer a ideia de uma sociedade autogeruladora, de uma economia autogeruladora. Essa tentativa se deu na valorização descrita no trecho citado com ênfase dada pelo autor, sendo que, com a desregulamentação por parte do Estado, é o indivíduo que passa a ganhar peso com responsabilização e o Estado só deve agir quando necessário. Sendo assim, partindo da análise marxista, não há garantias de democratização dos meios sociais de produção quando não há um Estado que regule e intervenha diretamente. Do nosso ponto de vista, esse é o principal problema ético da pós-modernidade, pois, visto que como se critica a razão como excludente e etnocêntrica, a desregulamentação do Estado indica que o centro não será o Estado, mas um indivíduo, entre os demais indivíduos, em sistemas e modelos desiguais, em que um indivíduo que concentre os meios sociais de produção, sem regulamentação do Estado, poderá dominar os demais. O enfoque no indivíduo é uma armadilha perigosa das políticas econômicas contemporâneas. Chauí (2006), ao fazer uma análise da mídia e da indústria cultural, reforça a ideia de que a crise do Estado levou ao investimento na ideia do indivíduo em si, como aquele que não precisa do Estado antes interventor, e as ONGs, a ampla liberdade dos meios de comunicação de massa, concentrados por grandes grupos corporativos de comunicação, que criam entre si redes de oligopólio e proteção aos interesses privados. Por isso, a modernidade tardia ou modernidade líquida impede, dentre outros aspectos, a valorização da identidade de classe como postulante, por supervalorizar o indivíduo em si e ignorar as conjunturas coletivas. Por isso, não raro as sociedades capitalistas pós-industriais que desencadearam processos de desregulamentação e

privatização dos interesses coletivos caíram em crises no modelo capitalista, como é caso da última crise do capital financeiro e econômico internacional que afetou Estados Unidos e Europa desde 2008 que tem, entre seus marcos, a falta de intervenção do Estado.

Concluímos nossa análise aqui dizendo que há impossibilidade de definir a pós-modernidade como um tipo de era, idade ou algo similar como “depois” da modernidade. Como Bauman (Op. Cit.) bem refletiu, trata-se, de fato, de um tipo diferente de modernidade que permite questionar suas definições, mitos fundacionais e fixações.

Mas e o pós-colonial...

A questão pós-colonial assegura ao discurso pós-moderno de crise das definições e identidades a legitimidade histórica de possibilitar a análise dos contextos históricos das nações e territórios onde houve colonização e neocolonização, os quais sequer chegaram a ser atravessados pelas mesmas características da modernidade que o Ocidente europeu.

Uma das características mais pujantes da modernidade foi a industrialização intensa. É o que demonstra Marx & Engels (2007) ao anunciar a crise no modo de produção capitalista com a precarização dos trabalhadores na Europa do século XVIII e conchamar o proletariado a se unir. Nessa panfletária obra, os autores reúnem argumentos de estudos produzidos por ambos sobre os modos de produção capitalista, as condições de existência e a construção da vida material. O cerne do problema é que os países que foram colonizados não passaram pela industrialização como característica da modernidade que permitiu fixar identidades. É o caso do Brasil e diversos outros países da América Latina, países da África e nações da Ásia, como a Índia. Esses casos possuem legitimidade própria além do discurso da pós-modernidade como desconstrução da modernidade, pois não vivenciaram a modernidade de modo tão aprofundado que sequer possa ter a definição de vida moderna. Para Marx

Pode-se referir à consciência, à religião e tudo que quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção só começa a existir

quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida, passo em frente que é consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (MARX & ENGELS, 1999, p.11)

Ao produzir indiretamente a sua vida material, os homens se diferenciam entre si. É o que acontece com nações colonizadas. Essas sofreram processos atravessados por questões de raça, cor, etnia, classe e sexualidade que vão além das discussões pós-modernas do Ocidente europeu.

Em duas vertentes distintas Bhabha (2007) e Fanon (2008) buscam compreender, descrever e problematizar os dilemas pós-coloniais. O primeiro centra-se na questão de construção de espaços híbridos que mesclam costumes de colonizador e atitudes dos colonizados em espaços culturais pós-coloniais. Indo-britânico de origem, Homi Bhabha discute ainda em *O Local da Cultura* os problemas de gênero, raça e sexualidade que afetam o sujeito pós-colonial.

Frantz Fanon foi um psiquiatra argeliano de cor negra que, na autobiografia *Pele Negra, Máscaras Brancas*, conta como se reconheceu na guerra entre a França e a Argélia e pôde, a partir daí, analisar sua própria posição de colonizado frente ao colonizador.

Said (2007) também traz uma grande contribuição nesse sentido. Ao olhar o modo como o Ocidente narra o Oriente, reflete que ambos são criação da cultura humana, e que:

[...] o Oriente não é um fato inerte da natureza. Ele não está meramente *ali*, assim como o próprio Ocidente tampouco está apenas *ali*. Devemos levar a sério a grande observação de Vico de que os homens fazem a sua história, de que só podem conhecer o que eles mesmos fizeram, e estendê-la à geografia: como entidades geográficas e culturais – pra não falar de entidades históricas –, tais lugares, regiões, setores geográficos, como o “Oriente” e o “Ocidente” são criados pelo homem. [...] (SAID, 2007, p. 31).

Não nos aprofundaremos aqui nas discussões acerca do mundo pós-colonial. No entanto, objetivamos demonstrar a importância dessa direção para o mundo ocidental não-europeu em que diferentes motes de recorte analítico são possíveis para as ciências humanas e sociais aplicadas.

Algumas tendências e a impossibilidade de definição identitária

No ensino de Língua Estrangeira, várias tendências críticas de análise surgiram nas últimas décadas, buscando dar conta do ensino-aprendizagem de línguas. Entre as quais, estudos na área de Linguística Aplicada, buscaram delinear o papel desse campo aplicado na resolução de problemas práticos da linguagem (ALMEIDA FILHO, 2005; MOITA LOPES, 1996).

Segundo Moita Lopes (2008a) a Linguística Aplicada (doravante LA) não nasceu interdisciplinar, ou, como ele prefere chamar, indisciplinar. Como ciência a LA surgiu em contexto de guerra, dentro dos departamentos de Psicologia, como demonstra Almeida Filho (2005). A partir de seu amadurecimento foi se preocupando cada vez mais com as questões interdisciplinares, buscando em diversos outros campos das ciências sociais aplicadas. É o que faz, por exemplo, Moita Lopes (2006), ao analisar a questão *queer* no ensino de língua estrangeira.

No campo aplicado, compreendemos que o ensino de línguas, em especial, vem sendo impactado, ainda que lentamente, por uma política de formação de professores e discussão teórica na área. No entanto, neste trabalho, não buscaremos analisar as tendências no ensino de línguas a partir das práticas dos professores, mas tentaremos delinear questões de definição da identidade do ensino-aprendizagem de LE na contemporaneidade a partir das teorias sociais que oportunizam a discussão em torno da formação de professores de línguas.

Para começar, sendo a Linguística Aplicada um campo indisciplinar, perguntamos: é possível partir daí e afirmar uma identidade fixa do ensino de línguas na contemporaneidade?

Sobre definição de identidade, a identidade cultural na contemporaneidade é marcada por uma não-definição, profunda desterritorialização e construção de novos centramentos discursivos (HALL, 1999; WOODWARD, 2000; SILVA, 2000). Esse fenômeno tem sustentação porque

[...] os processos históricos que, aparentemente, sustentavam a fixação de certas identidades estão entrando em colapso e novas identidades estão sendo forçadas, muitas vezes por meio da luta e da contestação política. As dimensões políticas da identidade tais como se expressam, por exemplo, nos conflitos nacionais e étnicos e no crescimento dos “novos movimentos sociais”, estão fortemente baseadas na construção da diferença. (WOODWARD, 2000, p. 39)

Nessa direção, Mastrella (2010) analisa o ensino de língua estrangeira tendo como foco a sua relação com a pós-modernidade. Nesse sentido, com vistas à relação entre um fenômeno tão plural quanto a pós-modernidade:

Um dos desafios em tempos de pós-modernidade diz respeito ao *status* adquirido pelas línguas estrangeiras no processo de globalização, de constantes migrações e de diluição de fronteiras. No caso do inglês, por exemplo, é crescente a discussão de seu *status* de língua internacional de uso entre as diversas comunidades no mundo (MASTRELLA, 2010, p.112).

O enfoque dado pela autora no impacto da globalização no ensino de línguas também é sentido por Tílio (2009, p. 18):

Esta noção não-essencialista de cultura nacional é particularmente útil no contexto do ensino de inglês como língua estrangeira. Como ocorrem as trocas culturais nesse contexto? É difícil, ou melhor, impossível, definir o que seja cultura brasileira, cultura inglesa ou cultura americana (ou qualquer outra suposta cultura, no singular, falante de inglês como primeira língua).

Ambos os autores concordam em afirmar que a globalização legou práticas diferentes ao ensino de LE na contemporaneidade. No entanto, com a imersão dos movimentos sociais desde a década de 60, entre eles as grandes passeatas estudantis na França e a luta feminista, protestando contra a burocratização do Estado, contra as dicotomias, contra o patriarcalismo e o falocentrismo, a imersão das discussões de gênero e raça/etnia, a categoria *classe social* foi aos poucos abandonada como fator central. Isso se contrasta com fatores da vida social, como:

Essa perplexidade também se dá nas salas de aula de inglês como língua estrangeira, por exemplo, onde entramos com teorias sobre globalização, sobre a possibilidade do que chamamos de *Englishes* (a não existência de um inglês padrão único – características de sintonia com o mundo contemporâneo), mas, quando lá já instalados, vemos permanecer em ação as mesmas velhas teorias sobre que inglês eu ensino e que inglês meus alunos devem aprender (americano *ou* britânico, para citar um exemplo possível e comum). Essa é uma questão que envolve não apenas professores, mas também aprendizes, que em geral igualmente requerem uma determinada variante do inglês, por motivos que vão desde o *status* de prestígio até a noção de beleza transferida à língua. De fato, os desafios da pós-modernidade para a prática educacional em LE são muitos e as complexidades seguem um modo crescente (MASTRELLA, 2011, p. 113).

A citação acima revela, no contexto da pós-modernidade, os impactos da globalização, revelando a ideia de que há uma variedade de formas de falar inglês, mas “velhas práticas” que predominam no ensino de línguas a ponto de se utilizar uma variante norte-americana ou inglesa a título de língua inglesa, ignorando idiossincrasias das demais regiões do planeta, onde o inglês é falado, como também narra Zacharias (2010). Essas questões das “velhas práticas” derivam também das questões de classe, mas não somente a categoria de classe em si. Trata-se do velho discurso universalista do capitalismo que expandiu a identidade de um inglês falado pelos Estados Unidos como potência econômica ou do inglês britânico como potência de estilo, excluindo as demais variantes. Partindo de Marx (2007), para quem os fenômenos de expansão do capitalismo são globais, assistimos no ensino de línguas a

representação da universalização das questões de classe buscando dominação econômica. No contexto internacional, os países mais desenvolvidos fazem acordos unilaterais, definem acordos comerciais e regras para a criação de fronteiras sem que para isso precisem levar em conta a opinião dos países subdesenvolvidos, os quais foram duramente colonizados e espoliados pelas mesmas potências que hoje figuram nos centros de poder. Nesse quesito, a língua aparece como espelho das contradições herdadas do capitalismo, como já lembrava Bakhtin (1997), ao contextualizar a interação verbal dentro do cerne da luta de classes, das relações de poder, da história. As contradições herdadas emanam dos eventos sociais e representam na dominação do inglês uma força motriz de classe ou antes de representação da dominação de classe.

Embora as discussões de classe não sejam levadas em discussão, tanto por estudiosos da pós-modernidade quanto pelas reivindicações dos movimentos sociais desde a década de 60, o seu recorte é essencial para a sala de aula de LE.

A envergadura para as questões de gênero, *queer*, *raça/cor/etnia* têm se tornado uma tendência para o ensino de línguas. O seu cerne não é menos importante que a categoria de classe, mas compreendemos que são fenômenos distintos e vizinhos, muitas vezes imbricados nos dilemas em sala de aula. Desses itens, *raça/cor/etnia* tem sido o centro de uma série de discussões que, embora não tenha ganhado força no ensino de línguas, possui caráter norteador para problematizar a sala de aula de línguas no contexto da globalização.

Trata-se das questões pós-coloniais que afetam diretamente os posicionamentos de *cor/raça/etnia*. No caso mais importante, citado anteriormente, a alusão de Fanon (2008) de que o negro precisa se libertar de si mesmo soa como a proposição de que o colonizado precisa se libertar de si mesmo, ainda que esteja num “entrelugar” cultural, esse definido como híbrido, multicultural e ambivalente por sua natureza (BHABHA, 2007).

Do mesmo modo, o ensino de LE no Brasil precisa se libertar de sua natureza colonizada e colonizadora. É o que defende Moita Lopes (1996), ao exemplificar as práticas que,

no ensino de língua inglesa, elegem a língua alvo como “língua do civilizado”, “língua mais importante”, entre outros.

As questões pós-coloniais não representam uma tendência tão frequente para o ensino de línguas na contemporaneidade, mas é preciso que sejam avaliadas como um substrato coerente num país que foi colonizado por séculos, sem direito às transformações sociais da modernidade que atravessaram a Europa.

Sendo a modernidade localizada dentro do imaginário positivista de progresso advindo da Revolução Industrial, as forças produtivas europeias caminharam em direção a crises de identidade provenientes da concentração da propriedade dos meios sociais de produção, além das contradições advindas das relações de trabalho, sendo que:

Além disso, com a divisão do trabalho, dá-se a contradição entre o interesse dos indivíduos e o interesse dos indivíduos ou das famílias singulares e o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam mutuamente; e, sem dúvida, esse interesse coletivo não existe meramente na interpretação, como “interesse geral”, mas na realidade, como dependência recíproca dos indivíduos, entre os quais o trabalho está dividido. E, finalmente, a divisão do trabalho nos oferece de pronto o primeiro exemplo de que, enquanto os homens se encontram na sociedade natural e, portanto, enquanto há separação entre o interesse particular e interesse comum, enquanto a atividade, por consequência, não está dividida não de forma voluntária, mas de forma natural, a própria ação do homem forma-se um poder que lhe é estranho e que a ele é contraposto, um poder que subjuga o homem em vez de por este ser dominado (MARX & ENGELS, 2007, p.37).

Embora no Brasil, como em qualquer potência onde se desenvolveram as questões do patriarcado, do mito da não-violência, desenvolvido por Chauí (2006), do falocentrismo, da dominação e da prevalência dos interesses particulares de uma classe sobre outras, da burguesia sobre o proletariado, dos ricos sobre os pobres, as questões de classe aqui são influenciadas por faturas de sexualidade, *etnia*, *cor* e *raça*, conforme destacou Bhabha (2007)

ao citar valores do colonizado que derivam desses fatores. Nesse sentido, Fanon (2008, p.38) anuncia que

O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro comporta-se diferentemente com o branco e com outro negro. Não há dúvida de que esta cissiparidade é uma consequência direta da aventura colonial... E ninguém pensa em contestar que ela alimenta sua veia principal no coração das diversas teorias que fizeram do negro o meio do caminho no desenvolvimento do macaco até o homem. São evidências objetivas que dão conta da realidade.

Como defende o autor, numa leitura psicanalítica da questão negra pós-colonial, é preciso libertar o negro das máscaras brancas. Essas são as máscaras da colonização. No ensino de LE, essas são as máscaras que não colocam em xeque a globalização, que surge, na sociedade pós-industrial, como uma forma de neocolonialismo à medida que, com o fim da bipolarização, os Estados Unidos passaram a ocupar, sozinhos, o grande centro de difusão de poder geopolítico após a expansão da globalização mundo afora. Conforme demonstrou Rajagopalan (2005), essas relações geopolíticas do mundo globalizado contemporâneo impactam diretamente o centramento do inglês como língua franca no mundo.

Como Moita Lopes (1996), também defendemos que é preciso que o ensino de LE se liberte de si mesmo, a exemplo da narrativa fanoniana, em que a globalização seja exercida na sua pluralidade, e que as diversas identidades linguísticas de pertença sejam assumidas pelos falantes de língua inglesa não norte-americanos e britânicos, conforme nos confirma o exemplo dado por Zacharias (2010). Segundo a autora:

I still remember the time when my teacher asked me to pick an English name in the classroom to replace my Indonesian name. Later, I learned that she was inspired by a teaching method called Suggestopedia. The underlying idea of the method was to make students feel less inhibited since their performance was that of the other person. However, the

method overlooks the idea that learners' L1 culture is an integral part of their identities and cannot simply be "replaced" (ZACHARIAS, 2010, p. 26)⁵.

Como podemos subtrair da narrativa da autora, o ensino de inglês, nesse contexto globalizador atua diretamente como colonizador. Por isso

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana (FANON, 2008, p. 34).

Levando ao imaginário de que:

Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será. No Exército colonial, e especialmente nos regimentos senegaleses de infantaria, os oficiais nativos são, antes de mais nada, intérpretes. Servem para transmitir as ordens do senhor aos seus congêneres, desfrutando por isso de uma certa honorabilidade. (Op. Cit., p. 34)

Por isso, é possível constatar que, ao reproduzir as razões do ensino de línguas inglesa por seu viés de importância voltada à ciência e tecnologia, as prática docente não questiona o *logos* geopolítico, mas somente o reproduz. Voltando a Bakhtin (1997), são essas posições que levam a língua à arena da luta de classes.

Para finalizar, temos a concepção de que não há possibilidade logocêntrica de definir fixamente as tendências do ensino de LE a partir dos estudos realizados e de seu legado teórico, ou as crises epistemológicas que podem gerar impacto no fazer docente, mas buscamos, ao

⁵ Ainda me lembro do tempo em que minha professora me pediu para escolher um nome em Inglês na sala de aula para substituir o meu nome indonésio. Mais tarde, fiquei sabendo que ela foi inspirada por um método de ensino chamado Sugestopédia. A ideia do método era fazer com que os alunos se sentissem menos inibidos desde que o seu desempenho fosse o de outra pessoa. No entanto, o método propõe a ideia de que a cultura L1 dos alunos é parte integrante de suas identidades e não pode simplesmente ser "substituído"

longo do texto, discutir faturas teóricas que alcançam o ensino de línguas. Dentre as quais discutimos, o arcabouço teórico aqui esboçado permite reforçar os paradigmas que podem nortear o ensino de línguas na contemporaneidade, dentre os quais posturas mais próximas das velhas práticas modernas, de uma crítica a esse modelo ou de uma postura que se apegue à realidade local no ensino de línguas.

Algumas considerações para concluir

Ao longo deste trabalho, buscamos mapear tendências teóricas que servem para análise de possíveis tendências para o ensino de LE na contemporaneidade. Em primeiro lugar, constatamos a dificuldade de definir fixamente o ensino de línguas.

Em primeiro lugar, discutimos as críticas que a crise pós-moderna constrói da modernidade, narrando esta através daquela, desconstruindo o ideário logocêntrico de identidade fixa, de endeusamento da razão, de centro dado às desigualdades, mesmo em contexto de discurso radicalmente positivista acerca da industrialização. Do mesmo modo, enfocamos as críticas pós-coloniais a fenômenos que acompanham as mudanças pós-modernas, como é o caso da globalização. Durante o escopo do texto, definimos a globalização, ao menos no ensino de LE, como neocolonizadora. Diante disso, fizemos relação com as práticas docentes que nos rodeiam.

O presente trabalho não se dispôs a fazer uma análise corrente da prática docente, mas apenas focar uma discussão acerca das necessidades que movem o ensino de LE na contemporaneidade. Uma delas, claramente, é a reflexão docente. O professor precisa ter clareza de sua condição política em sala de aula.

Sendo este estudo mais diretivo a uma abordagem acerca das discussões teóricas para o ensino de LE, outros trabalhos em caráter de apresentação de produtos a nível de pós-graduação são necessários para dar suplemento ou replicar as proposições aqui defendidas.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística Aplicada**: Ensino de línguas e comunicação. Campinas, SP: Pontes, 2005.

BAKHTIN, M. M. (Mikhail Mikhailovich). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 8.edição. São Paulo/SP; Hucitec, 1997.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte Ed. UFMG, 2007.

CHAUÍ, M. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador, BA: Editora da Universidade Federal da Bahia - EdUFBA, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. edição. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Ed. 34, 1998.

MARX, Karl. **A origem do capital**: a acumulação primitiva. São Paulo: Centauro, 2000.

_____.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3. edição. São Paulo/SP Editora Martins Fontes, 2007.

MASTRELLA. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras... **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, p. 102-117, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. Queering literacy teaching: analyzing gay-themed discourses in a fifth grade class in Brazil. **J Lang identity educ**, New Jersey, USA, v. 5, n.1, p. 31-50, 2006.

_____. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. 2. ed. ; 3. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: Yves Lacoste. (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo - SP: Parábola, 2005.

SAID, E. W. **Orientalismo**: O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000, p.73-102

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo/SP: Editora Pioneira, 1967.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-72.

TÍLIO, Rogério. O local, o global e o ensino de língua estrangeira na pós-modernidade. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v.8, nº 3, 2009.

ZACHARIAS, N. T. Acknowledging Learner Multiple Identities in the EFL Classroom. **K@ta**, v. 12, n. 1, p. 26-41, 2010. Disponível em:

<http://puslit2.petra.ac.id/ejournal/index.php/ing/article/viewFile/18022/17932>. Acesso em 12/10/2011.

(Recebido em 30/09 – Aceito em 15/10/2014)