

Ilusão, aquisição ou participação. In: Diógenes Cândido de Lima. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 33-46.

ILUSÃO, AQUISIÇÃO OU PARTICIPAÇÃO

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG/CNPq)

1. Introdução

Ao ler a narrativa 14 que nos une neste livro, a primeira tendência seria demonizar a escola pública, mas é preciso cautela. O narrador acredita que seu primeiro contato com o ensino de língua inglesa na quinta série do ensino fundamental se deve ao fato de ele ter estudado sempre em escola pública. No entanto, nem todas as escolas particulares incluem o ensino de inglês nas séries iniciais e quando o fazem, não existem pesquisas que comprovem que isso faça alguma diferença na aprendizagem do idioma. Lightbown e Spada (1999, p.164) afirmam que “crianças mais velhas (por exemplo, as de 10 anos) são capazes de alcançar rapidamente aquelas que começaram mais cedo (por exemplo, com 6 ou 7 anos)”. No Brasil, o ensino de inglês para crianças fica, geralmente, centrado no ensino de vocabulário, canções infantis e jogos. Existe pouca ou nenhuma prática social da linguagem, além da atividade de cantar ou de brincar com as palavras. O que existe de fato é muita propaganda por parte de algumas escolas que usam o inglês como grife para atrair pais que acreditam que estão ajudando seus filhos se eles começarem a estudar inglês na infância. Ledo engano.

Não quero, também, romantizar a escola pública e nem ignorar o descaso com ela é tratada por muitos governantes de nossos estados. Sei que é comum, por exemplo, um professor aceitar, por questão de sobrevivência, lecionar conteúdos para os quais não tem habilitação. Isso não acontece apenas com a língua inglesa, como vemos no relato coletado na Bahia. Eu mesma fui convidada a lecionar geografia para complementar minhas aulas de inglês em uma escola municipal de Belo Horizonte, no início de minha carreira. Minha recusa em aceitar aquela oferta não foi bem recebida, pois quem me fizera o convite entendia que, para lecionar geografia, bastava ler o livro adotado para os alunos. Em outra escola, fui convidada a ministrar aulas de canto e até de religião, o que foi fácil de recusar, pois sou desafinada e não sigo nenhuma religião.

Sabemos que até mesmo os professores habilitados são, muitas vezes, despreparados. Ao assumir uma turma de língua inglesa em uma escola estadual, meus

alunos me contaram que haviam aprendido a contar até 10 e que a professora anterior dissera que iria aprender a contar até 20 e depois os ensinaria. Experiências semelhantes às vivenciadas por mim e pelo narrador, certamente, terão se repetido em outros espaços e em outros tempos.

Essas histórias têm tanto impacto negativo que ficam impressas em nossas memórias e contribuem para construir uma imagem muito ruim das escolas públicas, mas há muitos exemplos de boas experiências nessas escolas. Ao longo de minha carreira, pude perceber que ensino ruim ou de qualidade não é privilégio da educação pública e que muitas escolas particulares, também, ficam devendo ao aluno um ensino de qualidade. Pude, também, testemunhar trabalhos excelentes em diversas escolas municipais e estaduais. Vi que existem muitos professores comprometidos com as populações menos favorecidas e que realizam trabalhos dignos de serem divulgados. Um deles é o trabalho de Xavier (1999) e outro o de Amaral (2000, 2001). Xavier mostra como é possível desenvolver um bom curso de inglês a partir de um programa temático baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental em uma escola pública do estado de São Paulo. Amaral, em uma escola pública no Rio Grande do Sul, ajuda seus alunos a se expressarem em inglês com conteúdos que “não são pré-estabelecidos pela professora, surgem da curiosidade e do desejo dos alunos em falar sobre si mesmos e sobre os colegas” (Amaral, 2001, p.109). Infelizmente, nem todas as boas experiências são registradas em teses e dissertações, mas sou testemunha de que elas existem, pois vi de perto o bom trabalho de vários professores em escolas públicas de Belo Horizonte.

Na verdade, o que há é um grande preconceito contra as classes populares até mesmo nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental (BRAZIL, 1998). O preconceito é a questão que discuto na próxima seção, cujo título foi retirado da própria narrativa.

2. A ilusão de que realmente iríamos aprender a falar inglês na escola

O preconceito sofrido pela escola pública está presente até nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental (PCNs) quando seus autores dizem, por exemplo, que

[N]o Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da

população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. (BRAZIL, 1998, p. 20)

A visão determinista do documento exclui qualquer possibilidade de mobilidade social e atribui um papel elitista ao inglês, ignorando, por exemplo, que ele está presente em produções culturais, como o cinema e a televisão, que chegam a todas as camadas da população, para não falar da Internet que, em 1998, ainda estava engatinhando no Brasil. Além disso, ignoram que a língua estrangeira pode ser usada no turismo e no comércio, para citar apenas duas áreas.

Na tentativa de fortalecer seus argumentos, os autores dos PCNs reforçam suas crenças com o argumento a seguir:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRAZIL, 1998, p. 21)

É lamentável, ver um documento oficial reconhecer e aceitar que o professor não domina a língua que ensina sem propor, paralelamente, uma política de qualificação de professores e, ainda, disseminar a crença de que o sucesso depende de material didático sofisticado. Lamentável, também, é a tentativa de impor o ensino da leitura como única opção possível, ignorando as outras habilidades. A crença em que apenas o ensino da leitura é viável é derrubada nos trabalhos de Xavier (1999) e Amaral (2000, 2001) que provam que é possível desenvolver todas as habilidades se houver um bom professor e atividades significativas.

Mais lamentável, no entanto, é ver um professor que, segundo o narrador “realmente conhecia a língua inglesa”, afirmar que “ensinar inglês em escolas públicas não funciona”. Esse professor, na verdade, está explicitando o preconceito contra as classes menos favorecidas que são, geralmente, o público dessas escolas. Falta a ele a mesma vontade política ausente nos PCNs para fazer a diferença.

Em minha tese de doutorado (PAIVA, 1991), demonstrei como o preconceito de que os pobres não devem falar inglês está enraizado na cultura brasileira e como as elites entendem que a língua inglesa é sua propriedade exclusiva. Esse preconceito

começou a se manifestar na década de 30 com a penetração do inglês em nossa cultura. No início dessa década, o samba registrava o preconceito nas letras de música de Noel Rosa, em *Não tem tradução* e de Assis Valente, em *Good Bye*, essa última na voz de Carmem Miranda. Noel Rosa afirmava em seus versos que

Amor lá no morro é amor pra chuchu
As rimas do samba não são I love you
E esse negócio de alô, alô boy e alô Johnny
Só pode ser conversa de telefone.

E Assis Valente reforçava:

Good-bye, good-bye boy, deixa a mania do inglês
Fica tão feio prá você, moreno frajola
Que nunca frequentou as aulas da escola”.
(...)

O preconceito continuou e, na década de 80, outro sambista brasileiro, João Nogueira, regravou *O cinema falado*, e, retomando o tema em parceria com Nei Lopes, compôs e gravou o samba *Eu não falo gringo*, onde mais uma vez se reforça que inglês não é língua para ser falada pelos moradores do morro.

Eu não falo gringo, eu só falo brasileiro.(2 Bis)
meu pagode foi criado lá no Rio de Janeiro,minha
profissão é bicho canto samba o ano inteiro. (...)

Eu aposto um eu te gosto contra dez a love you, bem
melhor que hot dog é rabada com angu.
(...)

O preconceito contra as populações não privilegiadas pode ser inferido também em anúncios de alguns produtos sofisticados em jornais, e revistas, com enunciados em inglês. A opção pelo uso do inglês funciona como uma estratégia para excluir o leitor que não pode adquirir aquele produto e tem por premissa outro preconceito – o de que todos os membros da elite econômica falam ou entendem inglês.

Por mais que haja preconceito e má vontade, o inglês está ao nosso redor e é a língua de muitas manifestações culturais, como, por exemplo, da música que os jovens ouvem. Se não dá para adquirir a língua inglesa na escola, será que dá para participar minimamente de outras práticas sociais. Na próxima seção, trato dos conceitos de aquisição e participação.

3. Aquisição ou participação

Em dois momentos de sua narrativa, o narrador menciona a música. Quando fala de seu “desejo de falar, ao menos, algumas palavras na língua das músicas que eu [ele] gostava de ouvir”; e mais tarde quando afirma que quando chegou ao “antigo segundo grau” (antiga denominação para o ensino médio), tinha se “contentado apenas em ouvir as músicas que gostava”. Isso indica que o narrador tinha contato com a língua inglesa fora da escola. Em outro trecho, quando ele menciona sua alegria por poder, finalmente, frequentar um curso de idiomas onde ele encontra ensino de qualidade, ele diz: “Como eu, de forma autodidata, havia estudado e praticado bastante¹, pulei algumas etapas do curso de inglês e fui direto para o penúltimo semestre do curso”. Como explicar isso? Pular algumas etapas do curso indica que nosso narrador, mesmo em um ambiente escolar, totalmente impróprio para a aprendizagem de um idioma, conseguiu obter algum sucesso em seu processo de aprendizagem de inglês. Uma das estratégias foi ouvir música, mas ao se intitular um autodidata, ele indica que, provavelmente, fez mais do que ouvir música.

Voltemos à narrativa com o seguinte trecho retirado do parágrafo inicial:

Tínhamos a ilusão de que realmente iríamos aprender a falar inglês na escola. Ilusão essa destruída naquele mesmo ano, quando percebi que passar o ano todo estudando o alfabeto não me levaria à realização do meu desejo de falar, ao menos, algumas palavras na língua das músicas que eu gostava de ouvir.

O que a narrativa em discussão neste livro nos mostra é que o narrador, assim como seus colegas, tinha a expectativa de aprender a falar inglês na escola. Parece que o produto que o narrador pretendia adquirir na escola, não foi o que lhe ofereceram. Em vez de uma língua para falar, foi lhe dado o alfabeto, uma tecnologia para representar sons. O papel da escola, seja ela pública ou particular, é limitado no processo de aquisição e as atividades que oferece serão sempre insuficientes para se aprender qualquer língua estrangeira. Concordo com Lightbown e Spada (1999, p.165), quando afirmam que “[U]ma ou duas horas por semana – mesmo que por sete ou oito anos – não vai produzir falantes avançados de segunda língua”. A escola sozinha não reúne as condições necessárias para que alguém aprenda uma língua e as experiências de aprendizagem não podem ficar restritas à escola, mas o professor pode estimular o aprendiz a ir além dos muros da escola.

¹ Grifo meu

Há evidências suficientes para a afirmação de que não se aprende a falar inglês na escola nos corpora do projeto AMFALE. O projeto onde se insere a narrativa em estudo reúne um vasto conjunto de histórias de aprendizagem de inglês. Esses relatos foram coletados por colaboradores em várias partes do Brasil e em países como China, Japão e Finlândia. Ao ler esse conjunto de narrativas, fica claro que os aprendizes mais bem sucedidos não ficaram restritos à sala de aula, eles vão além, eles procuraram oportunidades para interagir com outros falantes e buscam formas diversas de uso da língua. Esse parece ser também o caso do narrador que se intitula autodidata.

As memórias da maioria desses aprendizes em três continentes não são muito positivas quando o assunto é sala de aula. Apesar de haver menções muito lisonjeiras a bons professores, o que chama a nossa atenção é a importância da participação em práticas sociais mediadas pela língua inglesa fora da sala de aula. Isso nos leva a rediscutir a metáfora da aquisição.

3.1. A metáfora da aquisição

Segundo a teoria cognitiva, a metáfora está presente não apenas na linguagem, mas em nossos pensamentos e ações, pois o nosso sistema conceitual é de natureza metafórica (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p.1). Para Lakoff e Johnson (1980, p. 5), “[A] essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra²”. Para que isso aconteça é necessário um mapeamento entre dois domínios conceituais: o domínio fonte e o domínio alvo. Assim quando falamos em aquisição de uma língua projetamos dois domínios, sendo domínio fonte o de um bem (um objeto valioso, uma *commodity*) e o domínio alvo a língua que passa a ser entendida com um objeto que se adquire e que pode ser transmitido por alguém. Esse bem pode ser adquirido, acumulado, desenvolvido, ampliado e armazenado (internalizado) na mente que, por sua vez, é vista, metaforicamente, como um *container*. Nosso narrador, assim como seus colegas, acreditava que a escola poderia lhe transmitir esse bem, mas descobre que o professor não pode transmitir o que não possui ou, ainda, o que julga não ser de direito do aluno.

A metáfora da aquisição foi questionada em um artigo de Sfard (1998), pesquisadora no campo da educação matemática, e teve repercussão em outras áreas,

² Essa e as demais traduções são de responsabilidade da autora deste capítulo.

incluindo a de aquisição de línguas estrangeiras, com a adesão de pesquisadores como, por exemplo, Pavlenko e Lantolf (2000), Block (2003) e Johnson (2004).

Em seu trabalho, Sfard argumenta que “desde o início da civilização, a aprendizagem humana tem sido concebida como a aquisição de alguma coisa” (p.5). De fato, temos que concordar com ela que a metáfora da aquisição (ganhar a posse de alguma coisa) está na base de várias visões epistemológicas, como vemos nas expressões transmissão de conhecimento; construção de conhecimento; e até mesmo no conceito de emergência. Insatisfeita com a metáfora da aquisição, mas sem rejeitá-la, Sfard (1998), considera essa metáfora insuficiente para explicar a aprendizagem e propõe a adição de mais uma metáfora – a da participação.

3.2. A metáfora da participação

A proposta de Sfard tem como inspiração o trabalho de Lave e Wenger (1991) que defendem que a aprendizagem é uma atividade situada em comunidades de prática onde o aprendiz, inicialmente, tem uma participação periférica legitimada e, através da prática e da consequente aprendizagem de certas habilidades, torna-se, aos poucos, membro daquela comunidade. Aprender, para Lave e Wenger (1991), equivale a agir no mundo, a uma participação crescente em comunidades de prática. A nova metáfora, segundo Sfard (1998, p.6) desloca o olhar da mente do aprendiz para a natureza dialética da aprendizagem, para o envolvimento com outros. Aprender passa a ser visto como “um processo de tornar-se membro de uma certa comunidade”. Isso implica, sobretudo, a habilidade de se comunicar na língua dessa comunidade e agir de acordo com suas normas particulares” (SFARD, 1998, p.6). Para participar em uma comunidade discursiva, o aprendiz depende de um engajamento mútuo com outros membros da comunidade, de interação, negociação de sentido, aprendizagem das normas que regem essa comunidade.

Essa nova perspectiva está em consonância com a perspectiva ecológica de van Lier (2004). Para esse autor, a aprendizagem não se constitui em acúmulo de informações, mas em um processo dinâmico de percepção de propiciamentos (*affordance*) e consequente ação no ambiente com o qual o aprendiz interage. Ele define propiciamento como “possibilidades para ação que geram oportunidades de engajamento e participação” (p.81). Van Lier argumenta que assim como se aprendem as regras do jogo de futebol jogando, uma língua também é aprendida por meio da participação de certas práticas.

A aprendizagem de línguas vista sob a perspectiva da metáfora da participação deixa de ser vista como acúmulo de estruturas e de vocabulário e passa a ser entendida como uso periférico legitimado da língua em um processo dinâmico com o objetivo de tornar-se membro ativo de uma comunidade de fala. Pavlenko e Lantolf (2000, p.174) vão além e acrescentam que aprender uma língua não implica apenas a participação em um novo cenário cultural, mas também a construção identitária. Apesar de os dados da pesquisa desses autores serem biografias de imigrantes, considero que, mesmo em contexto de língua estrangeira, a questão da identidade é também muito relevante. Aprendizes de inglês, em contextos como o brasileiro, almejam falar essa língua para poder ascender socialmente, para se inserir no mercado de trabalho, para viajar e para usufruir da cultura globalizada.

Outro aspecto importante é o da avaliação. Johnson (2004, p.168) alerta que “o progresso na aprendizagem de segunda língua não deve ser mais avaliado por comparação do domínio do aprendiz de regras morfossintáticas, fonológicas e fonéticas ao desempenho de um falante nativo idealizado, imaginário e homogêneo”.

Retomando a narrativa, podemos ver que nosso narrador não apenas quer fazer parte da comunidade de falantes do inglês, mas construir uma identidade de professor de escola pública que seja diferente das duas imagens de professor que ele apresenta em sua história: a do que não sabe a língua que finge ensinar e a do que sabe, mas não tem interesse em ensinar. Esse último negou ao aprendiz o direito de ser legitimado como um participante periférico na comunidade discursiva mediada pelo inglês. Block (2004, p. 105) ressalta que a participação sempre começa de forma periférica, mas precisa ser legitimada, ou seja, o aprendiz precisa ser tratado como um membro em potencial. Relendo a narrativa, podemos perceber que isso só acontece quando o narrador se matricula em um curso de idioma. No entanto, é possível inferir que ele se afilia a outras comunidades imaginadas, tema da próxima seção.

4. Comunidades imaginadas

O termo comunidade imaginada foi cunhado por Anderson (2006) ao definir o conceito de nação. Para ele, nação “é uma comunidade política imaginada” (p.6) e a língua é uma forma de se obter esse senso de comunidade. Ele argumenta que é imaginada, pois mesmo na menor nação do mundo, seus membros não vão nunca conhecer todos os outros membros ou mesmo ouvir falar deles.

O termo foi apropriado pela linguística aplicada, e definido por Kanno e Norton (2003, p. 241) da seguinte forma: “*comunidades imaginadas* se referem a grupos de pessoas, que não estão acessíveis ou tangíveis de forma imediata, com quem nos conectamos pelo poder da imaginação”. Quando se trata de aprendizagem de uma língua estrangeira, como já nos lembrava Norton (2001), os aprendizes não ficam restritos à escola, e suas comunidades se estendem a um mundo imaginário além da sala de aula. Ela acrescenta que “diferentes aprendizes têm diferentes comunidades imaginadas, e que elas são mais bem compreendidas no contexto do investimento individual na língua alvo e nas condições sob as quais ele ou ela fala ou pratica a língua” (p. 165). As comunidades imaginadas são fontes de motivação, agência e investimento na aprendizagem da língua, como enfatizam Pavlenko e Norton (2007). Aprendizes brasileiros, como é o caso de nosso narrador, vêm na língua inglesa o propiciamento de ascensão social, de melhores oportunidades na vida, de pertencimento a uma comunidade imaginada.

Murphey, Jin e Li-Chi (2005) sugerem que há pelo menos três formas de um aprendiz imaginar comunidades. Eles podem (1) imaginar comunidades existentes de forma semelhante à imaginação do que é uma nação com propõe Anderson (1996), (2) podem fazer uma projeção para o futuro e imaginar comunidades distantes às quais esperam pertencer; e (3) podem comparar comunidades imaginadas passadas com comunidades imaginadas do presente. Observamos nas narrativas de aprendizagem de nosso projeto que, geralmente, os aprendizes imaginam a escola (comunidade existente) de forma muito idealizada; aspiram pertencer a uma comunidade distante, a dos falantes de língua estrangeira; e comparam experiências passadas e presentes com comunidades imaginadas: escolas onde estudaram com as escolas onde estudam, ou escolas onde estudaram com experiências fora da escola, sejam estas vivenciadas em viagens ou mediadas por artefatos culturais.

Em nossa narrativa, vemos que o narrador imaginava encontrar na escola uma comunidade de prática da língua inglesa, mas descobriu que nem mesmo o professor falava a língua. Os professor que teve e os que ele observou durante o estágio fizeram com que nosso narrador construísse uma comunidade imaginada de professores de escolas públicas como não proficientes ou incompetentes. É esperado que os professores ajudem seus alunos a criarem comunidades imaginadas e não a desestimulá-los como foi o caso dos professores que esse aprendiz encontrou no ensino regular. É importante observar, como pontuam Murphey, Jin e Li-Chi (2005, p. 90) que, quando os

aprendizes gostam de seus professores e os admiram, isso contribuiu para que eles imaginem as comunidades de falantes de inglês e aceitem os desafios da aprendizagem. É provável que muitos professores não tenham ideia do poder que eles têm como modelos de membros dessas comunidades ou, ainda, como podem desestimular seus aprendizes com sua inércia. Muitos alunos podem desistir de aprender a língua, mas no caso de nosso narrador, ele não desistiu e continuou em busca de uma comunidade futura, a de professores que são fluentes e investiu na aprendizagem, buscando propiciamentos (affordances). É possível, perceber ainda, em sua narrativa, que o narrador compara a comunidade imaginada das escolas públicas com as dos cursinhos. As públicas são imaginadas como ruins e os cursinhos são idealizados como o lugar ideal para se aprender uma língua estrangeira.

Apesar de não fornecer muitos detalhes, ele se filia também a uma comunidade que aprecia a música produzida em língua inglesa. É comum encontrar referências, nas narrativas de aprendizagem a bandas ou cantores funcionando como professores de inglês. Ouvir música é uma atividade agradável e propicia uma familiaridade com a língua, o que motiva a aprendizagem e a identificação do aprendiz com essa língua. Um bom exemplo pode ser encontrado em Kalaja (2004), com o relato de um aprendiz atribuindo a aprendizagem de pronúncia a Fred Mercury e seus colegas da banda *Queen*. Em outra narrativa do projeto AMFALE, uma aprendiz, também, declara: “Costumo brincar que o Paul McCartney foi meu primeiro professor de inglês!=)”. Esses aprendizes se referem aos artistas como professores imaginados. Quem teriam sido os professores imaginados de nosso narrador? Ele não nos conta, mas provavelmente, eles existiram.

5. Algumas considerações finais

Por tudo que vimos até aqui, o conceito de participação parece ser uma forma promissora de se pensar a aprendizagem de línguas. Apesar de o termo “metáfora da participação” já estar consolidado, entendo que o conceito de participação não deveria ser entendido como metáfora e sim como metonímia. A metáfora implica a projeção de dois domínios diferentes, o que não acontece nesse caso, pois apenas um domínio é acionado, o de comunidade de prática. Quando um aspecto de um mesmo domínio é usado para se referir ao todo temos uma metonímia e não uma metáfora. Quando falamos em participação, pensamos em uma comunidade discursiva, e o conceito é usado para designar uma atividade que acontece dentro dessa mesma comunidade. Além

disso, a participação poderia ainda ser entendida como a causa tomada pelo efeito, já que a aprendizagem de uma língua é entendida como resultado da participação em uma comunidade discursiva.

Em dezembro de 2009, as associações de Linguística Aplicada da Austrália e da Nova Zelândia promoveram um evento para discutir as metáforas da aquisição e da participação e uma nova metáfora foi proposta por Ortega, em sua plenária – a metáfora do entre-lugar (in-betweenness). Para Ortega (2009a, p. 23), “aprender uma língua adicional pode também ser imaginado como um processo de ganhar um olhar intersticial ou uma visão dupla, como a descoberta do entre-lugar como uma nova possibilidade de se estar no mundo”. Ortega (2009b) defende que essa nova metáfora acabaria com as dicotomias nativo/não-nativo; L1/L2; eu/outro; centro/periferia. O aprendiz de outra língua estaria no meio de cada um desses pares dicotômicos.

Assim como Sfar (1998), Pavlenko e Lantold (2000), Ortega não propõem a substituição da metáfora da aquisição pela da participação e nem a substituição dessas duas por uma terceira, a do entre-lugar. De fato, todos entendem que cada metáfora, isoladamente, é insuficiente para representar o processo de aprendizagem de uma língua. Ortega (2009b) sugere que aprendizagem de segunda língua seja entendida como a soma das três metáforas: (1) o ganho de propriedade sobre linguagens e discursos adicionais; (2) participação em novas comunidades e co-construção de identidades adicionais; e (3) o alcance de um olhar intersticial ou a consciência do poder e descoberta do entre-lugar como uma nova possibilidade para se estar no mundo. No entanto, entendo que há muitos outros elementos envolvidos na aquisição e que essas três metáforas não dariam conta de representar.

Quando uma metáfora nomeia um fenômeno, ela ressalta um de seus aspectos, mas esconde outros. No caso da aquisição, a língua é concebida como uma *commodity*, na da participação como engajamento em uma comunidade e no “entre-lugar” como uma posição espacial entre duas comunidades. A metáfora da aquisição privilegia uma visão cognitiva, a da participação uma visão sócio-cultural, e o “entre-lugar”, uma visão sociológica, pois foca a questão identitária. Outros aspectos ficam de fora, como, por exemplo, as conexões neurais.

Larsen-Freeman (2002, p. 38) sugere que a teoria do caos/complexidade como uma forma de superar o dilema “aquisição versus uso/participação”, pois tal visão não parece separar aspectos sociais e cognitivos, mas vê-los em termos relacionais. No entanto, ela não oferece uma metáfora para nomear o fenômeno. Se formos buscar metáforas para descrever

toda a complexidade do processo de aprendizagem de uma língua precisaríamos de uma metáfora que representassem todos os outros elementos dos processos de aprendizagem. Essa metáfora teria que projetar vários domínios fontes o que me parece impossível.

De qualquer forma, considero que o conceito de participação é um bom conceito para orientar as práticas pedagógicas. Auxiliar nossos alunos a participar de comunidades imaginadas pode estimulá-los a investir na aprendizagem da língua e a produzir sentido. Espero que nosso narrador consiga fazer isso ao assumir seu papel de professor na escola pública.

6. Referências Bibliográficas

ANDERSON, B. *Imagined communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. 2ª ed revisada. London: Verso, 2006.

AMARAL, M. G. C. A aprendizagem de uma língua estrangeira como processo de construção para o desenvolvimento de uma identidade em educação ambiental. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Católica de Pelotas.

AMARAL, M. G. C. A aprendizagem de uma língua estrangeira como processo de construção para o desenvolvimento de uma identidade em educação ambiental. In: Vilson J. Leffa. (Org.). *O professor de Línguas Estrangeiras*. Pelotas: Educat, 2001, v. , p. 97-113.

BLOCK, D. *The social turn in second language acquisition*. Washington D.C.: Georgetown University Press, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, df: MEC/SEF, 1998.

JOHNSON, M. *A philosophy of second language acquisition*. New Haven and London: Yale University Press, 2004

KALAJA, P. So maybe Freddie (Mercury) and his bandmates really are to blame: explaining success (or failure) in learning EFL. In: MKINEN, K., KAIKKONEN, P. and KOHONEN, V. (Eds), *Future Perspectives in Foreign Language Education*. Oulu: Yliopistopaino, 2004. p. 123-132

KANNO, Y.; NORTON, B. Imagined communities and educational possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity, and Education*, v. 2, n.4, p. 241-249, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. In: Kramsch, C. (Ed.). *Language acquisition and socialization*. London: Continuum International Publishing Group, 2002. p.33-46.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1980.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned* (revised edition). Oxford: Oxford University Press, 1999.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MURPHEY, T.; JIN, C.; LI-CHI, C. Learners' constructions of identities and imagined communities. In: BENSON, P.; NUNAN, D. *Learners' stories: difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p.83-100

NORTON, B. Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In: BREEN, M. (Ed.). *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 159-171). Harlow, England: Pearson Education, 2001.

ORTEGA, L. Participation, acquisition, and in-betweenness as metaphors for L2 learning. In: 1st COMBINED ALANZ-ALAA CONFERENCE. *Participation and Acquisition Conference Handbook*. Auckland: University of Auckland, 2009a. p.23.

ORTEGA, L. Acquisition, Participation, and In-Betweenness as Metaphors for L2 Learning. Plenary address delivered at the 1st Combined ALANZ-ALAA Conference (Applied Linguistics Association of New Zealand & Applied Linguistics Association of Australia), Auckland, December 2-4. 2009b.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *A língua inglesa enquanto signo na cultura brasileira*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFRJ, 1991. (Tese de Doutorado)

PAVLENKO, A.; LANTOLF, J.P. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In: LANTOLF, J. (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p.155-177.

PAVLENKO, A.; NORTON, B. Imagined communities, Identity, and English language learning. In: CUMMINS, J.; DAVISON, C. (Eds.), *International handbook of English language teaching*. New York: Springer, 2007. p. 669-680.

SFARD, A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, vol. 27, n. 2, pp. 4-13, 1998.

van LIER, L. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: a Sociocultural Perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

XAVIER, R. P. A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas.