

Inglês e Alemão: Representações em Confronto

Adriana Mendes Porcellato

Alexandre Ziviani Andrade

RESUMO

Esta apresentação mostra os resultados de uma pesquisa que realizamos sobre as perspectivas dos professores quanto à questão das representações culturais no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Em nosso trabalho decidimos nos concentrar no imaginário e nas representações de profissionais em formação das línguas inglesa e alemã. Lançando mão de uma abordagem interpretativista, entrevistamos alguns professores de inglês e de alemão responsáveis por turmas do Centro de Extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, e, em seguida, analisamos e comparamos os depoimentos.

Em nossa análise, nos focamos na questão das representações e do imaginário que os entrevistados possuem em relação ao país, à cultura e à língua com que eles trabalham. Foi assim que percebemos a importância que é dada à cultura alvo e o interesse que desperta tanto nos alunos como nos professores. Ao mesmo tempo, notamos como essa cultura desempenha papéis diferentes de acordo com a língua estudada e, quanto ao inglês, destacaram-se, especialmente no ensino e no aprendizado da língua, as implicações que ela gera.

1. Como tudo começou

Tudo começou a partir da tese de doutorado de Chiarini (2003), professora de italiano na UFMG e coordenadora do projeto que gerou este trabalho. Em sua tese, Chiarini estudou as representações que alguns professores e formandos possuem sobre a língua italiana e o professor dessa língua, abordando questões relacionadas ao imaginário que os entrevistados constroem em torno da língua e apontando para a importância que a cultura assume na sala de aula de italiano, mas também fora dela. Como prova disso, a autora chama atenção para o valor que os estudantes de italiano atribuem ao cultivo dos aspectos culturais, folclóricos ou até mesmo afetivos relativos à Itália, e imagina que o mesmo aconteça, mesmo que em níveis diferentes, com outras línguas estrangeiras como o alemão e o francês. Ao mesmo tempo, porém, avança a hipótese de que “nos casos do inglês e do espanhol, línguas internacionais, o envolvimento, talvez, não seja o mesmo ou, quem sabe, passe por outros caminhos” (2003:13).

Foi daqui que surgiu a nossa pesquisa, ou seja, do interesse em descobrir como se constrói o imaginário dos professores de duas outras línguas estrangeiras, inglês e alemão, e como esse imaginário atua na percepção que esses professores têm da sala de aula e dos alunos. Paralelamente, outro objetivo que nos propusemos foi o de comparar o envolvimento que alunos e professores têm com a cultura de acordo com a língua estudada: as culturas relacionadas às línguas internacionais, como o inglês, criariam realmente um imaginário menos rico ou menos valorizado dentro da sala de aula? E, se for verdade, por que isso acontece?

Tentando encontrar respostas a esses questionamentos, desenvolvemos nossa pesquisa, tanto na busca de um melhor conhecimento teórico, quanto no trabalho de campo. O primeiro consistiu na leitura de uma bibliografia básica sobre o assunto e na discussão dos textos com a coordenadora do projeto. O segundo consistiu em oito

entrevistas abertas e informais com cinco professores de inglês e três de alemão, todos estagiários do Centro de Extensão (Cenex) da Faculdade de Letras da UFMG. Essas entrevistas foram todas transcritas, analisadas e, em seguida, discutidas junto à coordenadora do projeto para elaborar e entender melhor os dados recolhidos. Os resultados que apresentaremos nesse trabalho baseiam-se justamente nos pontos que foram levantados durante as nossas discussões e na abordagem interpretativista com a qual tratamos os dados, por isso podemos classificar esse estudo como tendo caráter qualitativo.

2. Da reafirmação e desintegração das identidades nacionais

Antes de passar à descrição de nosso trabalho de campo e aos dados com ele levantados, queremos apresentar algumas considerações que acreditamos fundamentais para um melhor entendimento de nossos resultados finais.

Como foi falado anteriormente, nossa pesquisa se baseia no imaginário que os professores de inglês e alemão compartilharam conosco em suas entrevistas. Mas esse imaginário que os professores de LEs criam, constroem e modificam ao longo de suas vidas não depende exclusivamente deles como indivíduos, e também vai além dos alunos e da sala de aula em que estiveram/estão inseridos: o imaginário é o resultado de um jogo de forças históricas, políticas, geográficas, sociais, etc. que atuam no sujeito e no coletivo ao mesmo tempo. Não vamos nos adentrar aqui nas implicações de todas essas forças, mas queremos chamar atenção especialmente para duas delas, opostas, que se mostraram particularmente fortes nas entrevistas analisadas: a reafirmação das identidades culturais e sua desintegração.

Quando falamos em reafirmação das identidades culturais, queremos indicar a importância que até hoje assume a idéia de que uma nação corresponde a uma única língua e uma única cultura. Parece contraditório afirmar a importância das identidades nacionais

perante um cenário globalizado que se esforça em abater cada vez mais as fronteiras entre os países, mas, pelo menos no mundo do ensino de línguas estrangeiras e da lingüística em geral, a idéia moderna de nação possui ainda um grande valor. Essa idéia remonta a tempos já ultrapassados, como faz notar, não sem uma sombra de crítica, Rajagopalan (2003:25) em sua afirmação de que “a lingüística talvez seja a disciplina que mais encarna o espírito do século XIX, quando imperava o lema ‘uma nação, uma língua, uma cultura’(Hutton, 1996:209)”. Porém, se a lingüística continua presa ao conceito de nação do século XIX, é porque a língua continua sendo o “índice mais sensível da relação entre um indivíduo e um dado grupo social”¹ (KRAMSCH, 1998:77), e como grupo social podemos entender também a nação. È por isso que, quando ouvimos falar em alemão, logo pensamos na Alemanha, com suas cervejas, seu Oktoberfest, sua pontualidade e seu progresso. Isso, com certeza, espelha uma percepção ocidental (ou até mesmo européia) de conceitos como *língua*, *cultura* e *nação*. Esses conceitos são vivos até hoje no mundo ocidental, e as identidades européias, apesar do esforço para abater as fronteiras dos países membros da UE, continuam sendo construídas “muito mais em torno da língua e da nacionalidade, e em torno de modelos comuns de ‘uma língua = uma nação’, que em torno de etnias ou raças”² (KRAMSCH, 1998:68).

Para melhor entendermos esse modelo monolítico que associa uma nação a uma língua e uma cultura, devemos fazer um passo atrás no tempo, e entender como nasceram as nações modernas. Segundo Kramsch (1998), se originaram no século XVIII como comunidades imaginadas, delimitadas por fronteiras definidas e constituídas por pessoas iguais e prontas a dar a vida para defender sua liberdade e seu território. Essa visão de nação, claramente idealizada, foi divulgada junto à utopia lingüística de que cada nação

¹ “language is *the* most sensitive indicator of the relationship between an individual and a given social group.”

² “much more around language and national citizenship, and around folk models of ‘one nation=one language’, than around ethnicity or race”

possuía um único e homogêneo sistema lingüístico. Sempre segundo Kramersch, “esses imaginários são persistentes e contribuem ao que chamamos de identidade nacional do indivíduo”³ (1998:73). No mundo moderno, essa identidade nacional, segundo Hall (1997:51), representa uma fonte primária de identidade cultural. “Sem um sentimento de identificação nacional”, continua explicando Hall (1997:52), “o sujeito moderno⁴ experimentaria um profundo sentimento de perda subjetiva”. A nação, então, não é para se entender simplesmente como uma comunidade delimitada por fronteiras políticas, mas como “*um sistema de representação cultural* (que produz) sentidos contidos nas estórias que são contadas sobre ela, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas” (ibidem: 53 e 55). Para que o processo de criação dessa nova instituição moderna acontecesse, foi necessário evidenciar as igualdades e desconsiderar as diferenças entre as etnias. Essa atitude persistiu até hoje, e é por isso que, em nosso imaginário, não existem um alemão abstermido, um norueguês negro, um italiano introvertido, um francês desleixado ou um brasileiro que não saiba sambar.

Junto a essa força uniformizante de tudo e de todos que existe dentro de uma nação, temos, por outro lado, uma força oposta, que evidencia as diferenças e não as igualdades dentro da mesma nação. Essa força ataca e desconstrói as culturas nacionais e chama-se de *globalização*. Trata-se de um processo que abate aos poucos os limites espaciais e temporais que dividem os povos, conectando as comunidades e passando por cima das enfraquecidas fronteiras nacionais. Nessa nova Ordem Mundial, a identidade nacional não é mais tão fundamental para o sujeito, mas isso não implica uma perda de identidade por completo. Na verdade, o que acontece é que “as identidades locais, regionais e comunitárias têm se tornado mais importantes” (HALL, 1997:78), promovendo assim uma fragmentação da sociedade que, de monolítica (onde a ênfase era nas igualdades entre

³ “Such imaginings are tenacious and contribute to what we call an individual’s national ‘identity’”

grupos e etnias), se tornou multicultural (onde a ênfase se situa nas diferenças entre os grupos).

Na sala de aula de LE, assim como no mundo em geral, as duas forças atuam contemporaneamente. Então, se de um lado temos em nosso imaginário idéias monolíticas que associam uma língua a uma cultura (alemão na Alemanha, francês na França, etc.), por outro lado somos conscientes das diferenças que existem dentro de um universo lingüístico. È por isso que Rebeca, uma de nossas participantes, comenta em sua entrevista “no alemão você ouve pessoas que falam... cada pessoa fala um alemão tão diferente um do outro”, e è por isso que, referindo-se ao inglês, Eloy se pergunta: “que tipo de pronúncia que è pra ensina?”.

3. O trabalho de campo

Nossa pesquisa pode ser dividida em três principais fases: leitura de textos teóricos, algumas entrevistas com pessoas selecionadas, baseadas em um questionário, e interpretação das transcrições dessas entrevistas.

No primeiro momento nos foram apresentados por nossa coordenadora textos relacionados principalmente à questão da representação e do imaginário no aprendizado de línguas estrangeiras. O conhecimento adquirido com essas leituras serviu como base nas fases seguintes da pesquisa, fazendo-se, então, presente em nossas interpretações e mesmo na formulação das entrevistas.

As entrevistas foram o passo seguinte de nossa pesquisa. Podemos ainda subdividir essa fase em outros dois momentos: a seleção dos entrevistados e a formulação do questionário.

⁴ O “sujeito moderno”, do séc. XVIII, è para se ver em contraposição ao “sujeito pós-moderno” atual.

Para atender os focos de nossa pesquisa, isto é, o entendimento do papel desempenhado pela cultura na sala de aula de línguas estrangeiras e notar se o papel da cultura muda de acordo com a língua, abordamos cinco professores de inglês e três de alemão, todos estudantes do curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e estagiários no Centro de Extensão (Cenex) da Faculdade de Letras.

Tendo já em vista nossos entrevistados, nos voltamos à elaboração do questionário que serviria de guia às nossas perguntas. Como nossa pesquisa teve como principal influência a tese de Chiarini, resolvemos ter seu questionário como base de criação do nosso. Assim sendo, adaptamos as perguntas para as línguas com que iríamos trabalhar, levando em conta o relacionamento pessoal do entrevistado com a língua ensinada.

À medida que realizávamos as pesquisas, fazíamos também suas transcrições para futuras releituras e interpretações. Ao adquirirmos um número satisfatório de entrevistas, relemos as transcrições e nos reunimos com a coordenadora para discutirmos nossas impressões e compararmos as respostas dos entrevistados, não apenas entre os professores que ensinavam a mesma língua, mas também entre aqueles de línguas diferentes.

Todos os resultados aos quais chegamos foram baseados nessas reuniões e em nossas interpretações das respostas dos entrevistados, qualificando, assim, a pesquisa como sendo interpretativa.

4. A voz dos professores

Da análise das entrevistas, pudemos perceber que, ainda que o alemão e, principalmente, o inglês não sejam línguas que tenham a mesma representação que o italiano, uma língua diretamente relacionada à paixão (Chiarini, 2002), têm em seu ensino a cultura como um fator sempre muito importante. Exemplos disso podem ser encontrados na fala de Rebeca, professora de alemão, quando ela diz que “[língua e cultura] é uma

coisa que vem junto, não dá pra você separar” e de Carla, professora de inglês, que afirma: “Se você sabe mais da cultura do lugar, você vai entender um pouco melhor a língua”.

A diferença mais marcante em relação à cultura no que diz respeito a essas línguas não é, então, sua relevância ou não na sala de aula, mas a diferença no modo como ela é percebida. É desnecessário dizer que o acesso ao inglês hoje é muito mais fácil e constante que ao alemão, principalmente quando temos os Estados Unidos como a mais importante nação no mundo da globalização. No dia a dia, estamos sendo constantemente bombardeados pelo inglês, “o inglês já é comum (...) a gente só vê filme em inglês” (Carla), o inglês está nas músicas, nos filmes, na internet ou em um simples cardápio de lanchonete, enquanto, em relação ao alemão, a cultura “é um pouco assim, extraterrena, uma coisa do outro mundo” (Alberto) para a qual é difícil achar recursos fora da sala de aula.

Essa diferença se revela, porém, uma faca de dois gumes: o contato com o inglês extremamente fácil e freqüente faz com que os alunos não vejam como novidade muito do que é levado em sala de aula, enquanto que no caso do alemão os alunos se impressionam muito mais facilmente, já que as chances de que eles conheçam qualquer material levado pelo professor são mínimas. Isso faz com que a percepção do que é cultura seja diferente. Por exemplo, uma nova palavra ensinada em uma sala de aula de inglês é vista como apenas mais uma palavra, enquanto em uma sala de alemão “a própria língua muitas vezes diz muita coisa sobre a cultura” (Rebeca), ou seja, os alunos considerarão aquela palavra nova como cultura levada à sala de aula.

Um outro ponto que se pode perceber na condição do inglês como língua mundial é a consciência por parte dos professores da dificuldade em associar uma cultura a esse idioma. Os professores de alemão não hesitaram em trazer unicamente imagens da Alemanha quando perguntados sobre as representações ligadas à língua alemã, provando

que o alemão tem na Alemanha a nação de procedência, assim como francês na França ou o italiano na Itália . Quando perguntados sobre as representações ligadas à cultura inglesa, os professores não mostraram tanta segurança: Eloy logo rebateu “cultura inglesa? Principalmente eu penso em dois países: Estados Unidos e Inglaterra”, mas acrescentou: “mas se o aluno não quiser saber da cultura americana e quer saber de cultura inglesa, australiana, de outro país que fala inglês?”. Por ser falado em tantos países, o inglês não possui uma única identidade cultural, mas várias identidades diferentes. Esse “multiculturalismo” tão evidente no inglês coloca os professores desse idioma em constante desconforto por não saber ao menos a qual sotaque se prender: “será que eu estou ensinando a pronúncia que eu DEVERIA ensinar?” (Eloy). No fim, o resultado desse conflito é uma não cobrança da adoção de um modelo: os professores aceitam um aluno que tenha como nação modelo os Estados Unidos, a Inglaterra, ou mesmo outro país falante do inglês que não seja um representante imediato da língua, como Irlanda ou Austrália, por exemplo.

Daí surge também o que uma das entrevistadas define como “Globês”, um inglês sem nação, uma língua órfã, entendida e falada em qualquer lugar, sendo que o único objetivo dela é a comunicação. Nesse ponto, o professor não se preocupa mais com a questão da pronúncia e do modelo: “nem precisa [de um modelo de pronúncia] eles sabendo falar, se comunicar, pra mim a comunicação que é o mais importante” (Júlia). Também, graças à falta de identidade nacional do “Globês”, os professores aproveitam para reforçar a identidade cultural local, como afirma Mariana: “Uma coisa que eu deixo bem claro para os alunos é que eles são brasileiros falantes de inglês como segunda língua”.

5. Conclusão

A partir de uma hipótese levantada por Chiarini em sua tese, começamos essa pesquisa, com o objetivo de provar se, realmente, o relacionamento com o imaginário e a representação da língua estrangeira muda de acordo com qual é essa língua. Através de leituras e entrevistas, percebemos que existe sempre uma relação mais que profissional com a língua ensinada, principalmente quanto à cultura, porém nos deparamos com a dificuldade encontrada pelos professores de inglês que lidam com uma língua muitas vezes vista como sem identidade e sem uma nação.

A maneira como os professores lidam com isso é, principalmente, aceitar essa não identidade e tentar abraçar todas as possíveis chances de um input cultural para seus alunos, tendo sempre a preocupação de não se prender a um único modelo e deixar de explorar outros.

Para um melhor entendimento desse relacionamento com cultura, identidade e nação de uma língua, poderemos, futuramente, expandir a pesquisa, aplicando o mesmo método a outros idiomas. Além disso, a inclusão dos alunos nas pesquisas e entrevistas poderia ainda trazer a experiência e o ponto de vista de quem está em um outro nível de contato com a língua.

Aprofundar-se nessa pesquisa e tentar entender melhor a realidade do valor da cultura e da representação das línguas estrangeiras em sala de aula seria um grande facilitador para que possamos aprender como lidar melhor com nossa profissão.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CHIARINI, A. M.: Representações em torno de uma paixão: a língua italiana em Belo Horizonte. 2003. 234f. Tese (Doutorado). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

KRAMSCH, Claire. Language and Culture. 1a ed. Oxford: Oxford University Press. 1998. 134p.

HALL, Stuart. A identidades Cultural na Pós-modernidade. 1a ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora.1997. 111p.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. 1a ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2003. 143p. –