

**NELZA MARA PALLÚ**

**QUE INGLÊS UTILIZAMOS E ENSINAMOS?  
REINTERPRETAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E  
APRENDIZAGEM DO INGLÊS CONTEMPORÂNEO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Letras, Área de Concentração Estudos Linguísticos, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Clarissa Menezes Jordão

**CURITIBA**

**2013**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(Biblioteca da UNIOESTE – Campus de Marechal Cândido Rondon – PR., Brasil)

Pallú, Nelza Mara

P164q Que inglês utilizamos e ensinamos?: reinterpretações de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo / Nelza Mara Pallú. - Curitiba, 2013.

242 p.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Clarissa Menezes Jordão

Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, 2013.

1. Inglês como uma Língua Franca Global (ILFG). 2. Inglês contemporâneo - Ensino e aprendizagem. I. Universidade Federal do Paraná. II. Título.

CDD 22.ed. 420.7

407

CIP-NBR 12899

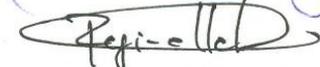


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ata quingentésima octogésima segunda referente à sessão pública de defesa de tese para a obtenção de título de doutora a que se submeteu a doutoranda NELZA MARA PALLU. No dia dezoito de fevereiro de dois mil e treze, às quatorze horas, na sala 1005-B, 10.º andar, no Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: **CLARISSA MENEZES JORDÃO**, Presidente, **REGINA CÉLIA HALU**, **VILSON JOSÉ LEFFA**, **FRANCISCO CARLOS FOGAÇA** e **DOMINGOS SÁVIO PIMENTEL SIQUEIRA** designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de tese intitulada: “QUE INGLÊS UTILIZAMOS E ENSINAMOS? REINTERPRETAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO INGLÊS CONTEMPORÂNEO”, apresentada por NELZA MARA PALLU. A sessão teve início com a apresentação oral da doutoranda sobre o estudo desenvolvido. Logo após a senhora presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada um dos Examinadores para as suas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na sequência, a Professora **CLARISSA MENEZES JORDÃO** retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, a senhora Presidente declarou **APROVADA** a candidata, que recebeu o título de **Doutora em Letras**, área de concentração **Estudos Linguísticos**. A versão final da tese deverá ser encaminhada à Coordenação em até 60 dias. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no dezoito de fevereiro de dois mil e treze.

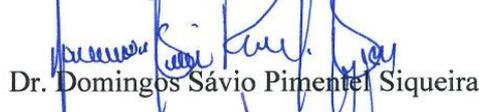
XX

  
Dr.ª Clarissa Menezes Jordão

  
Dr.ª Regina Célia Halu

  
Dr. Francisco Carlos Fogaça

  
Dr. Vilson José Leffa

  
Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira

Nelza Mara Pallu 



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

## PARECER

Defesa de tese da doutoranda NELZA MARA PALLU para obtenção do título de **Doutora em Letras**.

Os abaixo assinados CLARISSA MENEZES JORDÃO, REGINA CÉLIA HALU, VILSON JOSÉ LEFFA, FRANCISCO CARLOS FOGAÇA e DOMINGOS SÁVIO PIMENTEL SIQUEIRA argüiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a tese:

**“QUE INGLÊS UTILIZAMOS E ENSINAMOS? REINTERPRETAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO INGLÊS CONTEMPORÂNEO”**

Procedida a argüição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Doutora em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
CLARISSA MENEZES JORDÃO		Aprovada
REGINA CÉLIA HALU		APROVADA
VILSON JOSÉ LEFFA		APROVADA
FRANCISCO CARLOS FOGAÇA		APROVADA
DOMINGOS S. PIMENTEL SIQUEIRA		APROVADA

Curitiba, 18 de fevereiro de 2013

Prof. Dr. Luis G. Bueno de Camargo  
Coordenador

Luis Gonçales Bueno de Camargo  
Coordenador  
Matricula SIAPE 011915447

Be myself

O que vale nessa vida é o que se vive é o que se faz  
Mas o que pode se esperar de uma pessoa que não pode  
Sonhar

O que pode se esperar de um ser humano perdido?  
Que ele viva como nunca fosse morrer?  
Ou que ele morra como nunca tivesse vivido?  
O que pode se esperar de uma pessoa que não pode  
sonhar

Todo o mal que é dirigido a nós  
Nos fortalece e eu não vou desistir  
O que vale nessa vida é o que se vive é o que se faz  
Nas armadilhas que eu cai  
Eu fiquei só e ninguém viu  
O que vale nessa vida é o que se vive é o que se faz

I Just wanna be myself

Yeah! Yeah! Play your position  
'Cause the world does the man  
Little kids visions  
May my sins be forgiven  
Gotta have faith so  
You can do what you wanna do  
Gotta be this way So don't fool  
"Cause the world is cruel?  
Live by the sword, then you die by the sword  
When I'm asking for peace in the middle of a war  
Between blacks and whites, between rich and poor  
So we can stop the mess overseas and all

(Charlie Brown Jr)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup><http://www.vagalume.com.br/charlie-brown-jr/be-myself.html#ixzz27leQeE1j> acesso em:23. Set.2012.

## **AGRADECIMENTOS**

A meu marido Cláudio quem primeiro motivou a realização desta experiência de doutorado.

A meus pais e filhos pelo apoio e compreensão durante os tempos dedicados a este momento.

À Clarissa Menezes Jordão pela oportunidade de crescimento que me proporcionou compartilhando seus conhecimentos.

À Universidade Federal do Paraná (UFPR) pela possibilidade de realizar esta Pós-graduação.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) pelo apoio institucional.

Às professoras e professores de inglês que entusiasmadamente participaram e ofereceram suas vozes para a construção desta narrativa.

Aos professores Francisco Carlos Fogaça e Domingos Sávio Pimentel Siqueira pelas importantes sugestões feitas na qualificação e pela disponibilidade e contribuições oferecidas na defesa desta tese.

Ao professor Vilson José Leffa e a professora Regina Celia Halu pela disponibilidade e contribuições oferecidas na defesa desta tese.

## RESUMO

Esta pesquisa, de natureza etnográfica discursiva pós-moderna, tem como objetivo a promoção de reinterpretações do processo de ensino de inglês no cenário educativo brasileiro na contemporaneidade. Sob o entendimento do discurso do Inglês como uma Língua Franca Global (ILFG), pertencente ao conjunto de acontecimentos discursivos da Globalização, este estudo propõe a investigação de crenças, sentimentos e atitudes de um grupo de professores de inglês sobre esta formação discursiva. Os trabalhos foram desenvolvidos em uma oficina de extensão com a duração de 24 horas, realizada na Universidade Estadual do Estado do Paraná – UNIOESTE, mediante o questionamento conceitual de pressupostos envolvidos pelo ILFG, tais como: o uso do inglês nas atividades pessoais e profissionais dos professores-sujeitos; o fenômeno da Globalização e sua influência no processo de ensino e aprendizagem de inglês; o Inglês como uma Língua Internacional e o processo de ensino e aprendizagem no contexto brasileiro educativo. Esta pesquisa está fundamentada em estudos desenvolvidos em três áreas do conhecimento: (1) a agenda do ILFG, informada principalmente pelos trabalhos de Dewey (2007), Jenkins (2006), Jordão (2009), Leffa (2002), Llurda (2004), Mckay (2003), Moita Lopes (2008), Rajagopalan (2010), Seidlhofer (2004), Siqueira (2011) entre outros; (2) os conceitos desenvolvidos pela Abordagem Reflexiva (Zeichner e Liston, 1996), pela Abordagem Transformativa (Jack Mezirow, 2000) e pela Abordagem Desconstrutiva (Jacques Derrida, 1995); e ainda, (3) os trabalhos de Paulo Freire (1996) e de Stuart Hall (2011) para auxiliar o entendimento da constituição identitária e da práxis dos professores sujeitos da pesquisa, e demais autores por eles influenciados. As reflexões resultantes resgatam pressupostos da prática educativa e social de ensinar, aprender e utilizar inglês como uma língua internacional necessária para os tempos híbridos.

**Palavras-chave:** inglês como língua franca global; questionamento conceitual; tempos híbridos; processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo.

## ABSTRACT

This research is presented as having a post-modern and discursive-ethnographic nature, and as such it attempts at promoting reinterpretations of the English Teaching and Learning Process in the Brazilian education context in the contemporary era. From the understanding of English as a Global Lingua Franca (ILFG) and as a language that belongs to the set of globalization discourse events, this study also aims at investigating the beliefs, assumptions and attitudes of a group of English teachers about this discursive formation. The work was developed in a 24 - hour workshop offered by the State University of the West of Paraná (UNIOESTE) through the questioning of basic concepts involving ILFG issues such as: the use of English in the subject-teachers' personal and professional activities; the phenomenon of Globalization and its influence on the English Learning and Teaching Process; English as an International Language and the Brazilian English Learning and Teaching Process. This research was based on studies developed in three areas: (1) the EGLF agenda, informed mainly by the work of Dewey (2007), Jenkins (2006), Jordão (2009), Leffa (2002), Llurda (2004), Mckay (2003), Moita Lopes (2008), Rajagopalan (2010), Seidlhofer (2004), Siqueira (2011) among others; (2) the concepts developed by the Reflexive Approach (Zeichner and Liston, 1996), the Transformative Approach (Jack Mezirow, 2000) and the Deconstructive Approach (Jacques Derrida, 1995); and also (3) professional identity studies, as found in the work of Paulo Freire (1996), Stuart Hall (2011) and other scholars influenced by them, which contributed in order to better understand the process of identity construction and praxis of the participant subject-teachers. The resulting insights and reflections reveal assumptions of the educative practice of teaching, learning and using English as an international language which are necessary for hybrid times.

**Key-words:** English as a global lingua franca; conceptual questioning; hybrid times; contemporary English teaching and learning process.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Agendas do Inglês Contemporâneo.....	50
Figura 2	Círculos de Kachru.....	51
Figura 3	Reorganização dos Círculos de Kachru por Modiano.....	53
Figura 4	Processo Reflexivo de Exploração do Ensino.....	102
Figura 5	Vídeo <i>Nobel Prize</i> 2008 - Falantes Estrangeiros de Inglês	158
Figura 6	Vídeo <i>Nobel Prize</i> 2008 - Falantes Estrangeiros de Inglês	158
Figura 7	Vídeo Escritor - Falante Brasileiro de Inglês.....	162
Figura 8	Vídeo Técnico de Futebol - Falante Brasileiro de Inglês..	162
Figura 9	Vídeo Apresentador de TV - Falante Brasileiro de Inglês..	163
Figura 10	Vídeo <i>Miss Brasil</i> - Falante Brasileiro de Inglês.....	163
Figura 11	Vídeo Locutor de Rádio - Falante Brasileiro de Inglês.....	163

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Programação do <i>Workshop</i> Língua Franca.....	35
Quadro 2	Concepção de Leitura e de Letramento Crítico.....	74
Quadro 3	Texto Sala de Aula de Inglês Brasileira.....	169
Quadros 4/20	Plano de Atividades para Aulas Apresentados no Workshop.....	172/192

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Perfil de Atuação Profissional dos Professores Sujeitos de Pesquisa.....	28
----------	---	----

## LISTA DE SIGLAS

AR	Abordagem da Reflexão
AD	Abordagem da Desconstrução
DCEs	Diretrizes Curriculares da Educação Básica – LEM
EUA	Estados Unidos da América
ELFA	<i>English as a Lingua Franca Corpus</i>
ELT	<i>English Language Teaching</i>
FL	<i>Foreign Language</i>
GE	<i>Global English</i>
ICE	<i>International Corpus of English</i>
ILF/ELF	Inglês como Língua Franca - <i>English as Lingua Franca</i>
ILFG	Inglês como Língua Franca Global
IMs	Inglês Mundiais
ILI	Inglês como Língua Internacional
LC	Letramento Crítico
L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LA	Linguística Aplicada
LE/ LEs	Língua Estrangeira / Línguas Estrangeiras
OCEN/LE	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio –LEs
OSDE	<i>Open Spaces for Development and Enquiry</i>
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PF	Professor em Formação
PS	Professor em Serviço
TESOL	<i>Teaching English as a Second Language</i>
UCLES	<i>University of Cambridge Language Examinations Syndicate</i>
UK	<i>United Kingdom</i>
VOICE	<i>Viena Oxford International Corpus of English</i>
WE	<i>World English</i>
WEs	<i>World Englishes</i>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 – O PERCURSO METODOLÓGICO: UMA PESQUISA DE BASE ETNOGRÁFICA DISCURSIVA PÓS-MODERNA.....</b>	<b>21</b>
1.1 OS SUJEITOS DE PESQUISA E OS QUESTIONAMENTOS CONCEITUAIS CONSTRUÍDOS.....	27
1.2 AS ATIVIDADES ELABORADAS PARA O QUESTIONAMENTO CONCEITUAL DO INGLÊS COMO UMA LÍNGUA FRANCA NO WORKSHOP LÍNGUA FRANCA.....	28
<b>CAPÍTULO 2 - O DESDOBRAMENTO DO INGLÊS: DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA À SUA HIBRIDIZAÇÃO EM DIFERENTES "INGLESES" .....</b>	<b>37</b>
2.1 INGLÊS E GLOBALIZAÇÃO: SOB A METÁFORA DOS COMPLÔS.....	37
2.2 O FENÔMENO DA EXPANSÃO DO INGLÊS SOB A PLETORA DOS INGLESES MUNDIAIS.....	47
2.2.1 Ingleses Mundiais.....	50
2.2.2 Inglês como Língua Internacional.....	55
2.2.3 Inglês como Língua Global.....	58
2.2.4 Inglês Mundial.....	61
2.2.5 Inglês como Língua Franca.....	64
2.3 Alusões ao Ensino e Aprendizagem de Inglês como uma Língua Franca Global.....	68
2.3.1 Língua e Criticidade.....	70
2.3.2 Sociedade e Cultura.....	78
2.3.3 Inteligibilidade e Identidade.....	82
2.3.4 Política e Pedagogia.....	88
<b>CAPÍTULO 3 - A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS SOB O PRISMA DE TRÊS ABORDAGENS TEÓRICAS: DA REFLEXÃO, DA TRANSFORMAÇÃO E DA DESCONSTRUÇÃO.....</b>	<b>93</b>
3.1 A ABORDAGEM DA REFLEXÃO.....	97
3.2 A ABORDAGEM DA TRANSFORMAÇÃO.....	103
3.3 A ABORDAGEM DA DESCONSTRUÇÃO.....	109
3.4 EFEITOS DE APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE AS TRÊS ABORDAGENS.....	119

<b>CAPÍTULO 4 - REINTERPRETAÇÕES DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS: AS VOZES DO SUL.....</b>	<b>124</b>
<b>4.1</b> A EXPRESSÃO DA SUBJETIVIDADE NAS ESCOLHAS E POSIÇÕES DOS PROFESSORES SUJEITOS DE PESQUISA.....	125
<b>4.2</b> PERCEPÇÕES E ATITUDES DOS PROFESSORES SOBRE O USO DO INGLÊS EM SUAS ATIVIDADES PESSOAIS E PROFISSIONAIS.....	137
<b>4.3</b> CRENÇAS E ATITUDES DOS PROFESSORES SOBRE O FENÔMENO DA GLOBALIZAÇÃO - INGLÊS COMO UMA LÍNGUA INTERNACIONAL - PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS.....	140
<b>4.3.1</b> Crenças e Atitudes dos Professores sobre a Influência da Globalização na Expansão do Inglês.....	141
<b>4.3.2</b> Crenças e Atitudes dos Professores sobre o Inglês como Língua Internacional e o Processo de Ensino e Aprendizagem de Inglês no Contexto Brasileiro.....	149
<b>4.4</b> Crenças e Atitudes dos Professores sobre o Inglês como uma Língua Franca Global.....	154
<b>4.4.1</b> As Atividades com a Exposição de Falantes de Inglês Estrangeiros e as Atitudes dos Professores.....	157
<b>4.4.2</b> As Atividades com a Exposição de Falantes de Inglês Brasileiros e as Atitudes dos Professores sobre o ILFG.....	162
<b>4.4.3</b> As Atividades Relacionadas ao Contexto de Ensino de Inglês e as Atitudes dos Professores sobre o ILFG.....	168
<b>4.4.4</b> Reflexões no Encerramento do <i>Workshop</i> Língua Franca.....	193
<b>CONCLUSÃO – ENSINAR, APRENDER E UTILIZAR INGLÊS EM TEMPOS HÍBRIDOS.....</b>	<b>196</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>206</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>218</b>

## INTRODUÇÃO

Fazer ciência é trazer questionamentos na busca constante de entender melhor a realidade. [...] Nossa procura, nossos passos, acertos e desacertos, nos proporcionam um verdadeiro sentimento de que fazer pesquisa é processo, é nos sentirmos pesquisadores. (PALLÚ, 2008, p.100).

Certa vez, em uma de minhas escrituras acadêmicas, tentei expressar pelas palavras da epígrafe acima, o significado de se fazer pesquisa, o sentir-se pesquisadora. Hoje, após outras experiências vividas, percebo que inicio este texto com os mesmos sentimentos anteriores: fazer pesquisa é construir e vivenciar um processo.

Na tentativa de entender melhor minha realidade de educadora e, com isso, enriquecê-la, muitos questionamentos vêm à tona. Os desconfortos, ansiedades, procuras, passos certos e incertos na busca do ensinar, movem os caminhos da ciência do saber e se transformam em projetos. Esta pesquisa resulta de uma dessas inquietações, advinda do interesse em aprofundar questões angariadas em uma pesquisa anterior, sobre representações atribuídas à aprendizagem de inglês. Naquela investigação houve claras evidências de que as representações que os sujeitos manifestaram sobre a importância da aprendizagem de inglês advêm, em primeiro plano, das abordagens que informam este ensino nas escolas, e do contexto social e econômico vivenciado (o capitalismo global). Como concluí então:

Este imaginário está, dessa forma, impregnado por outros discursos sociais, dentre eles, os discursos da propaganda, do poder econômico e da globalização, os quais movimentam, atualmente, uma procura por “fórmulas” para a comunicação entre os povos e para a comunicação tecnológica. Decorre desta relação um reducionismo da concepção de língua como um instrumento de comunicação, que, com o aval da didática de línguas estrangeiras, nas últimas décadas, camuflou, de certa maneira, a importância do conhecimento da LE em sintonia com relações de emancipação dos indivíduos. A “instrumentalização” da língua inglesa aparece enfaticamente em nosso estudo nas significações que os sujeitos atribuem a importância do inglês para suas vidas, para a sociedade em geral e nas escolas. (PALLÚ, 2008, p. 97).

Além dessas evidências e do efeito que elas provocam para o processo de ensino e aprendizagem de inglês, como argumento acima, dentre as representações manifestadas pelos sujeitos, houve uma tímida representação da importância do

inglês como uma língua global, fato que motivou o aprofundamento desta questão neste estudo atual. Contudo, durante o processo de estudos e aprofundamentos, os questionamentos e interesses iniciais começaram naturalmente a se modificar, e, na medida em que entrava em contato com diferentes teóricos e pesquisadores, novas perspectivas investigativas se construíam. Foi neste movimento de estudos que considerei os pressupostos do Inglês como Língua Franca (ILF) como uma agenda de conhecimentos pertinente para a exploração e realização de meus propósitos nesta pesquisa. E assim, iniciou-se o processo investigativo relatado neste texto.

Como formadora e professora de inglês vivencio as transformações que o idioma tem perpassado no advento do atual processo de globalização, o que se constituiu em um panorama investigativo que age como um imã em minha atuação como pesquisadora. Porém, também percebo que a questão da globalização, vista como um agente na expansão do inglês com influências em posturas pedagógicas, não tem sido um elemento fortemente presente nos debates e estudos linguísticos da LA. Esta lacuna pode contribuir para uma série de consequências indesejáveis, tanto às políticas de ensino de inglês como também aos nossos alunos e à sociedade em geral, como por exemplo, tratar o ensino de inglês como uma língua estrangeira comum, desvincular sua aprendizagem do contexto de uso global e local dos alunos, ensiná-la adotando metodologias informadas por concepções de educação positivistas privilegiando o modelo do falante nativo, considerar o processo efetivo de seu ensino e aprendizagem exclusivo às elites, entre outras. Daí a necessidade de retomar a temática da globalização em pesquisas como esta, mesmo quando nos pareça que esse assunto já esteja totalmente resolvido e entendido por todos.

Neste cenário se concretizou o interesse em debater o discurso do ILFG para interrogar e investigar as crenças e atitudes dos professores de inglês sobre este fenômeno. Nesta pesquisa, utilizo a terminologia Inglês como Língua Franca Global<sup>2</sup> (doravante ILFG) para caracterizar o inglês como um dos eventos pertencentes à formação discursiva da Globalização, e ainda com a intenção de destacar a constatação atual do número, cada vez mais elevado, de usuários não nativos da

---

<sup>2</sup>Ao longo do texto, utilizo a sigla ILF em situações que requerem manter o uso dos autores, e ILFG ao me referir ao termo que acolho nesta pesquisa.

língua inglesa. O fenômeno da ampla utilização do idioma inglês por povos de diferentes nacionalidades e linguagens, os denominados falantes não nativos, tem influenciado a literatura dentro da área da linguística aplicada (LA), que se volta para o ILFG, e também tem apontado para a conseqüente necessidade de informar as práticas pedagógicas sob a existência deste paradigma (JORDÃO, 2009; PALLÚ, 2008; SIFAKIS, 2007; GUIMARÃES, 2006; LACOSTE, 2005; LIURDA, 2004; SEIDLHOFER, 2009, 2004; MCKAY, 2003).

Em decorrência desta interpretação sobre as mudanças do estatuto social, econômico, político e cultural do inglês, as concepções que reconhecem apenas um único padrão de língua como modelo de ensino e aprendizagem de inglês são postas em cheque, promovendo um grande debate teórico no entendimento do inglês em sua fase pós-moderna, como apontam vários estudiosos (SEIDLHOFER, 2004; DEWEY, 2007; JENKINS, 2006; MODIANO, 2001; RAJAGOPALAN, 2007, entre outros). No entanto, vejo que a abertura para esta discussão precisa ocupar os espaços educacionais de forma contundente, para que as rupturas dos dogmas pela preferência do idioma inglês britânico ou americano, como padrões legítimos para o ensino e aprendizagem ganhem espaço, necessidade que também havia sido apontada nas evidências de minha pesquisa anterior (PALLÚ, 2008), como mencionei no início desta introdução.

Para tanto, acredito que seja fundamental perante esses estudos, informar e preparar os professores, em sua formação, em relação às implicações que o processo de ensino e aprendizagem de inglês como uma língua franca demanda. Como alerta Sifakis (2007), existe uma grande quantidade de informações sobre a expansão internacional do inglês, mas pouco se debate em relação à formação de professores que possam estar interessados em por em prática os pressupostos do ILFG nas salas de aulas. Mesmo que alguns teóricos como Jenkins (2006) e Seidlhofer (2004) demonstrem suas preocupações em colher maiores dados léxico-gramaticais e de pronúncia da variedade do inglês como uma língua franca, considero de grande importância a participação dos professores de inglês nestas discussões, haja vista, a constatação da tendência de professores em preferir uma variedade padrão, normalmente o inglês britânico ou americano (JORDÃO, 2009; PALLÚ, 2008; SIFAKIS, 2007; SIQUEIRA, 2011a, entre outros). A atitude do respaldo em metodologias voltadas aos padrões dos falantes nativos tem mantido o

processo de ensino e aprendizagem de inglês de forma artificial e distante de uma apropriação adequada aos usos dos brasileiros, o que vem a desencadear várias situações de desmotivação e desinteresse por sua aprendizagem.

Diante das constatações que se iniciaram na pesquisa anterior, da posição do inglês na atualidade e de minhas intenções de reinterpretar esse fenômeno, foi possível estabelecer o seguinte questionamento inicial para os propósitos de investigação: como os professores de inglês percebem o ILFG e o ensino e aprendizagem de inglês na composição do processo de globalização das sociedades?

Esta pesquisa foi construída, pois, com o objetivo de problematizar questões como esta, e demais perguntas de pesquisa expostas no capítulo 1 seguinte, visando a contribuir para reinterpretar o processo de ensino e aprendizagem de inglês na contemporaneidade. Porém, ciente de que para promover transformações na forma de entender e conceber o inglês como uma língua *desnaturalizada*, *despatriatizada*, ou *desnacionalizada*, há muito que se fazer. Como adverte Sifakis (2007, p. 358) ao declarar que:

Para tal transformação ocorrer, uma simples exposição e conscientização perante a literatura relevante não será o suficiente. Seria também necessário envolver um panorama rigidamente crítico e uma introspecção reflexiva de experiências passadas, presentes e futuras de situações curriculares e pedagógicas de ensino.<sup>3</sup>

No contexto pedagógico brasileiro, mesmo que algumas pesquisas acadêmicas estejam atentas a este fenômeno, as teorias sobre o ILFG parecem distantes das práticas pedagógicas, pois, ainda prevalece uma forte concepção do ensino e aprendizagem do inglês como uma Língua Estrangeira (LE) qualquer. Por isso, não é possível deixar de perceber que, ao mesmo tempo em que existe uma vasta gama de publicações acadêmicas sobre as diferentes formas de uso e entendimentos do inglês contemporâneo, os chamados *Inglêses*, há uma forte

---

<sup>3</sup>*For such a transformation to occur, mere exposure to and awareness of the relevant literature will not be enough. It should also involve seriously critical outlook and a reflective overview of past learning experiences and previous and current teaching situations (SIFAKIS, 2007, p. 358).*

resistência frente a novas atitudes para o processo de exploração do ILFG, como argumenta Seidlhofer (2009, p. 238) a seguir:

A aceitação das variedades nativizadas do inglês tem alcançado um progresso muito significativo, ao menos na academia, e o termo “ingleses” normalmente é tomado ao incluir ambos, “inglês como língua nativa” e “inglês como uma língua nativizada”. No entanto, a resposta *míope* descrita por Kachru ainda é aquela prevalecente em relação ao ILF<sup>4</sup>.

A resposta “míope” que Seidlhofer menciona se reporta ao *paradigma da miopia* apresentado por Kachru (1996) para designar a atitude de se fechar os olhos diante da realidade atual do inglês: uma língua que perde sua origem natal (nativismo) e se transforma em uma língua global (nativizada). É possível incluir na tese do paradigma da miopia, a existência de um perigoso silêncio que mantém a posição do inglês ainda sob o domínio dos falantes nativos. Esta posição pode ser reconhecida, por exemplo, em situações como na preferência presente no imaginário de professores e alunos pelos padrões americano e britânico no processo de ensino e aprendizagem (JORDÃO, 2009). Todas estas constatações reforçaram minha intenção investigativa e impulsionam meus interesses de estudos e contribuição com a temática das variedades de usos do inglês, denominadas de Ingleses Mundiais.

Diante destes propósitos, constatei que uma forma de efetuar tais intenções e promover a perspectiva do discurso do ILFG na formação de professores, adotada por linguistas aplicados, tem sido o engajamento com diferentes visões sobre o papel do Inglês como uma Língua Internacional (ILI), tanto em contextos globais como locais, mediante a instigação constante de suas concepções e das implicações para as salas de aula. Nesta concepção,

A práxis do ensino/aprendizagem de ILI abandona então a centralidade dos falantes nativos como ‘donos’ da língua dando voz à natureza híbrida da sala de aula, em especial a de línguas estrangeiras. Como um espaço onde procedimentos interpretativos culturalmente diferentes se encontram abertamente, a sala de aula de ILI apresenta-se como um contexto ideal para a resistência à imposição de maneiras homogeneizantes de saber. É um espaço também para a promoção da educação pelas línguas envolvidas primordialmente, por um lado, com os modos como as línguas constroem e

---

<sup>4</sup>*The acceptance of nativized varieties of English has made very significant progress, at least in academia, and the term ‘Englishes’ is generally taken to include both ‘English as a native language’ and ‘English as a nativized language’. However, the myopic response described by Kachru is still the one that prevails when it comes to ELF (Seidlhofer, 2009, p. 238).*

distribuem sentidos em espaços concretos, históricos, ideológicos, geográficos, e por outro, como maneiras pelas quais tais práticas podem ser modificadas. (JORDÃO, 2011, p. 233).

Na interpretação de Jordão (2011, 2009), além do engajamento com procedimentos interpretativos construídos na práxis das salas de aulas de inglês, outros espaços têm sido atualmente explorados para o trabalho com o ILFG. A autora apresenta como exemplo deste engajamento os trabalhos desenvolvidos pelo grupo OSDE (*Open Spaces for Development and Enquiry*<sup>5</sup>), o qual se propõe a oferecer espaços propícios para questionamentos de conceitos, promoção de alteridade e transformações aos participantes em uma concepção pós-moderna. O grupo OSDE concebe o questionamento conceitual sob as perspectivas teóricas do pós-estruturalismo, pós-colonialismo e pós-modernismo para criar um entendimento particular de como os significados são e poderiam ser construídos em nossas sociedades ocidentais globalizadas. Nesses espaços, as línguas são consideradas como discursos que possibilitam esse entendimento. Proceder de tal forma, explorando o questionamento conceitual, é considerado muito mais que uma ferramenta pedagógica, como explica Jordão (2009) abaixo:

Não obstante, quando considerados relevantes e aplicáveis, estes procedimentos podem gerar questionamento conceitual não somente como uma ferramenta, mas também como um procedimento interpretativo capaz de mover professores e alunos a uma atitude aberta e multidimensional em relação aos saberes produzidos dentro e fora de suas salas de aula, assim como à produção de conceitos e subjetividades e estar sujeitos a estes saberes e formas de conhecimentos<sup>6</sup>. (JORDÃO, 2009, p. 13).

Levar o questionamento de conceitos em espaços abertos significa construir espaços específicos nos quais a ética do respeito à diferença e questionamentos constantes são estabelecidos. Nessa constituição, as possibilidades para promover o diálogo com a diferença, o questionamento de formas dominantes de pensamentos e a construção de perspectivas alternativas para o enfrentamento dessas formas são oportunizados. Embora, como explica Jordão (2009), tenha-se

<sup>5</sup>Espaços Abertos para Desenvolvimento e Questionamento – [www.osdemethodology.org.uk](http://www.osdemethodology.org.uk).

<sup>6</sup>*Nevertheless, when considering relevant and feasible, these procedures can construct conceptual questioning not only as a tool, but also as an interpretive procedure able to move teachers and students to an open and multi-dimensional attitude in relation to knowledge produced inside and outside their classrooms, as well as to the subjects and subjectivities producing and being subjected to these knowledges and ways of knowing. (JORDÃO, 2009, p. 13).*

que se considerar o fato de que o nível de abertura às diferenças sociais varia de acordo com a natureza das perspectivas sociais e morais de cada grupo social, o que pode favorecer tanto uma abertura como também uma rejeição dos princípios postos em questionamentos. Mesmo assim, o questionamento de conceitos conduzido sob estes pressupostos pode levar a uma atitude educacional positiva e produtiva perante as diferenças sociais, na medida em que proporciona o confronto de perspectivas e pensamentos. Tal atitude, inspirada em Bakhtin (1981), é denominada por Jordão (2009) de *diálogo dialógico*. As mudanças na forma de ver o mundo resultante deste diálogo interpretativo são denominadas de *agências discursivas*. De acordo com Jordão (2008, 2009, 2010), o efeito da agência pode ser percebido da seguinte maneira:

Agência refere-se à ação construída no processo discursivo de construção de sentidos, na produção e estabelecimento de discursos que definem e categorizam as pessoas, ideias, conhecimentos e formas de conhecer. Agência é portanto uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo. (JORDÃO, 2010, p. 432).

Foi desta forma que descobri que minha pesquisa poderia oferecer espaços abertos aos professores para problematizações sobre o inglês contemporâneo e de questionamentos conceituais do ILFG e, mediante as reflexões resultantes, contribuir para reinterpretações que visem à melhoria no processo de ensino e aprendizagem de inglês. Com esta intenção a pesquisa reuniu um grupo contemplando 18 professores da cidade de Marechal Cândido Rondon-PR e região como sujeitos desta pesquisa. Todo o trabalho envolvido na constituição deste espaço para o desenvolvimento dos questionamentos conceituais, que compreende a organização de uma oficina, a elaboração do material didático de apoio, os relatos compartilhados e gerados, compõe o *corpus* de investigação da pesquisa, o qual será apresentado mais detalhadamente no próximo capítulo da tese.

Nesta introdução procurei demonstrar e relatar o processo de produção desta pesquisa e justificar a escritura resultante. Acredito que narrá-la sem descrever suas origens e sem demonstrar sua dimensão subjetiva seria como contar uma história sem um contexto e sem um autor. Este texto conta, pois, uma história de reinterpretações do processo de ensino e aprendizagem de inglês na contemporaneidade, narrada pelas vozes de professores de inglês como eu, que

vivem e trabalham em localidades do Sul do Brasil, apresentada em formato de um discurso etnográfico composto de cinco capítulos.

No primeiro capítulo, primeiramente exponho e resgato o detalhamento da construção metodológica do estudo sob as bases de uma investigação etnográfica discursiva pós-moderna. Em seguida, descrevo os procedimentos adotados para a composição dos sujeitos de pesquisa, a produção e a coleta dos dados de pesquisa.

O segundo capítulo, mostra o percurso que o inglês tem percorrido na era global, movimento que possibilitou-lhe ser entendido de maneiras diferentes à uma simples língua estrangeira, por sua atual manifestação em diferentes *ingleses*. Seguindo esta trajetória, apresento a globalização em sua formação discursiva multifacetada como um ponto de partida da trajetória de expansão do inglês. Em seguida, apresento o movimento híbrido do inglês manifestado através dos Ingleses Mundiais em suas diferentes nomenclaturas, as quais concebem agendas complexas de conhecimentos, dentre as quais o termo ILFG é posicionado. Finalizo este capítulo, demonstrando alguns aspectos relevantes para esta pesquisa e que têm sido apontados nos debates relacionados à agenda do ILFG.

No terceiro capítulo, as questões relacionadas à formação da identidade dos professores, que se interconectam com as novas ideologias<sup>7</sup> e pressupostos presentes no novo formato híbrido do inglês, são resgatadas sob o prisma de três abordagens teóricas: a Abordagem da Reflexão, a Abordagem da Transformação e a Abordagem da Desconstrução. Estas vertentes auxiliaram o entendimento da construção das crenças dos professores e das projeções de atitudes pedagógicas apresentadas por eles, nos quais se focou o presente estudo, para a reinterpretação do processo de ensino e aprendizagem de inglês respaldada no entendimento do ILFG. Ao final deste capítulo, resgato algumas aproximações e distanciamentos percebidos na comparação das três abordagens.

No quarto capítulo, apresento as interpretações das crenças e atitudes dos professores sujeitos da pesquisa, sobre os questionamentos conceituais construídos durante o processo de participação nos encontros da oficina. Neste momento do relato, as vozes dos professores de inglês são ouvidas para auxiliar na

---

<sup>7</sup> Ideologias: consideradas como ideias e formas de pensar, entender, opinar e resignificar os pressupostos do inglês contemporâneo.

reinterpretação do processo de ensino e aprendizagem de inglês na contemporaneidade.

No capítulo conclusivo da tese, primeiramente faço um resgate geral das crenças dos professores e projeto as reinterpretações do processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo sob as bases de uma educação pós-moderna. Findo o estudo relacionando estas reflexões à dimensão híbrida dos tempos sociais em que o inglês como uma língua "de fronteira" está inserido.

## CAPÍTULO 1

### O PERCURSO METODOLÓGICO: UMA PESQUISA DE BASE ETNOGRÁFICA DISCURSIVA PÓS-MODERNA

A experiência tem demonstrado que não basta haver conhecimento da transformação da realidade para que a transformação ocorra. [...] O êxito será sempre o da participação específica (e necessariamente parcial) desse conhecimento na transformação. (SOUZA SANTOS, 1989, p. 48-49).

Esta pesquisa foi construída a partir de concepções teóricas de base etnográfica discursiva pós-moderna, inspirada principalmente nos trabalhos de Tyler (1986), Maturana (2001), Wielewicki (2001) e Fabrício (2006), os quais consideram a etnografia como a contextualização da tecnologia da comunicação escrita. Assumir uma pesquisa nesse formato é adotar, como estratégia textual e como método de investigação, a própria linguagem como construção de mundo. Ao se considerar o papel da linguagem como objeto da ciência e o texto etnográfico como um meio para se atingir os objetivos de pesquisa, o pesquisador etnógrafo se propõe a construir uma história cooperativa em que não há somente uma voz final, mas, sim um texto polifônico, um discurso no discurso de outros. Neste formato de investigação, a única certeza que se pode admitir é que “quanto mais se sabe, mais há a se saber<sup>8</sup>” (TYLER, 1986, p. 123).

Foi conhecendo os teóricos da etnografia que compreendi que esta forma de investigação seria adequada a meu perfil de pesquisadora, pois a pesquisa etnográfica se apresenta como uma construção discursiva, ou seja, um discurso, “um texto cooperativamente elaborado de fragmentos de discurso com a intenção de evocar no pensamento de ambos, escritor e leitor, uma fantasia emergente de um possível mundo de uma realidade de senso comum<sup>9</sup>” (TYLER, 1986, p. 125).

---

<sup>8</sup>*The more it knew, the more there was to know (TYLER, 1986, p. 123).*

<sup>9</sup>*[...] a cooperative evolved text consisting fragments of discourse intended to evoke in the minds of both reader and writer an emergent fantasy of a possible world of commonsense reality (TYLER, 1986, p. 125).*

Percebi também que em uma abordagem etnográfica pós-moderna, o papel atribuído ao pesquisador sofre um acréscimo de responsabilidades, na medida em que ele se torna uma espécie de “detentor do poder” (WIELEWICK, 2001), no sentido de ele representar as vozes presentes em seu discurso. Desta forma, compreendi que ao escolher esta abordagem, estava assumindo um compromisso de equilíbrio na relação da constituição de minha autoridade e da autonomia investigativa, pois construir um discurso que irá relatar a vivência de um processo integrado com a presença de pontos de vista diferenciados de um grupo social não é uma tarefa simples por várias razões, como lembra-nos a autora acima.

Assim, sob o entendimento maior de que fazer ciência na pós-modernidade, como me dispus a fazer, significa não apenas construir um texto abstrato que explicará um processo vivenciado, mas também gerar um discurso “tão concreto quanto qualquer operação no fluir das coordenações consensuais de ações nas quais surgimos e existimos” (MATURANA, 2001, p. 154), busquei um apoio metodológico em estudos e teorias que vêm inspirando o campo da Linguística Aplicada (LA). Ao tentar delinear minha paixão profissional com o comportamento investigativo para compor este discurso etnográfico, descobri em Fabrício (2006) vários procedimentos norteadores (mencionados a seguir) para o trabalho de investigação de práticas discursivas na atualidade, os quais motivaram a condução dos passos e atitudes ao longo do processo de construção dessa pesquisa. Com o objetivo de demonstrar como esses procedimentos refletem o comportamento investigativo desta experiência, faço, a seguir, uma breve descrição desse efeito.

Para Fabrício (2006), a LA representa um espaço de redescrições e de processos de “desaprendizagem” (2006, p. 59), em busca da superação do predomínio da razão e da lógica formal abstrata. Por isso, a LA, mediante um apoio de diferentes campos do conhecimento, tem explorado aspectos metodológicos e teóricos multidisciplinares com o intuito de auxiliar o trabalho com o conceito de complexidade. Diante deste entendimento, para esta autora, no fazer ciência, nós pesquisadores podemos agir de forma a integrar vários procedimentos explorando o conceito de complexidade investigativa, o qual se apoia na interface de diferentes campos do conhecimento. Nesse sentido, Fabrício (2006) aponta para a importância do pesquisador em interrogar a relevância social da temática e dos objetivos de sua pesquisa, considerando os atores sociais das práticas envolvidas no objeto de

estudo selecionado. Segundo ela, este procedimento precisa estar integrado ao contexto local e global vivenciado no momento contemporâneo, de forma a responder às conjunturas históricas e socioculturais.

Levando em consideração estes apontamentos em relação aos atores sociais envolvidos neste estudo, como na pesquisa que realizei anteriormente durante o Programa de Mestrado havia contemplado os pais, alunos e professores de inglês do ensino fundamental e médio como sujeitos investigados, permanecera uma intenção de ampliar este *corpus* ao segmento da formação de professores em uma pesquisa futura. Por isso, neste presente estudo, os sujeitos de pesquisa se compõem por acadêmicos do curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, professores de inglês em formação inicial, e também por professores em formação continuada, conforme detalharei na seção adiante deste capítulo.

Quanto ao objeto de estudo, dois motivos principais foram relevantes para sua determinação: primeiramente a constatação, na investigação anterior, da representação tímida, manifestada pelos sujeitos de pesquisa, do inglês como uma língua universal ou global, como já mencionei na introdução da tese. Este dado motivou o aprofundamento deste aspecto, ou seja, da concretização da percepção do inglês contemporâneo como uma língua global, no delineamento do objeto de estudos dessa pesquisa. A segunda razão foi pela constatação, em meus levantamentos teóricos gerais, da lacuna da presença efetiva da área da LA nos debates acerca da temática do fenômeno da globalização, destacando o papel do inglês como língua principal promotora da comunicação global, como coloco em discussão de forma mais aprofundada no segundo capítulo.

Outro procedimento sugerido ao pesquisador etnógrafo por Fabrício (2006) é a realização prévia de um mapeamento da rede semântica e epistêmica na qual os sistemas de valoração, os discursos e regimes de verdades se sustentam. A autora explica que a teia de significados que constrói o objeto a ser investigado, se encontra nos intertextos e na multiplicidade de vozes presentes nos discursos das práticas sociais. Refletindo sobre este efeito, devido ao fato de minha experiência profissional incluir uma trajetória em diferentes contextos de ensino (desde o trabalho com inglês em empresas a escolas públicas, particulares, de idiomas e também a universidade), considero que essas oportunidades tenham propiciado o

contato com uma multiplicidade de vozes agentes que aguçaram minha percepção em relação aos sistemas de valoração construídos no processo de ensino e aprendizagem de inglês.

Fabrício (2006) acredita ainda que, nós, cientistas, devemos estranhar sentidos essencializados e dogmas construídos em relação ao objeto investigado, recomendando cautela a possíveis generalizações em relação aos sentidos produzidos na investigação. Esta orientação levou-me a refletir sobre algumas hipóteses confirmadas no estudo anterior que mencionei, de que as representações atribuídas sobre a importância da aprendizagem do inglês haviam sido construídas por influências de abordagens de ensino (especialmente a abordagem comunicativa), e por características sociais e culturais impostas por uma sociedade capitalista. Considero que tais ideais têm agido como constituidores de dogmas naturalizados que permeiam o ensino de inglês. Por exemplo, o imaginário que considera que aprender inglês é fundamental para uma ascensão profissional, para um futuro melhor e para viajar, que na escola pública não se aprende inglês, e que a melhor forma para sua aquisição é frequentar um instituto de idiomas ou pelo contato com falantes nativos em imersões no exterior. Também acredito que estas crenças possam bloquear a exploração de diferentes ideologias que se apresentam nas novas formas de utilizar, ensinar e aprender inglês no mundo global. Nesse sentido, as constatações enfatizadas pelos procedimentos de Fabrício (2006), possibilitaram resgatar meu olhar investigativo e estabelecer novas bases de significados para a reinterpretação do processo de ensino e aprendizagem de inglês. Foi sob essas evidências iniciais que o interesse em desconstruir tais dogmas, aprofundando a questão das crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês como uma língua franca global (ILFG), se originou e se transformou no objeto de estudos.

Não obstante, Fabrício (2006) lembra-nos ainda da consciência da responsabilidade da dimensão ética presente no fazer pesquisa, como um procedimento necessário ao pesquisador, no sentido da importância de refletir sobre as consequências e efeitos de seu trabalho. Esta atitude remete ao pensamento posto por Derrida (1995, p. 20), ao afirmar que “falar mete-me medo porque, nunca dizendo o suficiente, sempre digo também demasiado”. Concordo com este autor, quando ele lembra que a responsabilidade atribuída para o esboçar das palavras e a produção de sentidos se manifesta como uma angústia, a qual reflete a preocupação

do escritor/pesquisador em relação aos efeitos e consequências que serão gerados por seus leitores. Estas reflexões fazem com que o pesquisador reexamine seu trabalho e reavalie suas escolhas, construindo e desconstruindo permanentemente seu discurso em um processo dialógico com seus pares.

Problematizar, dialogar, reexaminar e revisitar posições e escolhas são ações lembradas por Fabrício (2006) como necessárias para minimizar as angústias, incertezas e inseguranças, ressaltadas por Derrida (1995), ou seja, para nortear os sentimentos que acompanham o trabalho do pesquisador etnógrafo. Desta forma, o conjunto de procedimentos ora relatado, inspirou a revisão constante de minhas atitudes e do compromisso assumido ao escolher a utilização de uma abordagem plurimetodológica de investigação em que “vários elementos que se arranjam de determinada forma contribuem para a produção de certos efeitos de sentido” (FABRÍCIO, 2006, p. 59). Nesta pesquisa, a combinação de diferentes abordagens teóricas e metodológicas compõem o construto, a geração e a interpretação dos dados, mediante a exploração de questionamentos conceituais das temáticas de pesquisa, conforme explícito nas seções adiante.

Contudo, a construção de um discurso etnográfico não abstrato, como propõem Wielewicki (2001) e Fabrício (2006) e que acolho nesta experiência, requer que o trabalho do pesquisador etnográfico seja percebido não como o de um engenheiro, que projeta fabricações estáveis, dono absoluto de seu próprio discurso, mas como o de um *bricoleur*<sup>10</sup>, que constrói suas edificações sem um centro de referência, ou uma única origem (DERRIDA, 1978), de forma a tornar seu construto fluido ou líquido (FABRÍCIO, 2006). O pesquisador, nessa interpretação, procura construir um discurso no qual o conhecimento é contemplado em movimento, compondo uma pesquisa favorável a novos desdobramentos. Por isso, percebo aspectos presentes no formato desta pesquisa que a identificam como

---

<sup>10</sup>Bricolagem: termo desenvolvido pelo filósofo Jacques Derrida (especialmente quando analisa os textos de Lévi-Strauss) contrastando a ideia de discurso metaforicamente pelo trabalho centrado de um engenheiro que projeta sistemas estáveis ao do *bricoleiro* que não se concentra na pureza e estabilidade dos sistemas que desenvolve, utilizando-se dos diferentes recursos disponíveis para a execução de seu trabalho: *Se denominarmos bricolagem a necessidade de ir buscar os seus conceitos ao texto de uma herança mais ou menos coerente ou arruinada, deve se dizer que todo o discurso é bricoleiro [...]. O bricoleiro, [...] é aquele que utiliza " os meios à mão", isto é, os instrumentos que encontra a sua disposição em torno de si, que já estão ali, que não foram especialmente concebidos para a operação na qual vão servir e à qual procuramos, por tentativas várias, adaptá-los, não hesitando em trocá-los cada vez que isso parece necessário, em experimentar vários ao mesmo tempo, mesmo se a sua origem e a sua forma são heterogêneas, etc.* (DERRIDA, 1978, p. 285).

uma *bricolagem etnográfica*, ou seja, como uma edificação que teve sua projeção inicial na pesquisa por mim realizada anteriormente, e que foi se erguendo em um processo contínuo de transformações, até chegar ao formato atual de um discurso inacabado, pois o conhecimento aqui gerado não é totalizado, não se esgota nesta experiência.

Ao compartilhar a inspiração de tais procedimentos investigativos nesta seção, procurei demonstrar os efeitos de sentido que eles causaram em minha postura como pesquisadora. Ciente do impacto destas orientações, tanto no procedimento investigativo como também no processo de escritura, percebi que a pesquisa etnográfica entendida como uma construção discursiva atende os propósitos que atribuo a este estudo ao construir um texto com a possibilidade de gerar novos discursos.

E desta forma, com a intenção de construir saberes coletivos que possam contribuir para reinterpretar o processo de ensino e aprendizagem de inglês no contexto pedagógico brasileiro, sobre o qual muito já se sabe, mas muito mais há a se saber, escolhi a pesquisa etnográfica interpretativa para realizar esta experiência, tanto em relação à postura investigativa e aos procedimentos metodológicos, como para a elaboração de sua escritura. Portanto, com base em pressupostos etnográficos de uma análise interpretativa discursiva, busco melhores esclarecimentos em relação a duas perguntas gerais de pesquisa:

1. (Como) os professores-sujeitos percebem a presença do inglês no contexto da globalização, em suas vidas, na vida de seus alunos e no processo de ensino e aprendizagem?
2. (Como) os professores-sujeitos estão tendo acesso aos estudos do ILFG? Quais são suas impressões e crenças?

Assim, após apresentar o percurso metodológico que delinea o *corpus* desta pesquisa, passo, na próxima seção, à exposição de um breve perfil dos professores de inglês sujeitos da pesquisa, para, na seção seguinte, apresentar um detalhamento do planejamento, elaboração e execução das atividades desenvolvidas nos espaços construídos para o questionamento conceitual do ILFG. Finalizo este capítulo, com a demonstração de como os dados de pesquisa foram

planejados, construídos e gerados<sup>11</sup>. A triangulação e análise desses dados estão dispostas no capítulo 4.

### **1.1 Os Sujeitos de Pesquisa e os Questionamentos Conceituais Construídos**

Nesta pesquisa, os espaços para a exploração do questionamento conceitual do ILFG foram organizados em um *workshop*<sup>12</sup> intitulado *English as a Lingua Franca: beliefs and attitudes*, composto por três encontros totalizando vinte e quatro horas, distribuídas em encontros realizados nos sábados dos dias 16 e 30 de outubro e 06 de novembro de 2010 nas dependências da Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE. O *workshop* contou com a participação de 18 professores<sup>13</sup> da cidade de Marechal Cândido Rondon e região. Do total dos professores, foi possível identificar que quatorze dos participantes se encontram em serviço e em processo de formação continuada, doravante PS; e quatro em formação inicial acadêmica, e que ainda não estão atuando como professores, doravante PF.

Embora a diferenciação entre os grupos de participantes - em relação ao tempo e local de atuação profissional - não tenha sido previamente considerada como um referencial de investigação e análise, ela emergiu após a composição do grupo. Por isso, a título de visualização da composição dos sujeitos de pesquisa, foi possível identificar os professores de inglês participantes do *workshop*, como aqueles profissionais que iniciam sua atuação profissional precocemente quando ainda estão na graduação em Letras, e que durante sua trajetória profissional, passam a atuar em diferentes contextos e atividades de inglês, como autônomos em aulas particulares, em escolas de línguas, e em escolas regulares públicas e privadas. Muitas vezes também os professores acabam lecionando em dois ou até

---

<sup>11</sup>Todos os dados de pesquisa foram construídos, registrados e coletados em forma de respostas nos momentos resultantes das reflexões de todo o trabalho com os questionamentos conceituais. Os questionários utilizados estão anexos ao final da tese – Anexo A.

<sup>12</sup>Anexo C – Certificado de realização do *Workshop* Língua Franca.

<sup>13</sup>Os professores participaram espontaneamente no *workshop*, e consentiram livremente a utilização dos dados gerados a esta pesquisa. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado por todos os participantes - Anexo B.

três contextos diferentes de ensino concomitantemente, como mostra a tabela 1 a seguir:

**TABELA 1** – Perfil de atuação dos professores de inglês sujeitos da pesquisa.

ACADÊMICOS DE LETRAS	ACADÊMICOS EM SERVIÇO	PROFESSORES EM SERVIÇO ESCOLAS PÚBLICAS	PROFESSORES EM SERVIÇO ESCOLAS PARTICULARES	PROFESSORES EM SERVIÇO ESCOLAS DE IDIOMAS
PF 9	PS1	PS2	PS4	PS3
PF 12	PS8	PS6	PS5	PS5
PF 14	PS10	PS7	PS7	PS7
PF 16	PS18	PS11	PS15	PS13
		PS17		PS15
		PS18		PS1
				PS8
				PS1
				PS6
				PF12
				PS17

## 1.2 As Atividades Elaboradas para o Questionamento Conceitual do ILFG no *Workshop* Língua Franca

O *workshop* objetivou contemplar, em sua programação, a apresentação e discussão da agenda do ILFG para conhecer, refletir e compartilhar seus pressupostos, incentivando a expansão das perspectivas dos participantes na reinterpretção das ações pedagógicas no ensino e aprendizagem de inglês. Nesse proceder, os questionamentos conceituais promovidos geraram informações para a análise de suas perspectivas como dados de pesquisa. Ao organizar e ministrar o *workshop* deixei-me conduzir pelos pressupostos informados pelos construtos

teóricos do estudo, considerando algumas características importantes para explorar a subjetividade dos sujeitos, tais como: lembrar que os professores apresentam facetas múltiplas em suas identidades; despertar nos encontros um espírito de valorização dessas diferenças; sensibilizá-los para a tolerância a diversidades de ideias que seriam expostas; deixá-los o mais livres possíveis de qualquer tipo de coerção e interferência em suas reflexões; conduzir o processo de questionamento conceitual como pesquisadora, ministrante e facilitadora.

Para agir dessa forma, os conceitos das três teorias centrais que compõem o capítulo 3 da tese também foram relevantes como, por exemplo, o pensamento de operar as representações dos professores-sujeitos sob o conceito de *rasura*<sup>14</sup>, proposto por Derrida (1975), em relação a inovações, transformações ou mesmo à preservação de conceitos anteriores que os professores manifestaram. Essa premissa foi norteadora para o estabelecimento de um ambiente dialógico nos encontros, no sentido de deixar os professores “à vontade” para expressarem suas opiniões, incentivando-os a rever os posicionamentos apresentados e a expressarem suas vozes nas discussões. Além disso, durante a realização do *workshop*, o procedimento (informado principalmente pelo referencial teórico do capítulo 3) de levar os professores de inglês a refletirem sobre o porquê e como eles pensam da forma que pensam e agem como agem, foi adotado nos vários momentos oportunizados durante os encontros. Essas reflexões visavam aguçar a percepção dos professores em relação à suas concepções e crenças<sup>15</sup> e também às suas atitudes pedagógicas<sup>16</sup>, compreendidas como elementos que compõem suas subjetividades e que contribuem para a construção da identidade profissional de cada sujeito. Essa forma de agir teve como objetivo, levar os professores sujeitos a perceberem as situações profissionais por eles vivenciadas, sua performance

---

<sup>14</sup>Operar *sob rasura*: termo criado por Jacques Derrida (1976), explicitado na Abordagem da Desconstrução no capítulo 3 da tese.

<sup>15</sup>Crenças: *Maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretações e (re) significação.* (BARCELOS, 2006, p. 18).

<sup>16</sup>Atitudes pedagógicas: *Atitude compreendida aqui como resposta (BIESTA, 2006; MENEZES DE SOUZA, 2011a), o ‘responder responsavelmente’ imbuído no exercício de agenciamento. (O conceito) não abraça a ideia totalitária de transformação, mas a compreende como possibilidade.* (DUBOC, 2012, p. 101).

profissional e o contexto de suas experiências com o idioma inglês, para perceberem o reflexo deste entendimento nas suas formas de ensinar.

A concepção de questionamento conceitual que embasa este estudo, como mencionei na introdução do texto, advém da abordagem denominada de pós-método (Kumaradivelu, 2006) para a formação de professores de línguas. Esta perspectiva, se identifica como uma "possibilidade para a promoção do diálogo com a diferença<sup>17</sup>" (JORDÃO, 2009, p. 9), na qual os participantes envolvidos se engajam com aspectos relacionados a sua prática, através de um conjunto de elementos, como estímulos e diferentes visões, conceitos, reflexões, diálogos, escolhas e manifestações, que lhes proporcionam um questionar informado (JORDÃO, 2009).

Diante desta composição, as atividades contempladas nos eventos (expostas na Programação do *Workshop* reproduzida em seguida) para a promoção dos questionamentos conceituais, foram planejadas e elaboradas também sob a inspiração de procedimentos apresentados por Sifakis (2007). Engajado com o ILF<sup>18</sup>, este autor recorre aos princípios da *Abordagem da Transformação* (que será apresentada no capítulo 3) para desenvolver um quadro teórico contendo um conjunto de ações e procedimentos que pode servir de apoio para a formação de professores de inglês, e em pesquisas que objetivem disseminar e auxiliar a compor bases pedagógicas para o ensino de inglês sob a agenda do ILF. Este quadro teórico pode ser explorado em situações práticas na formação de professores, como em grupos de estudos, seminários, encontros, oficinas, etc. Ao construir este quadro teórico, Sifakis (2007) nos explica que suas sugestões não implicam em uma alteração imediata e completa das concepções dos professores sobre o inglês e perante seu papel profissional, mas sim, apontam procedimentos para auxiliar os professores de inglês a se tornarem ativamente cientes dos complexos pressupostos do ILF, e das implicações que este discurso oferece para a comunicação global e para a construção pedagógica.

A seguir apresento, de forma resumida, as sugestões de Sifakis (2007), seguidas da exposição do trabalho planejado para o *workshop*, as quais serviram de

---

<sup>17</sup>[...] as one possibility for the promotion of dialogue with difference (JORDÃO, 2009, p. 9).

<sup>18</sup>Nesta seção utilizo a sigla ILF para manter o uso do autor.

apoio para organizar e informar a composição das atividades realizadas nos espaços construídos para a promoção do questionamento conceitual do ILFG desta pesquisa. A seguir apresento o quadro teórico de Sifakis que se distribui em cinco fases de procedimentos:

### **Fase 1: Preparação**

Nesta fase os participantes do encontro respondem questões relacionadas à sua experiência profissional, estudos e interesses. Esta etapa tem como objetivo apresentar e integrar os participantes, por isso, sugere o autor, as perguntas podem ser relacionadas às experiências do grupo de professores e também de forma a visualizar as temáticas que serão abordadas no encontro.

No *workshop* as atividades realizadas nesta fase foram: a apresentação da proposta e da programação do workshop; a entrega do termo de consentimento livre aos participantes (Anexo B); atividades de boas vindas ao evento; debate sobre as experiências de ensino e de uso do inglês para integração dos participantes; resgate de informações preliminares sobre as crenças do ILF dos participantes; registro dos questionamentos conceituais gerados (Anexo A - 1).

### **Fase 2: Identificação dos pressupostos preliminares sobre o ILF**

Nesta fase, mediante o uso de técnicas chamadas de *ice-breaking*, os professores participantes interagem em contextos de reflexão sobre suas experiências pessoais e profissionais. O objetivo aqui é de envolvê-los pela descoberta (ou reconhecimento básico) do ILF, preparando-os para as próximas fases. Sifakis (2007) sugere que nesta etapa a metodologia a ser adotada considere também as experiências e necessidades locais dos professores. Nesta fase, os participantes são expostos aos conceitos do ILF, que podem estar presentes em

discursos de falantes do inglês (nativos e não nativos); em recursos visuais, orais e escritos, e busca-se motivá-los a opinar e a analisar os discursos observados.

Nesta fase no *workshop*, houve como atividades: a exposição de discursos de falantes estrangeiros de inglês (vídeo) para identificação de pressupostos preliminares sobre o ILF; a apreciação e análise do discurso; questionamentos conceituais identificando os primeiros pressupostos do ILF; atividade de leitura do artigo: *Implicações para o Ensino e Aprendizagem de Inglês como uma Língua Franca*<sup>19</sup> (Anexo F) e registro dos questionamentos conceituais gerados (Anexo A - 2).

### **Fase 3: Contemplando aspectos secundários do ILF**

Nesta etapa, propõe-se a leitura de artigos, ou recortes de textos, que problematizem os elementos primários e propiciem a discussão de outros elementos sobre o ILF. Esta fase objetiva uma apresentação àqueles participantes que ainda não tiveram acesso aos pressupostos do ILF (quando necessário) e, progressivamente, promover discussões mais profundas. Sifakis (2007) sugere para os encontros a realização de atividades como grupos de estudos para estas leituras e releituras, e explica que cabe ao ministrante do curso de formação a tarefa de facilitar as reflexões, mas não impor ideias.

No *workshop*, para promover um *aquecimento* para a discussão da leitura do artigo lido na fase 2, houve uma apresentação de *slides* sobre alguns pontos chaves do ILFG presentes no artigo; após houve a apresentação de vídeos de falantes brasileiros de inglês, com a análise e discussão de pressupostos secundários do ILF em relação ao vídeo e às leituras; atividades de leitura e discussão de extratos de artigos e textos relacionados aos conceitos do ILF e do ILI (momento em que os questionamento conceitual do ILF estavam se aprofundando); registro dos questionamentos conceituais gerados (Anexo A - 3).

---

<sup>19</sup>PALLÚ, N. M. Implicações para o ensino e aprendizagem de inglês como uma língua franca. 13ª Jornada de Estudos linguísticos e literários. Marechal Cândido Rondon: 2010.

#### **Fase 4: ILF e pedagogia**

Pela previsão da progressão das fases anteriores, explica Sifakis (2007), normalmente as discussões começam a ficar mais centradas em torno das situações de ensino individuais de cada participante, bem como se especificam e explicitam as escolhas, posicionamentos e influências que têm construído a identidade profissional dos participantes. Nesta fase, os participantes devem ser instigados a refletir sobre os elementos que têm auxiliado em sua formação identitária. Espera-se que nesta etapa de trabalhos, os professores tenham revisto e exposto suas perspectivas sobre o inglês e os aspectos pedagógicos relacionados e tenham se engajado em um processo de reflexões. Aqui, é importante ter construído entendimentos relacionados ao porquê, o quê, como eles ensinam e a maneira como o fazem. Além disso, o papel e atitudes profissionais, dentro e fora da sala de aula, precisam ter sido (ou ser) discutidos.

No *workshop*, nesta fase houve a atividade com o texto *Sala de aula de inglês brasileira* (apresentado no capítulo 4); discussão sobre as experiências individuais de ensino dos participantes; registro dos questionamentos conceituais gerados (Anexo A - 4 e 4.1); apresentação da proposta de uma atividade prática (plano de aula) com discussões concomitantes sobre os conceitos explorados no *workshop*. Esta atividade de planejamento de atividades pedagógicas, previa a elaboração de uma atividade prática e sua apresentação nos momentos finais do *workshop*, incentivando a expansão das perspectivas dos professores participantes promovidas pelo questionamento conceitual dos pressupostos do ILF. Contudo, a pedido dos próprios participantes, ficou livre a escolha da temática a ser explorada na atividade a qual poderia ser a demonstração de uma atividade já realizada em sala de aula, ou atividades elaboradas para o contexto de aprendizagem simulado (no texto apresentado) pelos personagens dos vídeos com falantes brasileiros.

## Fase 5: Desenvolvimento de Planos de Ação

Considerando-se que os participantes estejam mais conscientes dos principais conceitos e pressupostos do ILF, e que tenham refletido sobre seus contextos particulares de ensino, os participantes devem ser motivados a apresentar e compartilhar suas experiências didáticas no encontro. Aqui, salienta Sifakis (2007), o objetivo é de encerrar o encontro oportunizado com as atividades que possam ser utilizadas em sala de aula, propiciando um momento final de reflexões sobre as práticas dos professores participantes, mediante um *feedback* dos questionamentos conceituais construídos nas fases perpassadas. Devido ao curto espaço de tempo de realização do *workshop*, os professores apresentaram atividades que já haviam desenvolvido em suas aulas.

No *workshop*, nesta última etapa, os professores apresentaram seus planos e atividades ao grupo, com a concomitante discussão das atividades apresentadas. Cada professor demonstrou sua atividade e o grupo as debatia, tendo como *pano de fundo* os pressupostos do ILF. Neste momento, houve também um espaço de finalização para os relatos dos professores sobre suas impressões em relação ao *workshop*. Os planos das atividades apresentados pelos professores no *workshop* estão transcritos no capítulo 4, servindo também para a composição de dados postos na análise.

Desta forma, sob a inspiração do quadro teórico de Sifakis (2007) apresentado nas fases descritas acima, projetei as atividades que foram operadas para a efetivação do questionamento conceitual dos pressupostos informados pela ILFG e selecionados para o trabalho no *workshop*. Os trabalhos, como detalhei nas fases acima, envolveram diferentes atividades, interpretações e reinterpretações de conceitos, tais como: leitura, debates, discussões, apreciações e análises dos textos orais (vídeos) e escritos (artigos, textos, planos de aula), planejamento, elaboração, apresentação e debates de planos de aula e apresentação de atividades práticas didáticas dos professores participantes, relatos e registros em forma de questionários das concepções compartilhadas sobre as temáticas apresentadas e exploradas para a promoção dos questionamentos conceituais. Todas essas atividades foram realizadas de forma a promover os questionamentos questionais de

pesquisa e a produção e coleta de dados. Para melhor visualização destas atividades, reproduzo a seguir a programação das atividades, a qual foi utilizada em forma de planejamento flexível e organização das atividades contempladas no *workshop*.

**QUADRO 1 - Programação de atividades do *Workshop Língua Franca*.**

<b>PROGRAMAÇÃO WORKSHOP LÍNGUA FRANCA</b>	
<b>16/10/2010</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>08:00 – 10:00</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Atividades de abertura e entrega do termo de consentimento livre;</li> <li>○ Debate sobre as experiências de ensino e de uso do inglês para integração dos participantes e obtenção de informações preliminares sobre o inglês como uma língua franca (ILF);</li> <li>○ Questionário 1 – Informações preliminares sobre a experiência de ensino e de uso do inglês.</li> </ul> </li> <li>• <b>10:00 -10:15 – <i>Coffee break</i></b></li> <li>• <b>10:15 – 12:00</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Exposição de discursos de falantes estrangeiros de inglês para identificação de pressupostos preliminares sobre o ILF;</li> <li>○ Apreciação e análise dos discursos;</li> </ul> </li> <li>• <b>13:30 -17:30</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Questionário 2 – Identificando os primeiros pressupostos do ILF.</li> <li>○ Atividades de leitura: artigo: <i>Implicações para o Ensino e Aprendizagem de Inglês como uma Língua Franca</i>;</li> </ul> </li> </ul>	
<b>30/10/2010</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>08:00 – 10:00 –</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Apresentação de <i>slides</i> sobre o artigo <i>Implicações para o Ensino e Aprendizagem de Inglês como uma Língua Franca</i> e discussão complementar;</li> <li>○ Apresentação de vídeos de falantes de inglês brasileiros;</li> </ul> </li> <li>• <b>10:00 – 10:15 - <i>Coffee break</i></b></li> <li>• <b>10:15 – 12:00 – Reflexões sobre press upostos secundários do ILF:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Leitura, discussão e apresentação (minigrupos) dos extratos de artigos (referências) sobre o ILF;</li> <li>○ Questionário 3 – Aprofundando conceitos do ILF;</li> </ul> </li> <li>• <b>13:30 – 17:30 – Leituras complementares; proposta e elaboração da atividade prática (plano de aula).</b></li> </ul>	
<b>06/11/2010</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>08:00 – 10:00 –</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Apresentação e reflexão das atividades práticas pelos participantes;</li> <li>○ Discussão centrada nas situações individuais de ensino dos participantes, e nas influências e escolhas que tem constituído a identidade profissional;</li> </ul> </li> <li>• <b>10:00 – 10:15–<i>Closing Coffee break</i></b></li> <li>• <b>10:15 – 12:00</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Questionamento Conceitual:</li> <li>○ Formação de professores de inglês; questionários 4 e 4.1.</li> </ul> </li> <li>○ <b>13:30 – 17:30</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Atividades de encerramento.</li> </ul> </li> </ul>	

Os procedimentos metodológicos expostos neste capítulo, como argumentei anteriormente, foram adotados com a intenção de buscar entendimentos maiores sobre as questões gerais de pesquisa. Não obstante, considero importante observar que estas escolhas metodológicas e procedimentos organizados para a realização do *workshop* somente foram possíveis devido a minha convicção de que, para vivenciar um processo de se fazer ciência é necessário compreendê-la como uma prática social de conhecimento (SOUZA SANTOS, 1989). Segundo o pensamento de Souza Santos (1989, p. 13), esta é “uma tarefa que se vai cumprindo em diálogo com o mundo e que é afinal fundada nas vicissitudes, nas opressões e nas lutas que o compõem, e a nós acomodados ou revoltados”. Sendo assim, acredito que não basta haver o reconhecimento da necessidade da transformação de uma realidade, mas é preciso, também, contextualizar as práticas e as teorias que envolvem todo o processo que está sendo debatido, com a participação dos sujeitos envolvidos. Por isso, os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação se justificam pela crença compartilhada de que o êxito para tal transformação se encontra na participação dos professores de inglês na constituição desse conhecimento, como propõe Souza Santos (1989) na epígrafe deste capítulo.

No próximo capítulo, inicio as discussões teóricas com o fenômeno da Globalização, que propõem demonstrar o desdobramento que o inglês tem vivenciado no mundo: de um conhecimento considerado como uma língua estrangeira comum aos *Ingleses Mundiais*.

## CAPÍTULO 2

### O DESDOBRAMENTO DO INGLÊS: DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA À SUA HIBRIDIZAÇÃO EM DIFERENTES "INGLESES"

#### 2.1 Inglês e Globalização: sob a Metáfora dos Complôs

Eu gostaria de redescobrir com os senhores a primeira manifestação de uma teoria da globalização da história da civilização industrial. Trata-se das primeiras páginas do *Manifesto do Partido Comunista*, de 1848. Sempre considerei esse texto, para além de suas propostas políticas, uma pequena obra-prima retórica e – enquanto tal – um elogio sincero e muito admirativo da burguesia, tanto que a conclusão desse preâmbulo, ao contrário do que se podia esperar, não é “queremos destruir o mundo de vocês”, mas sim “os novos sujeitos da história, os proletários, devem apoderar-se desse mundo”. (ECO, 2004, p. 35).

Umberto Eco apresenta, na epígrafe acima, o *Manifesto do Partido Comunista* como conceito fundador da globalização na era industrial. Em seu entendimento, a globalização atual, como toda e qualquer evolução histórica, é um processo que produz suas crises, tragédias e destruição de antigos modos de viver, assim como a recriação de outros modos de viver. Como esses resultados normalmente não são facilmente aceitos pelas sociedades, surgem interpretações que entendem esse processo como se fosse constituído de *complôs* que buscam o reconhecimento de possíveis culpados por tais transtornos. Segundo Eco (2004, p. 42), no espírito de reclamações sobre novos fatos constituídos pelo momento global ora vivenciado, “existe um vínculo muito estreito entre o desenvolvimento da globalização e a tentação de reagir-lhe como se ela fosse o resultado de um complô atribuível a alguma confraria”.

Na tentativa de explicar o fenômeno complexo da globalização, vários debates têm sido travados gerando uma série de tensões que visam explicar a sensação de que a "terra encolheu" nos últimos anos. Mesmo diante de um interesse geral de se discutir sobre a nova configuração do mundo, o momento exige cautela e compreensão sobre como opera o sistema da globalização, para não se correr o risco de cair nas “armadilhas ideológicas”, como propõe Eco. Sendo assim,

na literatura que informa a constituição da globalização, encontro a afirmação consensual de estudiosos e especialistas de que, embora a globalização não seja um fenômeno novo na história da humanidade, ela é um processo que evolui e se modifica de acordo com as características das sociedades em cada época. O que difere a globalização de hoje de seus períodos anteriores é a sua intensidade, mas não suas intenções (KUMARAVADIVELU, 2006; GIDEENS, 1990; HALL 2011a, 1992; LACOSTE et al., 2004).

Refletindo sobre as colocações postas acima, que sugerem a necessidade de interpretações em relação às intenções, benefícios e malefícios que a globalização pode causar, concordo com as colocações de Eco (2004) ao afirmar que, na tentativa de entendê-la, muitos preferem considerar a globalização como um perigo à humanidade. Esta advertência de Eco levou-me a refletir sobre a tese de *Imperialismo Linguístico* (PHILLIPSON, 1992), a qual, pelo ponto de vista ideológico, condena o monopólio predominante do inglês em relação a outras línguas, motivado pela perpetuação de mitos e estereótipos eurocêntricos. Esta dominação do inglês, segundo Phillipson, opera pela atuação de institutos, financiamentos, produção de materiais didáticos, atitudes e princípios pedagógicos europeus. Nesta composição, “o imperialismo linguístico do inglês é visto como um subtipo de linguicismo<sup>20</sup>” (PHILLIPSON, 1992, p. 47).

Em meu ponto de vista, quando a tese de Phillipson (1992), exposta acima, é aceita como única maneira de interpretar o papel do inglês em uma sociedade, o idioma inglês é visto como uma ameaça a todas as outras línguas estrangeiras. Nesta forma de pensar, existe o risco posto por Eco (2004) de cairmos em uma das armadilhas da globalização e adotarmos procedimentos equivocados em relação ao processo de ensino e aprendizagem das LEs. Tal efeito pode ser observado, por exemplo, pela substituição do inglês por outra LE nas escolas (Espanhol), como tem acontecido atualmente em escolas do sistema educacional brasileiro<sup>21</sup>. Esta postura, em meu entender, não seria uma forma de reagir à questão de hegemonia linguística, mas sim de entender a participação na comunicação global pelo prisma

---

<sup>20</sup>English linguistic imperialism is seen as a sub-type of linguicism (PHILLIPSON, 1992, p. 47).

<sup>21</sup>Em escolas da rede Estadual de ensino na cidade de Marechal Cândido Rondon (Colégio Estadual Eron Domingues e Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, por exemplo) a substituição do inglês pelo espanhol na grade de ensino reservada às LEs no Ensino Médio tem sido realizada.

da substituição de imperialismos: o que antes fazia o inglês, agora faz o espanhol, por exemplo. Esta forma de proceder tem consequências indesejáveis no ensino de línguas, pois além de desconsiderar o processo multilinguístico presente na comunicação entre diferentes povos (na medida em que não permite aos sujeitos a possibilidade de escolha da LE desejada) tampouco potencializa o acesso democrático ao inglês, que na atualidade propicia uma maior participação dos sujeitos na comunicação global.

Diante dessas constatações sobre os perigos ao se olhar para a globalização por um só ângulo, se faz importante considerarmos a globalização como um conjunto de acontecimentos discursivos pertencentes a campos diferentes (como nos domínios cultural, social, político, militar e linguístico), e tentarmos compreender o que de fato corresponde este fenômeno. Mediante uma compreensão mais profunda de todo o processo envolto no movimento da globalização, creio que seja possível que um maior número de pessoas possa desfrutar também de seus benefícios, pois considero a globalização um processo que emana tanto situações indesejáveis como desejáveis. Entender, pois, a globalização como uma formação discursiva requer saber que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porquê, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10).

Sachs (2004, p. 81) reforça a interpretação de que a globalização abarca tanto intenções positivas quanto negativas, e que por isso, complementando as ideias de Eco (2004) e de Foucault (1996), se faz necessário compreender a lógica em que o processo opera. O autor resume estes argumentos da seguinte maneira:

A globalização não é nem o inimigo nem a salvação em desenvolvimento. Ela constitui um processo muito mais complexo, que comporta dimensões positivas tanto quanto dimensões negativas significativas. Compreender esta dualidade é crucial para enfrentar as necessidades urgentes e dramáticas das populações mais pobres do mundo. Quanto a mim, eu não penso que a globalização seja um verdadeiro projeto, mas sim um processo cujas origens remontam ao início da existência de uma sociedade humana. A globalização consiste em interconexões cada vez mais numerosas entre as diferentes sociedades do mundo. Esse processo de estabelecimento de vínculos, de conexões entre comunidades, não parou de desenvolver de dez mil anos para cá.

Para auxiliar na compreensão da formação da globalização, existe a explicação de que, “primeiro, a globalização não ocorre nos locais e nos momentos em que se diz que ela ocorre. Segundo, por toda parte em que ocorre sem ocorrer, é para melhor ou para pior” (DERRIDA, 2004, p. 131). Esse entender é explicado pelo autor da seguinte forma: primeiramente, embora o discurso em favor da globalização se apoie na sua transparência causada pela tecnologia, abertura de fronteiras e mercados, ela não ocorre no nivelamento da igualdade de oportunidades, pois “somente alguns países e, nestes, apenas algumas classes se beneficiam plenamente da globalização” (DERRIDA, 2004, p. 131). O autor lança números desta desproporção global indicando que menos de 5% da humanidade têm acesso à internet, e que a grande maioria tem apenas a televisão como instrumento da tecnologia. Deste ponto de vista, destaca Derrida, “a globalização não está ocorrendo” (DERRIDA, 2004, p. 131).

No segundo entender, a globalização está ocorrendo visivelmente de duas maneiras: para melhor, na comunicação e conhecimentos que são transmitidos mais rapidamente, democratizando as oportunidades geradas, pois “podemos vê-la em funcionamento na inevitável perversão dos avanços tecnocientíficos (domínios sobre os seres vivos, aviação, novas tecnologias, e-mail, Internet, telefones celulares, etc.)” (DERRIDA, 2004, p. 131); para pior, nas armas de destruição e nos terrorismos de todos os tipos. Contudo, adverte o autor “somente levando em conta com rigor essa novidade seremos capazes de ajustar nossas reações e nossos atos de resistências” (DERRIDA, 2004, p. 135), e explica sua proposição da seguinte forma:

Acredito que nossos atos de resistência devem ser ao mesmo tempo intelectuais e políticos. Temos de unir forças para exercer pressão e organizar reações, e devemos fazê-lo em escala internacional e de acordo com novas modalidades, embora sempre analisando e discutindo as próprias fundações de nossas responsabilidades, seus discursos, sua herança e seus axiomas. (DERRIDA, 2004, p. 136).

As explicações das contradições existentes no entendimento dos efeitos provocados pela globalização e as sugestões de Eco (2004) e de Derrida (2004), embora apresentadas há quase uma década, são relevantes para complementar a linha de pensamento apresentada nas reflexões deste capítulo, de que quando o fenômeno da globalização não é interpretado como um conjunto de acontecimentos

discursivos pertencentes a campos diferentes, existe a tendência de se reduzi-la a uma espécie de *compilô* e escolher apenas um de seus discursos como representativo (ECO, 2004). Este efeito pode ser ainda exemplificado pela sensação de que as distâncias de espaço, tempo e fronteiras entre povos e nações estão diminuindo. Para justificar esse "encolhimento geográfico terrestre", dois pontos de vista são expostos por Lacoste (2004): o da "transnacionalização" que considera a globalização um fenômeno promissor diante da abertura para o mundo interconectado, e o da "desterritorialização" que a compreende como uma ameaça à identidade dos povos.

Contudo, como aponta Kennedy (2004, p. 207), há que considerarmos o fato de que, "o paradoxo da globalização é que, embora represente de um lado ameaças às nossas culturas regionais, nacionais e minoritárias, ela traz ao mesmo tempo o meio de garantir-lhes a perenidade". Nesse sentido, de acordo com autor, a ameaça às culturas locais funcionaria como um sintoma e sua perenidade como um remédio, refletindo as palavras de Foucault (1996), de que a globalização não é simplesmente um sistema de dominação, mas também o poder do qual nos queremos apoderar.

Em relação aos fortes temores das ameaças à identidade cultural dos povos surgidos pelo movimento global, Stuart Hall (2011a) explica que, embora as identidades nacionais possam estar se desintegrando, outras identidades, tanto nacionais quanto locais, estão sendo reforçadas, dando lugar a uma nova forma de identidade cultural híbrida, composta de fragmentos de códigos culturais e de múltiplos e diferentes estilos. Há que se considerar que, nessa nova formação, juntamente com a tendência à homogeneização existe um fascínio pela diferença. O autor colabora com as discussões, dizendo que:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem "flutuar livremente". Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece ser possível fazer uma escolha. (HALL, 2011a, p. 75).

Nesse debate sobre a globalização cultural dos povos, as áreas da sociologia e dos estudos culturais se mantêm ativas e revelam a emergência de três escolas de pensamento que se sobrepõem nesta questão (KUMARAVADIVELU, 2006). A primeira escola, representada pelo teórico político Barber e pelo sociólogo Ritzer, acredita que está ocorrendo algum tipo de homogeneização cultural mediante a influência central da cultura norte-americana de consumo. Esta escola considera a globalização como um processo predominantemente de ocidentalização.

A segunda escola, exposta por Kumaravadivelu (2006), é representada pelo sociólogo Giddens e o crítico cultural Tomlinson, os quais defendem que um tipo de heterogeneização cultural está ocorrendo em resposta à globalização. Nessa relação heterogênea, embora a cultura local e as identidades religiosas estejam sendo fortalecidas, de acordo com esta escola de pensamento, a globalização contribuiu apenas para a contração do espaço, tempo e fronteiras, mas não para a harmonia entre os povos.

Por fim, a terceira escola, mencionada por Kumaravadivelu (2006), está representada pelo crítico cultural Arjun Appadurai e pelo sociólogo Roland Robertson, e considera que o problema central da interação global de hoje é a tensão entre a homogeneização e heterogeneização cultural, tensão na qual o global está em conjunção com o local e o local é modificado para acomodar o global: "Qualquer tensão entre esses extremos pode ser resolvida pelo processo de acomodação ao encontro das necessidades e faltas da cultura que recebe a influência" (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 133-134).

Embora a questão das identidades sociais tenha sido bastante posicionada nas representações atribuídas às mudanças provocadas pela globalização, principalmente pelos estudos culturais, seria um equívoco deixar de reconhecer o fato de que, é sob o ponto de vista econômico que as representações da globalização se concentram de forma mais perceptível aos olhos da população. Isso porque o efeito de publicações, das discussões e das veiculações da mídia faz "saber que estamos passando por um momento de crise no mercado financeiro internacional pelo aumento do preço dos combustíveis à alta do dólar ou do barril do petróleo" (BERNARDO, 2009, p. 14) e associar estes acontecimentos naturalmente à presença e aos efeitos da globalização. Todavia, na tentativa de entender sua

dinâmica, considerar a lógica da globalização como algo restrito aos aspectos econômicos e, no máximo, no âmbito das tecnologias pela comunicação eletrônica, como muitos tendem a fazer, constitui uma definição parcial, na medida em que outros aspectos pertencentes aos domínios cultural, social, político, militar e linguístico, deixariam de ser contemplados.

A ideia de que a globalização não seja uma tragédia, nem uma arma imposta por um alinhamento geográfico específico, parece predominar na interpretação da maioria dos estudiosos e especialistas no assunto. Contudo, ainda existem inquietações suscitadas em relação à dicotomia presente entre a hegemonia dos países dominantes e a democratização que garanta o direito de todos de poder participar, haja vista o fato de muitas pessoas permanecerem nas margens em uma posição de exclusão desse processo global, como expõe Derrida (2004). Por isso, o exame de outros discursos presentes na formação discursiva da globalização se torna relevante para sua compreensão.

Olhar para a formação discursiva da globalização, a fim de possibilitar um entendimento maior sobre a proporção de atuação de seus enunciados, requer perceber o inglês como um desses acontecimentos discursivos, na medida em que o inglês representa atualmente o discurso que tem colaborado para a propagação da globalização. No entanto, apesar de esta afirmação sugerir que a dimensão linguística se encontra no mesmo patamar dos discursos produzidos nos outros campos, é possível notar que ela passa de forma despercebida em muitos debates, pois "a linguagem não tem desempenhado um papel central adequado nos debates sobre a globalização" (IVES, 2006, p. 122). E enquanto pode-se concluir que "a globalização cultural tornou-se tópico de intenso debate entre os estudiosos de várias disciplinas, infelizmente, tal tema não foi ainda captado pelos linguistas aplicados de modo significativo<sup>22</sup>", complementa Kumaravadivelu (2006, p. 131-132).

A atenção que o inglês suscita na literatura da temática da globalização é um desafio que tem sido lançado aos linguistas e também fruto de uma preocupação constante de fazer com que os avanços da LA sejam postos ao alcance da população fora dos centros de pesquisa e de ensino superior. Estimular os educadores e pesquisadores a buscarem alternativas para enfrentarem o mundo

---

<sup>22</sup>*Nor has language played a suitably central role in debates over globalization (IVES, 2006, p. 122).*

globalizado, e a se apropriarem dessa comunicação, são atribuições que lembram que a LA não pode ficar ausente da realidade emergente global (KUMARAVADIVELU, 2006).

Para Kumaradivelu (2006), ao lidar com a comunicação global, a LA se relaciona com a colonialidade linguística, no sentido de promover a manutenção do domínio do ocidente na produção e disseminação do conhecimento mediado pela língua inglesa em quatro dimensões integradas: acadêmica, linguística, cultural e econômica. Estas dimensões, em seu entendimento, se manifestam da seguinte forma:

A dimensão acadêmica do inglês se relaciona aos modos por meio dos quais os pesquisadores ocidentais, inescrupulosamente, promoveram seus próprios interesses ao disseminar o conhecimento ocidental e denegrir o conhecimento local. A dimensão linguística se refere aos modos pelos quais os conhecimentos e o uso de línguas diferentes do inglês não foram tematizados mais amplamente na pesquisa em LA. A dimensão cultural enfatiza, de forma não problemática, a conexão entre a língua inglesa e as crenças e práticas culturais ocidentais. Essas três dimensões estão associadas a uma dimensão econômica muito importante que aumenta os empregos e a saúde da economia de países que falam inglês por meio da indústria mundial de ensino de inglês. Coletivamente, então, essas quatro dimensões serviram e continuam a servir os interesses da LA. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 143-144).

Uma língua de composições coloniais que se transforma naquela que promove a comunicação global, gera diferentes interpretações pelas comunidades globais. Todas estas questões, a meu ver, precisam fazer parte do debate público, das discussões políticas, e, especialmente na formação de professores de inglês. Pois, conforme lembra e acrescenta Ives (2006, p. 120-121):

Os tratamentos acadêmicos e da mídia para a expansão (desigual) da aprendizagem e uso do inglês pelo globo perpassam desde o paradigma do inglês como uma língua 'imperialista', 'predatória' ou 'assassina' que ameaça a diversidade linguística por um lado, para uma língua com grande benefício e uma dádiva ao mundo capacitando os cidadãos do mundo a se comunicarem livremente uns com os outros, por outro lado. Para alguns, ela reúne o potencial de um verdadeiro cosmopolitismo erradicando 'barreiras linguísticas' e a maldição de Babel. Para outros, é um sinal da chegada de uma dominação monocultural total.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> *Media and academic treatments of the (uneven) spread of the learning and usage of English across the globe run the gamut from depicting English as an 'imperialist', 'predatory' or 'killer' language that threatens linguistic diversity on hand, to it being a great benefit and gift to the world enabling world citizens to communicate freely with one another, on the other hand. For some, it holds out the*

Engajado com este debate, objetivando perceber as justificativas que apoiam a constituição das forças contrárias ou favoráveis à expansão do inglês pelo globo, e de como as ideologias linguísticas são formadas no seio das ideologias políticas e econômicas da temática da globalização, Martin Dewey (2007) apresenta um estudo pertinente, analisando a constituição dessas ideologias, resumindo e as classificando em três domínios constituintes: os *hiperglobalistas*, os *céticos* e os *transformacionistas*.

Segundo ele, para os *hiperglobalistas*, a globalização é a chave que define a força de uma época corrente, uma era em que o Estado Nação tradicional tem dado lugar a uma economia global de mercado, na qual as redes de trabalho são transnacionais visto que a globalização está construindo novas ordens econômicas, sociais e políticas, conduzindo a uma vasta forma de homogeneização. Os *céticos*, por outro lado, sustentam que o nível de interdependência atual global tem sua precedência em períodos anteriores de internacionalização (normalmente orientados imperialmente), argumentando que os governantes retêm o poder para regular as relações comerciais e políticas, e que qualquer interdependência opera somente em um nível superficial. Os *transformacionistas*, ao contrário, definem a época atual como um período de rápidas mudanças econômicas, sociais e políticas significativas, no qual a globalização se refere às forças responsáveis por transformações sociopolíticas fundamentais. Nessa última perspectiva, a globalização representa algo além do estigma da americanização, e que vem a afetar cada aspecto de nossas vidas, com alterações significativas socioculturais e com importantes conotações linguísticas em relação ao status atual do inglês e de seu desenvolvimento.

Aprofundando seu estudo, Dewey (2007) insere a dimensão linguística, integrando as perspectivas atuais do inglês como uma língua global nos três domínios de entendimento da globalização acima. Em uma visão *hiperglobalista*, podem estar situadas as discussões sobre imperialismo linguístico e noções de hegemonia do inglês internacionalmente. Em uma visão *cética* se aplicaria a corrente principal do ensino de língua inglesa (ELT) em que o inglês continua a ser ensinado de acordo com normas do padrão falante nativo e nenhuma mudança

---

*potential of true cosmopolitanism eradicating the 'linguistic barriers' and the curse of Babel. For others, it is a sign of the coming of monocultural total domination. (IVES, 2006, p. 120-121).*

significativa é percebida. Na visão *transformacionalista* se encontra a literatura emergente do inglês como uma língua franca (ILF), em que a necessidade de inserir os movimentos que a ordem sociopolítica tem produzido é percebida. Os teóricos desta perspectiva têm muito a dizer sobre a relevância do trabalho empírico em ILF. Nessa visão, o inglês adquire uma conotação democrática de pertencimento a todos que o utilizarem, como defendido nesta pesquisa pela tese do ILFG. Este entendimento considera que o inglês tem uma presença global, porém, com relevância local, no sentido de que “as transmissões globais são consumidas localmente, e suas concepções são remodeladas, reconstituídas e transformadas<sup>24</sup>” (DEWEY, 2007, p. 337).

A análise de Dewey, embora apresentada de forma breve, permite visualizar os diferentes movimentos e tendências de pensamentos em relação à expansão e ao papel atribuído ao inglês. Estas concepções influenciam as formas de se perceber e conduzir o processo de ensino e aprendizagem de inglês, embora seja comum não nos darmos conta da influência dos valores da globalização implícita em abordagens de ensino e nas práticas pedagógicas, talvez, por falta de um número mais incisivo de investigações e de reflexões acerca destas questões, que ajudem a destacar a ausência ainda existente dos estudos da área da linguística nos debates da globalização.

Diante do abordado nesta primeira seção do capítulo, ou seja, da exposição breve dos principais discursos presentes na formação discursiva da globalização, e com o intuito de elencar o inglês como um importante discurso integrante, mas ainda negligenciado nos estudos gerais da globalização, retomo uma das indagações gerais de pesquisa, ou seja, de como os professores percebem a presença do inglês no contexto da globalização em suas vidas, na vida de seus alunos e no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, para auxiliar a investigação das posições dos professores sobre os efeitos da globalização na expansão do inglês, é preciso refletir sobre algumas características essenciais postas pelo paradigma dos Ingleses Mundiais (*World Englishes*), o que proponho na próxima seção.

---

<sup>24</sup>*Global transmissions are located consumed, and in their consumptions are remodeled, reconstituted, transformed (DEWEY, 2007, p. 337).*

## 2.2 O Fenômeno da Expansão do Inglês sob a Pletora dos *Inglese Mundiais*

Que a língua inglesa está se espalhando pelo mundo todo rapidamente é obvio para todos. Mas o que exatamente significa dizer que ela é hoje uma língua internacional, uma língua mundial ou uma língua franca?<sup>25</sup> (RAJAGOLAPAN, 2007, p.209).

Há algum tempo, era muito comum ao professor de inglês ouvir a seguinte indagação: que inglês você utiliza, americano ou britânico? Nos dias de hoje, mesmo que a questão ainda permaneça no imaginário de muitos, gostaria de acreditar que esta pergunta represente um conceito já ultrapassado, ao menos em contextos acadêmicos, diante da presença atual de uma nova gama de terminologias que envolvem a expansão do inglês pelo mundo. É comum, na literatura recente, encontrarmos explicações dos autores sobre as denominações que irão adotar ao se referirem à língua inglesa, dependendo do entendimento pretendido e do contexto que seus trabalhos irão explorar. Normalmente, encontramos no corpo dos textos, ou nas notas explicativas, tais definições (SEIDLHOFER, 2009; JORDÃO, 2009; BERNARDO, 2009; IVES, 2006; KUO, 2006; JENKINS, 2006, 2007). Mas será que essas outras formas existentes, atualmente, de se referir à utilização, ensino e aprendizagem de inglês são conhecidas? O que exatamente significa dizer que o inglês é hoje uma língua internacional, uma língua mundial ou uma língua franca? Seria ignorar a existência de uma norma padrão de uso da língua?

Estes questionamentos são desafiadores, pois, em se tratando de um fenômeno linguístico em pleno movimento de transformação, terminologias são ainda muito complexas e variam conforme a área de interesse em que elas se inserem. Além disso, “os vínculos entre as diferentes denominações são tão acentuados, e os campos nem sempre tão bem definidos, que parece haver uma

---

<sup>25</sup> *That the English language is spreading across the world like wildfire is obvious to everyone. But what exactly does it mean to say that it is today an international language, a world language, or a lingua franca?* (RAJAGOPALAN, 2007, p. 209).

pequena confusão sobre suas referências<sup>26</sup>”, acrescenta Jenkins (2006, p. 2) a esta discussão.

Ao mesmo tempo, explicações e justificativas são necessárias aos leitores para que estes consigam acompanhar o raciocínio argumentativo privilegiado neste ou naquele texto. Portanto, seria pertinente para os propósitos deste estudo, angariar os conceitos, definições e termos para mapear a expansão linguística do inglês que visualizasse suas *variedades* de usos? É possível dar uma resposta precisa para o questionamento de Rajagopalan (2007) na epígrafe desta seção do capítulo, sobre a exata definição de cada *variante* do inglês contemporâneo? Lembrando que mesmo as palavras *variedade*, ou *variante*, quando utilizadas para se referir aos diferentes usos e propósitos do inglês, como é o caso neste estudo, também causam desconfortos devido à abrangência de situações diferenciadas em que se situa a língua inglesa no mundo<sup>27</sup> e, ao mesmo tempo, instauram o risco de se alinha à busca de uma nova variedade unificada e monolítica de inglês.

Gonçalves (2007) entende esta situação complexa de usos e maneiras de considerar o inglês, às vezes chamada de *Torre de Babel*, como um processo em fase de construção de entendimentos, em que diferentes visões se manifestam de acordo com as perspectivas de cada contexto. Para este autor:

O ainda insuficiente conhecimento das novas realidades linguísticas torna difícil demarcar e caracterizar as possíveis variedades no interior de cada país e concluir se usos particulares são produto da interferência da primeira língua dos falantes, de uma falta de domínio do inglês e/ou de criatividade linguística. A classificação desses usos e das variações detectadas em cada país parece muitas vezes uma simples questão de perspectiva. (GONÇALVES, 2007, p. 26).

Rajagopalan (1999) já argumentou que esta situação continuaria a existir por muito mais tempo. Em seu ponto de vista, estes questionamentos e inquietações se explicam pelo momento vivenciado de alteração ao sentimento de pertencimento da língua inglesa: de uma visão *monocêntrica* para *etnocêntrica*, envolvendo complexas relações sociais e de poder, além de linguísticas. Em sua interpretação atual, o que tem dificultado a compreensão das transformações do inglês se relaciona ao “nosso

---

<sup>26</sup> [...] *the links between them are so strong, and the field not so well established, that there seems to be little confusion over the intended reference* (JENKINS, 2006, p. 2).

<sup>27</sup> Contra - argumentos sobre o uso do termo *variedade* no caso do inglês encontram-se na entrevista com Margie Berns em GIMENEZ *et al*, 2011, p. 294.

próprio modo de conceituar o que vem a ser uma língua” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 47), na medida em que herdamos um sentimento de integridade e inviolabilidade perante as línguas, o qual nos impede de as aceitarmos como “línguas mistas”. Para o autor, este sentimento, nos dias de hoje, encontra-se ultrapassado, exigindo novas maneiras de pensar as línguas.

Mesmo assim, se hoje já não é mais possível atribuir uma única resposta sobre qual inglês, ou inglês de quem estamos utilizando e ensinando, “já se tornou mais ou menos um *clichê* nos dias de hoje, se referir ao inglês como uma língua mundial<sup>28</sup>” (RAJAGOPALAN, 2004, p.111). Este autor acredita que o fenômeno do inglês como uma língua mundial ainda está sendo estudado, mas que, em sua opinião, mudanças dramáticas em relação a esse fenômeno estão a acontecer.

Contudo, percebo que enquanto as mudanças dramáticas que Rajagopalan acima menciona não ocorrem, este *clichê* tem sido interpretado de forma contrastante, pois existem evidências que indicam que, na sociedade em geral, há aqueles que consideram o inglês como uma Língua Global manifestada em *Inglês Mundiais*, e ao mesmo tempo em que há muitos, inclusive professores de inglês, que reconhecem apenas as duas variedades padrões de usos definidos como o inglês americano ou britânico (BERNARDO, 2009; EL KADRI, 2010; HOTEIT, 2012, PALLÚ, 2012).

Diante destas constatações, e considerando que o processo de expansão do inglês no mundo está em fase de ampliação de estudos, originando diferentes nomes, conceitos, concordâncias e discordâncias entre estudiosos, creio que seja importante discutir, rediscutir e difundir estas nomenclaturas e seus conceitos para que a visão monocêntrica que tem respaldado o processo de ensino e aprendizagem de inglês nas diferentes sociedades seja modificada. Para isso, apresento a seguir um mapa conceitual em forma de diagrama (Figura 2 a seguir), com a disposição de diferentes termos que têm contribuído para a composição de complexas agendas no entendimento do inglês pelo mundo. Em seguida, passo a discutir cada um destes construtos, com o intuito de perceber porque, e em quais circunstâncias, os autores adotam diferentes maneiras de se referir ao entendimento do inglês contemporâneo.

---

<sup>28</sup>*It has become more or less a cliché these days to refer to English as a world language (RAJAGOPALAN, 2004, p. 111).*

Além disso, este detalhamento demonstrará a preferência pela escolha e adoção da terminologia ILFG nesta pesquisa.

**FIGURA 1** - Agendas do Inglês Contemporâneo.



### 2.2.1 Inglese Mundiais (IMs)

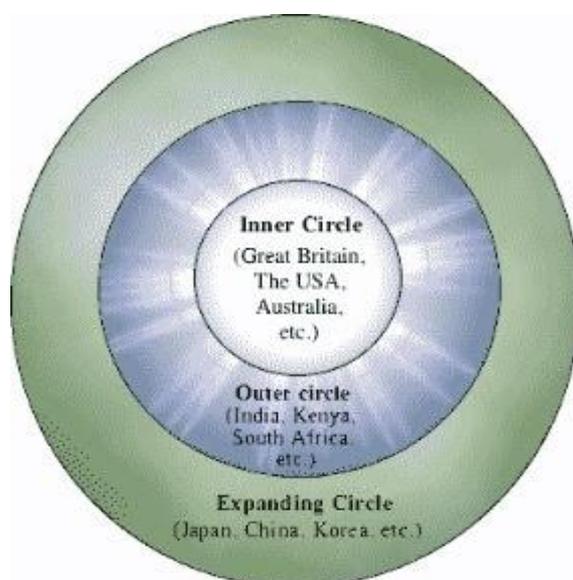
Iniciando a discussão dos termos no diagrama acima, pelos *Inglese Mundiais* (*World Englishes-WEs*), pode-se afirmar que este termo se originou com Kachru (1985), ao propor e ilustrar a distribuição da expansão geográfica do inglês no mundo em três círculos concêntricos: o Círculo Interno, o Círculo Externo e o Círculo em Expansão. Os círculos (Figura 3 a seguir) distribuem os falantes nativos e não nativos de inglês da seguinte maneira:

1. Círculo Interno (*Inner Circle*): é o círculo que caracteriza os falantes nativos, comportando os países onde a língua inglesa tem o caráter de língua materna (L1) - ( Grã-Bretanha, estados Unidos, Austrália, Canadá, etc.);
2. Círculo Externo (*Outer Circle*): apresenta os falantes de inglês como segunda língua (L2), do qual fazem parte os países que adotam a língua inglesa como

segunda língua em contexto multilíngue - (Índia, Kenya, Africa do Sul, Filipinas e Nigéria, etc.);

3. **Círculo em Expansão (*Expanding Circle*):** é o lugar ocupado pelos falantes como língua estrangeira, sendo um círculo que engloba os países onde a língua inglesa é amplamente ensinada como língua estrangeira (FL) - (como Japão, China, Korea e Brasil, entre outros).

**FIGURA 2** - Círculos de Kachru<sup>29</sup> (1985)



A metáfora dos círculos de Kachru (1985) possibilita-nos estabelecer bases introdutórias para o entendimento do fenômeno de expansão geográfica do inglês sob o termo *Inglêses Mundiais* (PEDERSON, 2011; MOITA LOPES, 2008). Além disso, ela permite uma alusão a sentidos de inclusão e exclusão do inglês, mediante a percepção do papel dos falantes em relação à constituição de seu processo de aquisição. Nesta interpretação simbólica, os falantes nativos são posicionados no círculo interno e teriam a função de normatizar o inglês; os nativizados encontram-se no círculo externo e respondem pelo desenvolvimento de normas; e em uma terceira dimensão, os não nativos, mas que utilizam o inglês como uma língua estrangeira, se encontram no círculo em expansão e em posição de dependência destas normas.

<sup>29</sup> Fonte da imagem: <<http://www.google.com.br/imgres?q=círculos+de+kachru&hl>> acesso em 02 dez 2012.

David Crystal (2010) vale-se desta representação metafórica para projetar dados numéricos da então atual população mundial de, aproximadamente, um bilhão de falantes de inglês. Este autor distribui esta população na composição dos círculos de Kachru da seguinte maneira: cerca de 400 milhões de falantes nativos compõem o Círculo Interno; pelo menos 600 milhões de pessoas o Círculo Externo e mais de um bilhão de falantes não nativos se concentram no Círculo em Expansão. Crystal acrescenta que, para cada falante nativo, já existiam, na década passada, quatro falantes não nativos. Em sua estimativa, futuramente, será necessário aos países correspondentes ao primeiro círculo, conhecer as outras variedades de usos do inglês faladas internacionalmente.

Após duas décadas da organização de Kachru (1985), a distribuição do inglês no mundo tem se modificado de acordo com as novas variedades de usos e inserções dos falantes de maneiras diferentes no mundo. Nesse movimento, surgem críticas em relação à inabilidade de contemplar toda a dinâmica das comunidades que utilizam o inglês, haja vista que o paradigma não contempla o movimento dos países entre os círculos classificatórios. Ao deixar de representar as diferentes variedades de usos, a distribuição de Kachru tenderia a enfatizar as variedades do padrão nativo, gerando um efeito de perpetuação de desigualdades e dicotomias entre os falantes nativos e não nativos (PARK; WEE, 2009). Fernandes (2009, p. 11) colabora com esta discussão afirmando que:

O modelo de Kachru (1985) causa, por vezes, polêmica. Um exemplo é o fato de Kachru (1985) ter designado o círculo interior como estabelecedor de uma norma, mantendo-o no centro, e os outros dois círculos como dependentes de uma norma ou em vias de desenvolvimento de uma norma.

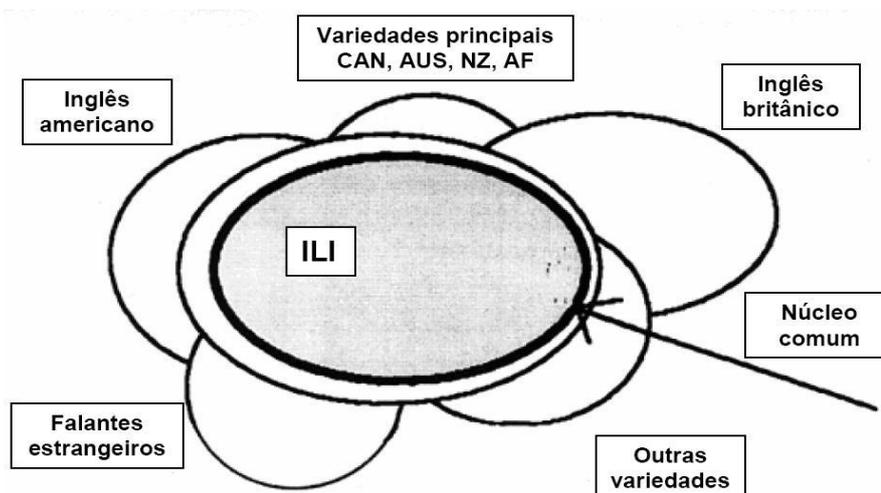
Contudo, importante destacar que a divisão apresentada pelos três círculos concêntricos de Kachru (1985), na literatura dos estudos da expansão do inglês, "serve como um bom ponto de referência"<sup>30</sup> (PEDERSON, 2011, p. 63) para a valorização dos *Inglêses Mundiais*, pelo forte argumento de que, atualmente, cerca de 80 % dos falantes de inglês no mundo é representada pelos falantes não nativos, e que sua maioria se encontra no Círculo em Expansão (JENKINS, 2008). Assim, percebo que as polêmicas levantadas contribuem para o enriquecimento dos

---

<sup>30</sup> *Kachru's paradigm of concentric circles [...] serves as a good reference point (PEDERSON, 2011, p. 63).*

estudos sobre as *variedades* que se encontram nos Três Círculos, deslocando a atenção da influência do Círculo Interno para a periferia, como demonstra a reorganização dos Círculos apresentada por Modiano (1999), na figura a seguir:

**FIGURA 3** - Reorganização dos Círculos de Kachru por Modiano - Leffa (2006)<sup>31</sup>



Assim, com a evolução dos estudos sobre os *Inglêses Mundiais*, outros entendimentos, termos e disposições sobre o movimento expansivo e híbrido do inglês vão se solidificando nos estudos linguísticos, nos quais não somente as questões geográficas e linguísticas se posicionam, como também as ideológicas, ampliando-se assim o debate (CRYSTAL, 2003; MODIANO, 1999; SEIDLHOFER, 2002, JENKINS, 2003).

Nestas discussões, se encontram as importantes contribuições dos estudos realizados por Jenkins (2006), que faz um apanhado de três interpretações que têm sido utilizadas pela academia para a interpretação do termo *Inglêses Mundiais*, informando que, primeiramente, ele serve como um “leque” cobrindo todas as variedades de inglês pelo mundo e as diferentes abordagens utilizadas para descrevê-las e analisá-las. Contudo, esta forma de interpretação também adota

<sup>31</sup>Fonte da imagem: LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. F. Tendências contemporâneas no ensino de inglês. União da Vitória: 2006, p. 10-15. Disponível em: [www.google.com.br/impres?q=Modiano+círculos&num=1](http://www.google.com.br/impres?q=Modiano+círculos&num=1) Acesso em 04 out. 2012.

outros termos sinônimos, tais como: Inglês Mundial (*World English*), Inglês Internacional (*International English-es*) e Inglês Global (*Global English-es*). Em segundo plano, ele é utilizado para se referir aos chamados *Novos Ingleses* na África, Ásia e Caribe (Círculo Externo de Kachru), e aqui também há termos alternativos como: inglês nativizado, indigenado, institucionalizado (*nativised, indigenised, institutionalised*); *Novos Ingleses* (*New Englishes*) e Inglês como Segunda Língua (*English as a Second Language*). E em terceiro, ele é usado para representar a abordagem pluricêntrica para o estudo do inglês, como a dos Círculos de Kachru (1985). Jenkins acrescenta que, embora hoje existam ainda outros termos em circulação, com variadas conotações, existem muitas semelhanças entre as terminologias, as quais acabam muitas vezes por confundir ao invés de esclarecer suas especificidades. Destas três definições, alguns estudiosos, como a própria autora, utilizam o termo *Ingleses Mundiais*, como na segunda definição acima, limitada ao Círculo Externo, outros preferem utilizá-lo para se referir a todos os círculos (SHARIFIAN, 2009).

Segundo estes levantamentos realizados por Jenkins (2006), a divulgação da evolução que os *Ingleses Mundiais* obtiveram dentro da academia nos últimos anos iniciou-se em 1991, a partir da percepção dos organizadores do *TESOL Quartely*, da ausência de publicações sobre os *Ingleses Mundiais*. A constatação desta lacuna despertou a atenção de estudiosos que relacionam o ensino e aprendizagem de inglês às realidades da atual expansão e uso da língua, e desde esse período os *Ingleses Mundiais* têm inspirado novos estudos e publicações. Jenkins (2006) cita como exemplos alguns projetos relacionados à divulgação dos *Ingleses Mundiais* pelo mundo, tais como: o ICE - *International Corpus of English*, que abrange dezoito países integrantes dos círculos interno e externo; o VOICE – *Viena Oxford International Corpus of English* compilado na Universidade de Viena; o ELFA - *English as a Lingua Franca* em universidades finlandesas, e a produção de materiais que contemplam os diferentes *Englishes* como o dicionário *The Macquarie Dictionary* (1997). Ela cita também livros que evidenciam os interesses multiculturais em contextos como na Ásia, Japão, China, Cingapura. Em termos de publicações científicas, nestes últimos quinze anos, três periódicos se destacam na difusão dos *Ingleses Mundiais*, como aponta Jenkins: *World Englishes*, *English World-Wide* e

*EnglishToday*, incluindo outros suplementares, como o periódico *Asian Englishes*, publicado em Tóquio, Japão.

Mesmo diante destes avanços em termos de divulgações e com as evidências demonstradas pelos teóricos referentes aos números crescentes de falantes de inglês não nativos, a utilização do acréscimo do ‘es’ na forma plural do termo *Englishes* ainda é vista muitas vezes como algo estranho ou como um engano ortográfico. Por isso, em relação aos *Inglese Mundiais*, muito trabalho ainda precisa ser feito, como afirma Jenkins (2006, p. 1) expondo que:

Os artigos orientados para os *Inglese Mundiais* ainda tendem a ser uma exceção nas publicações do *TESOL Quarterly*, enquanto que praticamente nada foi publicado em ELF até 2003 [...] e se compararmos, o mesmo acontece nos jornais de linguística aplicada publicados nos Estados Unidos, Reino Unido e em toda parte.<sup>32</sup>

Todos estes projetos e estudos demonstram certos progressos em que é possível, ao menos, perceber que já existe um consenso entre os pesquisadores sobre a necessidade de se discutir o fenômeno *Inglese Mundiais*, sendo “imperativo que estas discussões atinjam esferas de produção e circulação do conhecimento, como, por exemplo, jornais, revistas, televisão, entre outras” (CALVO; EL KADRI, 2011, p. 18), e imprescindível seu alcance nos âmbitos escolares. Conforme alerta Jenkins (2006), os professores e alunos precisam conhecer as diferentes variedades de usos do inglês, perceber as questões que estão inter-relacionadas, tais como inteligibilidade e identidade, dentre outras, para poderem decidir sobre quais agendas de conhecimentos devem respaldar a aprendizagem almejada.

### 2.2.2 Inglês como Língua Internacional (ILI)

Para a maioria de estudiosos que utilizam o termo *Inglês como Língua Internacional* (ILI), ele é entendido não como uma variedade codificada de inglês, mas como um paradigma de pensamento, pesquisa e prática, com o objetivo maior de enfatizar as diversas variedades de usos de inglês no mundo, que atuam na

---

<sup>32</sup>Articles oriented to WEs still tend to be the exception rather than the rule in *TESOL Quarterly*, while nothing at all was published on ELF until 2003 [...] and the same is true of comparable *TESOL* and applied linguistics journals published in the United States, the United Kingdom, and elsewhere. (JENKINS, 2006, p. 1).

comunicação internacional (JENKINS, 2006, 2004; SEIDLHOFER, 2004, 2009, SHARIFIAN, 2009). Esta interpretação é reforçada pelo pensamento de Llurda (2004, p. 316), quando explica-nos que:

*Inglês como Língua Internacional* está se estabelecendo como o termo apropriado para se referir à maioria dos usos recentes do inglês pelo mundo, especialmente naquelas situações que envolvem a comunicação entre os falantes não nativos de inglês interagindo tanto com falantes não nativos como com falantes nativos de inglês.<sup>33</sup>

Devido à forte semelhança com o termo *Inglês Internacional (International English - IE)*, o qual normalmente é atribuído de forma mais limitada a uma extensão das variantes padrões dos americanos, britânicos e australianos, representada pelos falantes do Círculo Interno, é importante esclarecer que alguns autores preferem utilizar outras terminologias ao se referir ao inglês como uma língua internacional, tais como: *Inglês como Língua Global (English as a Global Language)*; *Inglês como Língua Franca (English as a Lingua Franca)* e *Inglês como Língua Mundial (English as a World Language)*<sup>34</sup>. Contudo, argumenta Seidlhofer (2004, p. 210):

Qualquer termo que seja escolhido, então, fica óbvio que os usos do inglês internacionalmente não estão somente associados com o Círculo em Expansão, mas também incluem os falantes de inglês como uma língua nativa em todos os seus dialetos (Círculo Interno de Kachru), assim como os falantes dos Novos Ingleses, ou variedades indigenizadas / nativizadas (Círculo Externo de Kachru). Tudo isto contribui para o fenômeno capturado pelo termo *Ingleses Mundiais*.<sup>35</sup>

Na interpretação acima, o termo ILI engloba interações entre todos os falantes do mundo, independentemente do Círculo que os classifique, e se apresenta como termo referente à necessidade de utilização do inglês para a comunicação internacional como uma língua adicional. Nesta relação funcional, os diferentes propósitos de aprendizagem e utilização (sejam econômicos, comerciais, turísticos

<sup>33</sup> *EIL is becoming established as the appropriate term to refer to most of the current uses of English worldwide, especially in those situations involving non-native speakers interacting in English both with native and other non-native speakers (LIURDA, 2004, p. 316).*

<sup>34</sup> Estes termos serão apresentados adiante nesta seção.

<sup>35</sup> *Whatever terms are chosen, then, it is obvious that the uses of English internationally are not only to be associated with the Expanding Circle but also include speakers of English as a native language in all its dialects (i.e., Kachru's Inner Circle), as well as speakers of New Englishes, or indigenized/nativized varieties (i.e., Kachru's Outer Circle). All these contribute to the phenomenon captured by the term World Englishes (SEIDLHOFER, 2004, p. 210).*

ou, ainda, comerciais) envolvem, fundamentalmente, o conhecimento das ideologias e culturas entre os diferentes aprendizes, o que acaba por modificar as relações tradicionais que privilegiavam a posição centrada nos países pertencentes ao círculo interno (MCKAY, 2003). Por isso, considerando-se os argumentos de que, o “inglês como Língua Internacional pertence a seus usuários, não existem razões para que alguns falantes de inglês sejam mais privilegiados e forneçam padrões para outros usuários de inglês<sup>36</sup>” (McKAY, 2003, p. 18-19).

Decorrente destas constatações, que demarcam a posição do inglês diferentemente de uma outra LE, na medida em que ele é amplamente utilizado no globo, as formas de se entender o processo de utilização, ensino e aprendizagem de inglês se alteram e geram características diferenciadas na composição dos conhecimentos necessários ao tratamento de uma língua internacional. Estes pensamentos têm sido debatidos e informados por estudiosos (McKAY, 2003; JORDÃO, 2011; LIURDA, 2004, entre outros), e resultam em um conjunto de pressupostos informados pela agenda denominada de ILI, destacando-se considerações importantes sobre o fenômeno do inglês contemporâneo, tais como:

- O crescente aumento do número de usuários bilíngues;
- A posse da língua se torna desnacionalizada;
- A prática do ensino e aprendizagem de inglês abandona a centralidade dos falantes nativos;
- O ensino de inglês em países do Círculo em Expansão não é visto na modalidade Inglês como Língua Estrangeira;
- O caráter transnacional da língua faz com que a referência do professor nativo para o ensino de inglês se desconstrua;
- Alunos e professores são vistos como agentes que se engajam com procedimentos culturalmente diferentes e diversificados;
- A apropriação pedagógica do pensamento “pensar globalmente e agir localmente”;
- A valorização da natureza híbrida da sala de aula em detrimento da homogeneização;

---

<sup>36</sup>*English as an international language belongs to its users, there is no reason why some speakers of English should be more privileged and thus provide standards for other users of English (McKAY, 2003, p. 18-19).*

- Os aprendizes utilizam inglês em contextos multilíngues;
- O objetivo da aprendizagem é capacitar os aprendizes a comunicar suas ideias e cultura a outros;
- Os aprendizes têm seus objetivos específicos, os quais se diferenciam dos objetivos de falantes nativos de inglês;
- Os aprendizes não necessitam internalizar normas linguísticas e culturais dos falantes nativos;
- A proficiência linguística não deve ser determinada pela origem do falante (seja nativo ou não nativo), mas sim pela capacidade de usar a língua adequadamente ao contexto.

Sendo assim, refletindo sobre as colocações postas nesta seção em relação ao contexto de ensino de inglês em nosso país, compartilho com o pensamento de Jordão (2004, p. 5) da necessidade de nós, professores brasileiros, colocarmos o inglês “no papel de língua internacional, papel concebido como espaço de diversidade cultural no qual podemos nos comunicar com vários povos, e não apenas ou necessariamente com aqueles do Círculo Interno”, na medida em que considerarmos e também adotarmos características como as acima informadas pelo paradigma do *Inglês como Língua Internacional*.

### **2.2.3 Inglês como Língua Global (ILG)**

Ao utilizar o termo *Inglês como Língua Global (English as Global English)*, normalmente o associamos, de imediato, à ideia da expansão do inglês ao redor do globo. Ampliando seu significado, Crystal (2010, 2003) coloca que este termo, além de se referir às características globais comuns que identificam o conceito, também resgata as características locais. Para ele, os estudos atuais demonstram uma ênfase nas formas distintas de uso da pronúncia, ortografia, gramática e vocabulário presentes no inglês contemporâneo.

Estas características apresentadas por Crystal (2010, 2003) sugerem a universalidade do inglês como a primeira língua franca global. Para este autor uma língua atinge o status global quando ela desenvolve um papel especial nos locais de

sua utilização, como nas situações em que uma língua se torna oficial em um país, ou quando uma língua se torna prioridade em um país que a ensina na modalidade de uma LE. Contudo, na opinião de Crystal, é o número de pessoas que faz com que uma língua possa ser considerada Global, e não quem são estas pessoas. Com este entendimento, o autor coloca o potencial militar, econômico e político de uma nação como agente principal para tornar uma língua global.

Crystal (2003) adverte para o fato de que, embora haja muitos benefícios postos para uma língua com o status de uma língua global, independentemente da língua que seja, existem também os perigos causados por esta posição. O autor destaca três riscos que precisam ser cuidadosamente levados em consideração: o poder linguístico dos falantes que a tem como língua materna; a política da complacência linguística em relação a uma desmotivação dos sujeitos em aprenderem outras línguas; e a morte linguística, como um efeito colateral causado a línguas minoritárias (como as indígenas) fadadas a desaparecer.

Em relação aos possíveis benefícios do ILG, Crystal (2003) aponta para o legado cultural que a língua atualmente oferece, uma vez que ela atua principalmente nos seguintes campos das sociedades globais: nas relações internacionais, na mídia, na imprensa, na propaganda, no cinema, na música popular, nas viagens internacionais, na segurança internacional, na educação e nas comunicações eletrônicas.

Semelhantemente, Peter Ives (2006), ao se referir ao inglês como uma *Língua Global*, argumenta que ele o faz não apenas em relação ao uso do inglês através do globo, mas também, salientando o uso predominante por falantes não nativos, numa gama de domínios linguísticos que envolvem todos os aspectos da vida elencados no legado acima descrito. Porém, a ênfase deste autor ao utilizar o termo se concentra em provocar uma aproximação ao discurso e conceitos da globalização. Assim, Ives (2006) justifica sua preferência em utilizar e definir o termo ILG pelo prisma político-linguístico, com o intuito de inserir os pressupostos da área da linguística aplicada com a questão do inglês como língua promotora da comunicação global e suas implicações na massiva literatura das dimensões da globalização.

Ives (2006) considera os pontos positivos e negativos mencionados por Crystal (2003), e argumenta que, em sua opinião, “a visão de língua e de

comunidade política está no centro da maioria das posições favoráveis ao inglês global<sup>37</sup> (IVES, 2006, p. 125). Na interpretação de Ives, ao conceituarmos o inglês, ou qualquer outra língua, existe a necessidade de compreendermos o contexto político que ela perpassa. Isso se torna possível, mediante investigações teóricas e históricas, nas conexões presentes entre língua, comunidade política e governança democrática.

Levando em consideração estes fatores, Ives (2006) explica sua preferência pelo termo *Inglês Global*, por destacar o fenômeno da globalização e por compartilhar as questões postas pelo paradigma dos *Inglêses Mundiais*. “Penso que *inglês global* ajuda a enfatizar a relativa insignificante atenção que tem sido dada às questões da linguagem têm prestado na literatura massiva sobre a variedade de dimensões de "globalização"<sup>38</sup> (IVES, 2006, p. 137), resume o autor.

Jordão (2009) se refere ao termo *Inglês como Língua Global* como um conceito que tem afetado o imaginário das sociedades de diversas maneiras. Contudo, a autora enfatiza o fator da empregabilidade como uma das manifestações mais concretas estabelecidas pela formação discursiva do fenômeno do ILG, principalmente nos países do Círculo em Expansão. Neste entendimento, a exemplo do que acontece no cenário brasileiro, a aprendizagem e domínio de inglês se relacionam a necessidades profissionais, nas quais falar inglês é um requisito fundamental. Para atender esta demanda, o conhecimento de inglês é transformado em uma *commodity*, ou seja, em no produto de uma indústria encarregada do ensino, da aprendizagem e da produção de materiais didáticos. Para Jordão (2004, 2009), *comodificar* a educação é um problema muito sério, na medida em que transformar o ensino do inglês em uma atividade lucrativa pode facilmente se tornar mais uma maneira de garantir a imposição do Norte Global como hegemônico.

---

<sup>37</sup> *This vision of language and political community is at the heart of most positions in favour of global English (IVES, 2006, p. 125).*

<sup>38</sup> *I think 'global English' helps to emphasize the relatively insignificant attention that has been paid to language issues in the massive literature on the variety of dimensions of 'globalization' (IVES, 2006, p. 137).*

### 2.2.4 Inglês Mundial (IM)

Inglês Mundial, **World English** (WE) - enfaticamente no singular, é o termo preferido por Rajagopalan (2004) para enfatizar a dimensão política ao se adotar uma perspectiva oposta aos cânones do inglês, considerada ultrapassada, perante a condição em que se encontra a língua inglesa nos dias de hoje. “O conceito de *World English* desperta as reações mais imprevisíveis, até mesmo daqueles que se mostram preocupados com a dimensão político-ideológica da expansão do inglês”, salienta Rajagopalan (2005, p. 152).

O autor apresenta nos estudos do *WE* sua tese denominada de *hibridismo linguístico*, na qual o processo de ensino e aprendizagem de inglês é identificado como um espaço para os povos marginalizados reivindicarem um melhor tratamento na nova ordem imposta pela propagação do inglês. O *WE* representa, segundo Rajagopalan (2004, 2005), uma estratégia política de enfraquecimento da hegemonia praticada pelos povos anglófonos. Em sua tese,

O hibridismo inevitável é o preço que todo e qualquer idioma tem de pagar ao se transformar em *língua franca*. No caso específico da língua inglesa, o resultado inevitável de sua expansão tem um nome: *World English*. Ao contrário do que muita gente pensa, o *World English* é um espaço de contestação, de reivindicação dos direitos da periferia, de subversão e não de submissão. (RAJAGOPALAN, 2005, p. 155).

Na visão de Rajagopalan (2004, 2011) *WE* é um fenômeno ainda mal compreendido, e embora haja um número relativo de pessoas (representado pelo mundo acadêmico) envolvidas com a temática, o número de linguistas que se sentem confortáveis com o termo é ainda muito pequeno. “Daí a necessidade premente de esclarecer o que a expressão “World English” significa e porque ela representa algo inédito na história da humanidade” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 45). Neste entendimento, o *WE* não se trata somente de uma nomenclatura, mas sim um complexo fenômeno linguístico que vem sinalizando os novos tempos em que vivemos, e que tem gerado uma série de crenças, inclusive equivocadas. Para Rajagopalan (2011, p. 47), o “principal empecilho em nosso caminho para uma compreensão do *WE* está no nosso próprio modo de conceituar o que vem a ser uma língua”.

Para auxiliar na tarefa de uma melhor compreensão em torno do que vem a ser o inglês como uma Língua Mundial, e considerando que o *WE* ainda necessita de seu tempo de maturação, atualmente, para Rajagopalan (2011, p. 47), “a melhor forma de responder o que é o *WE* talvez seja especificando o que ele *não é*”. De acordo com Rajagopalan (2011, p. 47- 55), resumidamente:

1. O *WE* não é um “arranjo quebra-galho”
2. O *WE* não é um fenômeno passageiro
3. O *WE* não é uma forma “infantil” de falar inglês
4. O *WE* não tem falantes nativos
5. Ninguém é o “dono” do *WE*
6. O *WE* não é um conceito excludente
7. O *WE* não pode ser compreendido de forma monocêntrica
8. O *WE* não é uma língua “natural”
9. O *WE* não é caudatário da língua inglesa
10. O *WE* não é uma “língua” como qualquer outra.

Devido à característica instável e em desenvolvimento do fenômeno do inglês como língua mundial, o autor explica que o *WE* pode se parecer com um *pidgin*<sup>39</sup>, porém, diferentemente, o *WE* não representa um estágio linguístico precário e temporário condenado a um status inferior. Por outro lado, o *WE* também não é considerado por Rajagopalan uma língua “natural”, ou seja, um produto da natureza biológica do homem: “ele é *cultural* por excelência, um fenômeno produzido pela geopolítica do mundo pós-colonial, pós-guerra-fria” (RAJAGOPANAN, 2011, p. 52).

Assim, Rajagopalan (2011), ao apontar aspectos que diferenciam o inglês contemporâneo de outra língua estrangeira qualquer, apresenta sua defesa de que ninguém é dono do *WE*, pois ele pertence a todos aqueles que, de alguma forma, o utilizam. Em seu entendimento, não existe uma divisão dicotômica entre falantes nativos e não nativos, devido ao fato de que o *WE* é utilizado em contextos de bilinguismo e multilinguismo, e por isso, o *WE* não pode ser compreendido por uma visão monocêntrica em que existe um centro de apoio. Estes pressupostos colocam teorias que entendem o inglês como uma língua hegemônica, como a do *imperialismo linguístico*, por exemplo, em questionamento.

Um ponto importante defendido por Rajagopalan (2004, 2005, 2011) em sua versão *WE*, que considero interessante ressaltar-se, refere ao fato da possibilidade do professor de inglês se isentar de certas acusações de compactuar com os

---

<sup>39</sup> *Pidgins* são definidos como línguas rudimentares que não possuem falantes nativos. Os *pidgins* ingleses surgem das relações de mercado, e também de outras formas de contato, como as coloniais.

poderes imperialistas ao ensinar a língua dos EUA ou Inglaterra, e de estar disseminando a cultura e a ideologia americana/britânica. Isso é possível, na medida em que encare sua tarefa não como alguém que alimenta e perpetua desigualdades, mas no sentido de assumir o papel de alguém que auxilia o aluno a apropriar-se da língua inglesa, e com isso beneficiar-se de seus recursos, em vez de se deixar ser dominado por ela.

O autor evidencia sua preocupação em relação ao temor dos professores de inglês em serem considerados, ou se considerarem, culpados por engajarem-se em uma atividade que somente auxiliaria a perpetuar certas desigualdades de poder entre as nações e entre as comunidades destas nações. Em sua interpretação, tais temores são inapropriados:

Eles são inapropriados, não porque o conhecimento da língua inglesa não capacite seus usuários em um mundo econômico competitivo, e conseqüentemente contribua para uma acentuação da existência de desigualdades de poder, ou talvez para a criação de novas desigualdades, mas porque é da natureza das linguagens humanas, de todas elas, estar clivada por desigualdades de poder. Isto significa que professores de inglês não têm uma razão especial para se sentirem culpados em serem cúmplices em uma gigantesca força neocolonialista na forma de uma pedagogia emancipatória.<sup>40</sup> (RAJAGOPALAN, 1999, p. 205).

A sala de aula de inglês, nesta interpretação, se configura em um espaço de contestação, de reivindicação dos direitos da periferia, de subversão e não de submissão. Assim, ao apontar características do inglês contemporâneo exemplificadas acima sob a denominação de *World English*, Rajagopalan contribui para o debate sobre os Ingleses Mundiais e para reinterpretar o processo de ensino e aprendizagem de inglês adequado ao cenário brasileiro, argumentando que embora seja muito cedo para definições concretas e previsões futuras para os rumos do WE, “de uma coisa podemos ter certeza: ele fará com que os linguistas do futuro revejam todo seu arsenal de conceitos para descrever as novas formas de comunicação que estão surgindo nesses dias de grandes mudanças” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 55).

---

<sup>40</sup>*They are misplaced, not because the knowledge of the English language does not empower its users in an increasingly competitive world economy, and hence contribute to an accentuation of existing power inequalities, or maybe the creation of new inequalities, but because it is in the very nature of human languages, all of them, to be riven by power inequalities. This means that EFL teachers have no special reason to feel guilty about being complicit in a gigantic neo-colonialist enterprise of emancipatory pedagogy.* (RAJAGOPALAN, 1999, p. 205).

### 2.2.5 Inglês como Língua Franca (ILF)

Inglês como Língua Franca (ILF) – *English as a Lingua Franca (ELF)*, tem sido o termo utilizado, principalmente no meio acadêmico, para ressaltar e estudar o crescente fenômeno de usuários não falantes do inglês no mundo, quando se estima que para cada falante nativo já existem quatro falantes não nativos (CRYSTAL, 2010). Sob esse entendimento, define-se que uma língua se torna franca quando ela perde sua origem natal ao ser utilizada por vários povos de diferentes nações, os quais possuem diferentes línguas maternas (GIMENEZ, T. et al. 2011; JORDÃO, 2009; PALLÚ, 2009; 2006; MCKAY, 2003, SEIDLHOFER, 2004 e outros).

Mckay (2003) explica que é pelo fato de o inglês ter sido amplamente difundido como uma língua da interação entre diferentes povos, chamada de *língua de contato*, e não devido ao crescimento do número de falantes nativos, que ele se transformou em uma língua franca global. Sua afirmação baseia-se nos levantamentos realizados por Graddol (1999), os quais estimavam que nos 50 anos seguintes, o equilíbrio entre falantes nativos e não nativos se alteraria significativamente. Os dados atuais compilados por Crystal (2010) demonstram que hoje existe uma população de mais de dois bilhões de falantes de inglês pelo mundo, nos mais diversos níveis de proficiência, confirmando a previsão de Graddol.

Diante destes dados, em uma primeira leitura, seria possível afirmar que o ILF se relaciona somente aos povos que não são falantes nativos de inglês. No entanto, como as interações do ILF incluem os falantes dos três Círculos, isto leva à constatação de que o fenômeno linguístico do inglês como uma língua franca é mais rico e democrático do que possa parecer, na medida em que inclui todos os falantes (nativos e não nativos) em diferentes domínios, ainda que os não nativos não representem pontos referenciais para a informar as pedagogias informadas pela agenda do ILF.

Esses números evidenciam o espaço democrático presente no entendimento do inglês sob uma diferente *ordem linguística*, fazendo com que outras questões relacionadas ao ensino e aprendizagem do inglês sejam revistos e contestados, dentre eles os aspectos políticos-pedagógicos, linguísticos, culturais, sociais, de inteligibilidade, de formação identitária (temas a serem discutidos mais adiante no trabalho). Esses aspectos tem sido debatido por linguistas na composição do

paradigma do ILF (JENKINS 2006, 2007; MCKAY, 2003; SEIDLHOFER, 2004, 2009, citando apenas alguns representantes internacionais).

O efeito de abertura para o questionamento e superação de conceitos naturalizados, que o paradigma denominado de ILF apresenta conforme demonstrado acima, é complementado por Siqueira (2011a, p.90) quando escreve que:

Ensinar ILF requer uma visita diária a várias fronteiras, elegendo-se novas prioridades, dentre as quais, as pedagogias mais adequadas para tal realidade. Afloram, assim desafios importantes como o modelo a ser usado nas nossas salas de aulas, o lugar da cultura e, por conseguinte, o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos aprendizes no contexto descrito.

Assim, revisitando fronteiras teóricas da agenda ILF, é possível relacionar diversas características pertinentes informadas pelos estudos de vários pesquisadores, como SEIDLHOFER, 2009, 2005, 2004; KUO, 2006; JENKINS, 2008, 2007, 2006. Dentre elas, reproduzo abaixo, algumas características enfatizadas pelos autores na composição atual do ILF, consideradas por mim como as mais relevantes para a compreensão das razões que levam os autores a preferir adotar este termo para se referirem ao inglês contemporâneo:

- O ILF é parte de um fenômeno maior denominado de ILI ou IMs;
- O inglês funciona como uma língua franca de contato global;
- O inglês não funciona como uma língua estrangeira comum;
- A função do inglês é de uma língua de contato entre diferentes nacionalidades e com línguas maternas diferentes;
- O ILF em sua versão atual considera a interação comunicativa entre os falantes dos três círculos de Kachru (1985);
- A ênfase na versão atual do ILF se concentra na comunicação dos falantes do Círculo em Expansão entre si e também com os outros Círculos;
- O ILF concebe a formação pluricêntrica do inglês ao considerar que ele pertence a todos que o falam;
- Ao conceber o pluricentrismo do inglês o ILF assume as implicações sociolinguísticas, sociopsicológicas e aplicadas envolvidas;
- O ILF questiona e visa desconstruir o papel hegemônico dos falantes nativos;

- O ILF incentiva a valorização do professor de inglês em sua condição de falante não nativo;
- O ILF enfatiza a legitimação de variedades em diferentes comunidades de uso (comunidades locais, regionais e globais de prática);
- A proficiência comunicativa é atingida pela descrição do campo fonológico e morfossintático dos interesses dos aprendizes usuários;
- O ILF visa garantir a inteligibilidade na comunicação ao invés de insistir na correção;
- O ILF sensibiliza para a escolha de conteúdos culturais presentes nos materiais de ensino;
- O ILF considera a natureza intercultural do uso do inglês em comunidades multiculturais;
- O objetivo pedagógico é desenvolver um tipo de proficiência comunicativa apropriada ao contexto de utilização.

Ao fim deste levantamento teórico apresentado nesta seção, sobre as diferentes terminologias apresentadas, as quais compõem agendas do inglês contemporâneo, é possível notar que os autores utilizam nomenclaturas diferenciadas, como IMs, ILI, ILG, IM, para enfatizar determinados aspectos e direcionar seus discursos de acordo com suas intenções. Embora seja possível perceber uma ênfase maior em questões relacionadas aos contextos políticos, sociais, territoriais, em cada agenda, também é visível que as terminologias mantêm muito em comum. Por isso, a dificuldade de se estabelecer este ou aquele termo como determinante, ou ainda apenas um único termo que englobe todas as nuances a que hoje o inglês corresponde. Contudo, independentemente das realidades diferentes e dos fundamentos semelhantes pelas quais as agendas se constroem e buscam identidades próprias, todas estas terminologias “são correntes tributárias que terminam por confluírem para o mesmo destino” (SIQUEIRA, 2011a, p. 96), ou seja, compartilham o caráter multiforme que permite que o inglês contemporâneo seja delineado como uma língua híbrida.

Como argumentei anteriormente, a agenda em que se concentra o objeto de estudos desta pesquisa é a do ILFG, pois considero que os pressupostos deste

paradigma são os mais pertinentes para aproximar as distâncias que impedem que o inglês seja considerado uma língua internacional, como, a exemplo, a insistência em se adotar pedagogias tradicionais de ensino desconsiderando-se o contexto social local e global em que a aprendizagem se apresenta, e implementando-se posturas didáticas respaldadas no modelo de falante nativo. Acredito que a agenda do ILF apresenta pressupostos que podem ajudar a impulsionar as mudanças necessárias ao ensino e aprendizagem de inglês em nosso contexto brasileiro, uma vez que, em nosso país, a aprendizagem de inglês é desejada pela sociedade em geral, porém, as posturas pedagógicas e políticas implementadas tem favorecido a um baixo nível de desempenho no uso destes conhecimentos, principalmente nas escolas regulares públicas, como argumento em maior profundidade na próxima seção deste capítulo. Ponderando ainda que o contexto pedagógico investigado neste trabalho contém características próprias de uma *comunidade de prática* específica - os professores de inglês sujeitos da pesquisa e o pesquisador -, a agenda explorada e construída nesta experiência recebe a denominação de *Inglês como Língua Franca* (ILFG) para incorporar os entendimentos em comum dos diferentes termos apresentados nesta seção.

Assim, o acréscimo da letra “G” se justifica pelo fato de que considero o inglês uma língua franca diferente de outras que já existiram na humanidade (do Latim, por exemplo), pois, atualmente, “o inglês é utilizado como uma língua franca global em um vasto campo de domínios, desde o campo da política internacional ao entretenimento, do tráfego aéreo à academia, comércio, diplomacia e mídia social<sup>41</sup>” (MAURANEN, 2010, p. 6), em todo o globo. Além desse efeito, outro aspecto relevante que me leva a adotar e constituir a agenda do ILFG se relaciona aos pressupostos relacionados à Globalização e à inserção do inglês como um de seus eventos discursivos, discutidos na seção anterior deste capítulo. Este aspecto se mantém presente de maneira consistente em todos os momentos de desenvolvimento desta pesquisa.

Sendo assim, na próxima seção, com o intuito de debater algumas características do ILFG relacionadas ao cenário educativo brasileiro, faço um

---

<sup>41</sup>English is used as a global lingua franca in an enormous range of domains, from international politics to entertainment, from air traffic to academia, trade, diplomacy and social media (MAURANEN, 2010, p. 6)

resgate de possíveis implicações para a adoção dos pressupostos desta agenda, explorando alguns aspectos que se colocam hoje como desafios no processo de ensino e aprendizagem de inglês.

### **2.3 Alusões ao Ensino e Aprendizagem de Inglês como uma Língua Franca Global**

Essa língua 'mochileira', exaustivamente discutida em espaços acadêmicos e concebida em construtos intelectuais ora como *língua internacional* ora como *língua franca*, tem gerado, segundo Sharifian (2009), interações positivas, assim como tensões entre forças globais e locais, além de sérias implicações linguísticas, ideológicas, socioculturais, políticas e pedagógicas. (SIQUEIRA, 2011a, p. 94).

A expansão geográfica do inglês no mundo desencadeou o surgimento de diferentes interpretações para o uso do inglês contemporâneo e de diferentes terminologias para os chamados *Inglêses Mundiais*. Nesse contexto, independentemente do termo que lhe seja atribuído, a natureza pluricêntrica do inglês em oposição a visões monolíticas que o reconhecem apenas pelos padrões americano e britânico, é manifestada em todas as agendas revisitadas na seção anterior deste estudo. Assim, nas discussões levantadas, foi possível registrar que a existência de um único padrão como referência de aquisição para o inglês deixa de existir, gerando outros entendimentos representados por agendas com denominações diferentes.

Decorrem dessas interpretações, as quais apontam para o inglês como um fenômeno linguístico pluricêntrico, interações e tensões como Siqueira (2001a) menciona na epígrafe acima. Dentre elas, os diferentes aspectos socioculturais que se apresentam no contexto de utilização de inglês é um aspecto que precisa ser analisado em qualquer debate relacionado ao ensino de inglês. Em outras palavras, a escolha de um modelo pedagógico para respaldar o ensino e aprendizagem de inglês em uma sociedade precisa estar em consenso com o contexto de necessidades e interesses em que ele está inserido, ou seja, ser pertinente às

comunidades de práticas<sup>42</sup> que utilizam essa língua. "É necessário, portanto, discutir os objetivos, as razões para esse aprendizado e o que a sociedade espera e deseja fazer com o referido idioma" (EL KADRI; CALVO, 2011, p. 19). Por isso, os propósitos de uso do inglês precisam ser buscados para o planejamento do processo de ensino e aprendizagem nas escolas, bem como do planejamento de uma agenda de pressupostos em que a internacionalidade e também a *regionalidade* do inglês sejam exploradas. Esta preocupação com a adequação das necessidades de uso do inglês dos aprendizes aos objetivos de ensino tem sido fortemente defendida pelos estudiosos que compõem os estudos do ILF, e pode ser refletida pelas palavras de McKay (2003, p.7), quando expressa que:

Notadamente, ensinar inglês como uma língua internacional exige que pesquisadores e educadores examinem os usos específicos de inglês pelos aprendizes dentro de sua comunidade particular de fala como uma base para a determinação dos objetivos de aprendizagem [...].<sup>43</sup>

No caso do Brasil, em que muitos falantes utilizam o inglês em situações diferenciadas, e muitas vezes com falantes estrangeiros também não nativos, assim como outros estudiosos da LA, tenho defendido a ideia de que uma ênfase maior deve ser dedicada aos propósitos de uso dos aprendizes para o desenvolvimento de uma pedagogia de ensino, ao invés de se enfatizar a referência a uma norma específica, a um modelo a ser copiado. Um usuário que vive em uma cidade turística como Salvador, por exemplo, poderá ter objetivos de aprendizagem relacionados ao contato com turistas estrangeiros, à comunicação em contextos turísticos; por outro lado, um cidadão que mora no interior do estado do Paraná, pode ter seus objetivos direcionados ao uso da *internet*, o que lhe exige um conhecimento de termos e vocabulário voltados para esse contexto de utilização (PALLÚ, 2008; 2010).

---

<sup>42</sup>Conceito de *Comunidades de prática* interpretado e exemplificado por Halu (2010) compartilhado: *Esse conceito tem sido explicado como uma configuração social que toma corpo à medida que práticas situadas se interconectam de forma complexa ao longo do tempo e pelas quais e nas quais os indivíduos dão significado às suas participações. Se eu, como pesquisadora, utilizo o conceito de comunidades de prática como ferramenta interpretativa, é na prática da minha pesquisa que contribuo para fazer 'emergir' ou fazer 'tomar corpo' uma comunidade nas práticas situadas de um grupo de formadores de professores, uma comunidade que seria movida pelo engajamento em torno da negociação e realização de objetivos comuns.* (HALU, 2010, p. 53).

<sup>43</sup>*Clearly, teaching English as an international language requires that researchers and educators thoroughly examine individual learner's specific uses of English within their particular speech community as a basis for determining learning goals [...]* (McKAY, 2003, p.7)

Embora, na posição de educadora e pesquisadora (assim como muitos educadores), eu também discorde de uma visão meramente utilitarista da língua inglesa, não é possível deixar de reconhecer que, atualmente, a língua inglesa como veículo da comunicação global, em qualquer das variedades de usos que ela possa se manifestar, é um dos vários aspectos que precisa ser discutido e levado em consideração como uma demanda educacional para as práticas de seu ensino nas escolas brasileiras, onde existem contextos diferenciados de usos caracterizados por comunidades de práticas específicas.

Contudo, além deste exame das necessidades de uso existem ainda muitos outros aspectos a serem considerados para que os pressupostos do ILFG defendidos nesta pesquisa, possam se integrar aos anseios de nossa sociedade. Por isso, no decorrer dessa seção, procuro problematizar algumas alusões que se apresentam ao processo de ensino e aprendizagem de inglês contemporâneo no contexto educativo brasileiro. Estas reflexões visam demonstrar as possíveis interações positivas e tensões entre as forças locais e globais que são geradas na compreensão do ILFG, a que Siqueira (2011a) se refere, que afloram nos aspectos relacionados a língua e criticidade, sociedade e cultura, política e pedagogia, inteligibilidade e identidade, discutidos a seguir.

### **2.3.1 Língua e Criticidade**

Desde o fenômeno da chamada “virada linguística”, que conferiu à linguística seu posicionamento constitutivo de ciência, no início do século 19, o conceito de língua tem sido constantemente reformulado. Nesse processo, a compreensão anterior de língua como um código comunicativo se transformou em um “espaço de construção de sentidos” (JORDÃO, 2007, p.1) pelos discursos. Essa forma de entender e conceituar língua pressupõe que a percepção da realidade é permanentemente construída em nossa relação discursiva, ou seja, realidade e subjetividade não se separam (JORDÃO, 2007).

A concepção que Jordão (2007) acima demonstra, tem como base os estudos construídos pelo movimento pós-estruturalista e, principalmente, pelos estudos realizados por Michel Foucault (1970) da integração de conceitos

relacionados ao poder e à linguagem, onde a língua é considerada como discurso e o mundo como um conjunto de discursos. Nesta interpretação, o discurso é entendido como um conjunto de enunciados pertencentes a campos diferentes, mas que apresentam procedimentos comuns de produção em um mesmo sistema de formação (por exemplo, o discurso clínico, econômico, da história), e a língua é definida como um sistema de construção de enunciados.

O próprio Foucault (2006, p. 254) explica-nos que “é preciso considerar o discurso como uma série de acontecimentos, como acontecimentos políticos, através dos quais o poder é vinculado e orientado”. Portanto, conforme Foucault (2006), se o discurso é composto por uma série de elementos que operam no interior do mecanismo geral do poder, ele deve ser tratado como um conjunto de *acontecimentos discursivos* nos quais os procedimentos de inclusão/exclusão social se constituem. Foucault (1996, p. 8-9) justifica sua compreensão da seguinte maneira:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Entretanto, Foucault (1996) argumenta que, pelo fato de a sociedade produzir o discurso, além do efeito de traduzir os sistemas de dominação pelo poder, o discurso também representa, por outro lado, a possibilidade de exercício de poder. Por isso, “entender o mundo como um conjunto de discursos faz muita diferença na maneira como nos comportamos diante do conhecimento, ou do poder/saber” (JORDÃO, 2007, p. 2). A fim de compreender a relação pragmática que perpassa as relações de poder e saber, faz-se necessário conceber a educação como uma espécie de “sociedade de discurso”, como denomina Foucault (1996), na medida em que a educação poderá favorecer, ou não, a apropriação social dos discursos pelos sujeitos que a frequentam.

Sendo assim, na visão destes autores, a apropriação dos discursos construídos em uma sociedade deve ser criticamente reconhecida na educação e explorada no trabalho com as línguas, pois é neste espaço que as lutas sociais e as

fontes de resistências a aparatos de opressão podem ser travadas. Foucault (1996, p. 43-44) explica o papel da educação nesta relação, afirmando que:

[...] sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, como os saberes que eles trazem consigo.

Estas contribuições sobre as relações de poder e o processo de legitimação do conhecimento, apresentadas por estudiosos pós-estruturalistas, têm sido estudadas nas academias sensibilizando os *educadores da linguagem* aos pressupostos desenvolvidos com o intuito de diminuir as distâncias marcadas pelas linhas de oposições, lutas sociais e classes hegemônicas. Este efeito pode ser percebido a seguir nas palavras de Martinez (2007, p.19), quando interpreta o pensamento foucaultiano desta maneira:

O poder não está somente em torno daqueles que ocupam posições de poder, como políticos, juízes, policiais, mas está em torno de todas as relações humanas, das mais variadas formas, nas mais diferentes maneiras de nós, seres humanos, nos relacionarmos na linguagem.

Na opinião desta pesquisadora, por mim compartilhada, “entender como os espaços de legitimação acontecem e funcionam torna-se tarefa essencial para todos nós, que somos observadores da linguagem” (MARTINEZ, 2007, p. 22). Sendo assim, complementa a autora, “perceber as posições de sujeitos que ocupamos durante as produções de nossos discursos e as mais diferentes maneiras que nos relacionamos uns com os outros em nossas vivências na linguagem é fundamental” (MARTINEZ, 2007, p. 22).

Observando as vivências contemporâneas nos estudos da linguagem, é possível perceber o movimento denominado de “Letramento Crítico” (LC) como partidário da concepção de língua como discurso que se beneficia do pensamento de Foucault (1996) em diálogo com as ideias de Paulo Freire (2005). O LC “apresenta-se como uma alternativa para ressaltar aos olhos a multiplicidade de maneiras de construir sentidos e entender o mundo” (JORDÃO, 2007, p. 7), e para a interpretação do papel social das LEs na contemporaneidade.

Analisando a recente composição do LC, percebo que ele contempla uma forma de pensar a prática educacional oriunda de vários campos do conhecimento como a educação, a linguística, a sociologia, os estudos políticos, culturais e filosóficos. O pensamento informado por estes campos se ocupam com uma nova forma de pensar a educação e, em especial, o ensino contemporâneo de inglês (BRASIL, 2006; JORDÃO, 2007; MARTINEZ, 2007). No entanto, considerando que o LC é ainda uma abordagem muito recente em sua fase de aprofundamentos de estudos, na ansiedade de explicações que definam este movimento e suas propostas pedagógicas para o letramento dos sujeitos, “achar uma definição única para LC seria talvez ir contra seus princípios basilares” (MARTINEZ, 2007, p. 46).

Mesmo assim, os conceitos apresentados pelo LC sugerem entendimentos importantes para o ensino de inglês respaldados na noção de língua, discurso e poder, expostos nesta seção, principalmente destacando o entendimento do que vem ser “o sujeito crítico”. Jordão (2007, p. 5) explica-nos esta proposição da seguinte forma:

O pensamento de Foucault, entretanto, traz uma noção produtiva do poder, da qual as concepções de letramento crítico se beneficiam, sob a perspectiva de que as relações de poder geram resistências potencialmente positivas, que produzem conhecimento nas relações que estabelecem ou modificam entre diferentes formas de conhecimento. Nestas relações atuam os sujeitos críticos, que são capazes de examinar os pressupostos e as implicações das diferentes formas de pensar e agir.

Assim, compreendo o LC como um *projeto de leitura de mundo* conectado aos novos formatos culturais de usar a linguagem na contemporaneidade, um projeto que se apropria de conceitos já defendidos no pensamento freireano (2005), como também entende Martinez (2007, p. 29):

O processo de leitura dentro desta concepção tem seu foco nos questionamentos e na construção de sentidos, proposta semelhante às ideias de Paulo Freire (2003), que entende o processo de leitura como uma compreensão crítica do ato de ler.

Com a evolução dos estudos linguísticos e dos letramentos, alguns autores apontam para diferenças no entendimento do que vem a ser uma *leitura crítica de mundo*, como o faz Pennycook (2006), quando coloca diferentes formas e domínios presentes na área da LA para o entendimento de aspectos relacionados à

criticidade. Para ele, existem ao menos, quatro significados distintos do termo crítico: “crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa; e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora” (PENNYCOOK, 2006, p.68).

Para autores como os citados nesta seção, ser crítico no pensamento das abordagens pós-modernas implica um modo de pensar e fazer sempre problematizador, “reconhecendo o imperativo foucaultiano de sempre interrogar nossos próprios modos de pensar” (PENNYCOOK, 2006, p. 82) e ecoando o pensamento freireano de uma educação problematizadora que supere o caráter de *educação bancária* (FREIRE, 2005).

Nos pressupostos defendidos pelo LC sobre o processo do ato crítico de ler, a leitura visa reconhecer a linguagem como uma prática sociocultural. Esta compreensão pressupõe a existência de diferentes interpretações do que vem a ser uma leitura considerada crítica e o letramento interpretado como crítico. Tais diferenças podem ser percebidas na Figura 5 que segue:

**QUADRO 2** - Concepções de leitura crítica e de letramento crítico, conforme Cervetti, G; Pardales, M. J.; Damico, J. S. (2001)<sup>44</sup>.

Área	Leitura crítica	Letramento crítico
<b>Conhecimento</b>	Conhecimento – por meio de experiência sensorial e raciocínio Fatos – realidade Distinguem-se os fatos (objetivos) das inferências e dos julgamentos (subjetivos) do leitor	Conhecimento – não é natural ou neutro Conhecimento – baseia-se em regras discursivas de cada comunidade Logo o conhecimento é ideológico
<b>Realidade</b>	Pode ser conhecida Serve como referência para a interpretação	Não há um conhecimento definitivo sobre a realidade A realidade não pode ser “capturada” pela linguagem A “verdade” não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade; deve ser compreendida em um contexto localizado
<b>Autoria</b>	Detectar as intenções do autor Base para os níveis mais elevados da interpretação textual	O significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder
<b>Educação</b>	Desenvolvimento de níveis elevados de compreensão e interpretação	Desenvolvimento de consciência crítica

<sup>44</sup> Disponível em [www.readingonline.2001](http://www.readingonline.2001), acesso em 08 ago. 2012.

Observando a concepção de conhecimento concebido pelo LC, na figura acima, notamos que sua construção é entendida pelo ponto de vista ideológico, na produção das regras discursivas de cada comunidade de prática. Os significados, por sua vez, são sempre contestáveis e estão em movimento cultural e histórico. Como não há um conhecimento definitivo sobre a realidade no LC, esta não pode ser compreendida fora do contexto localizado, o que difere das concepções da vertente da *leitura crítica* na qual a verdade serve como referência para a interpretação. A educação no LC se caracteriza pelo desenvolvimento da consciência crítica nas interpretação de mundo.

A promoção da criticidade no processo de ensino de inglês no contexto escolar, discutida nesta seção, inicia-se com o trabalho no sentido de levar os alunos a reconhecerem, em suas próprias necessidades, os objetivos de aprender o idioma. Isso envolve o desenvolvimento de recursos para o convívio com a produção e consumo de informações que ajudem os cidadãos a tornarem-se mais conscientes das forças sociais e dos interesses presentes nas relações ideológicas e de poder que perpassam as práticas discursivas.

No caso da língua inglesa, considerada por muitos uma língua hegemônica que pode servir unicamente aos interesses de monopólio dos países dominantes, como EUA e Grã-Bretanha, os fatores relacionados à criticidade, agregam considerações profundas para a condução do processo de ensino e aprendizagem de inglês. O aprendizado da língua inglesa, além das funções comunicativas necessárias para a interação no mundo globalizado, pode contribuir para promover o desenvolvimento cognitivo humano (OCEM, 2006), mediante práticas relacionadas com a promoção de uma “consciência linguística crítica” auxiliando os indivíduos a se relacionarem com a linguagem e a comunicação através dos discursos produzidos e compartilhados pelas sociedades.

Ao mesmo tempo, agrego a esta proposição, o pensamento de Moita Lopes (2008) sobre a necessidade de se promover também uma “ideologia linguística” para os tempos híbridos em que vivemos, respaldada em uma epistemologia de fronteira, para a redescrição da relação entre globalização, inglês e seu processo de ensino em nosso contexto educativo. Tal epistemologia baseia-se em teorizações assentadas nos construtos de Império, nas histórias locais em que o inglês é vista como uma língua fronteira imperial, por meio da qual as pessoas se apropriam dos discursos globais e reinventam a vida local (MOITA LOPES, 2008).

Acredito que os pensamentos do LC projetados ao ensino de inglês nas escolas, articulam-se com os intuitos basilares do ILFG, no sentido de levar os alunos a reconhecer, em suas próprias necessidades, os objetivos de se aprender inglês. Entre outras questões, conhecer as razões para ensinar e estudar inglês como uma disciplina na escola é fundamental para despertar a consciência da importância deste conhecimento, pois de acordo com as constatações expressas nas OCEM (BRASIL, 2006), o desconhecimento dos alunos, e ainda de seus professores, sobre a necessidade do aprendizado manifesta-se como um obstáculo para uma aprendizagem de qualidade e ilustram todo o descrédito vivenciado pelas LEs na escola regular.

Levando em consideração o espaço mínimo reservado ao ensino e aprendizagem de inglês no contexto educativo brasileiro, principalmente nas escolas públicas em que, atualmente, o inglês constituiu uma disciplina na grade curricular apenas no Ensino Fundamental, este espaço deve ser ocupado de forma a reivindicar uma posição efetiva de valorização deste conhecimento. Esta realidade reforça a urgente necessidade de se adotar abordagens e ações políticas e pedagógicas adequadas à posição de internacionalidade que o inglês tem ocupado, para que assim seus usuários possam entender esta posição do idioma e com ela se relacionarem de forma mais efetiva. Por isso, considero que os estudos informados por conceitos do ILFG para o ensino de inglês e do LC para concepções de leitura de mundo representem o apoio teórico adequado para o fortalecimento de práticas de ensino necessárias ao momento contemporâneo de valorização do inglês.

Diante destas colocações, mesmo que algumas pesquisas apontem que a sociedade reconhece o papel do inglês na era da globalização (PALLÚ, 2008; CALVO; EL KADRI, 2011) e que o ILI e o ILF estejam sendo discutidos em espaços acadêmicos<sup>45</sup>, existem forças contrárias (por exemplo, o silêncio em relação aos *Ingleses Mundiais*) que dificultam o entendimento do papel do inglês na atualidade, favorecendo para que o ILFG não circule de forma tão contundente nas práticas das salas de aulas de inglês nas esferas acadêmicas e escolares. O inglês utilizado para as múltiplas funções da comunicação global (como por exemplo, na internet) ainda é interpretado como um conhecimento a ser construído fora dos ambientes escolares,

---

<sup>45</sup> Como demonstrado na seção anterior deste capítulo e reafirmado por Siqueira (2011a) na epígrafe desta seção.

e que, portanto, precisa ser buscado e produzido em outras esferas sociais, tais como nas escolas de idiomas e nas escolas de informática. Estas evidências são apontadas em resultados de pesquisas (PALLÚ, 2008) e também nos dados levantados e analisados no capítulo 4 desta pesquisa.

Acredito que o desenvolvimento da autonomia na atuação do professor de inglês e desenvolvimento bem sucedido da aprendizagem seja outro elemento importante para o desencadeamento da práxis necessária ao enfrentamento das dificuldades existentes nos contextos de ensino de inglês. No entanto, muitas vezes, a questão da autonomia do professor esbarra nas dificuldades e nas estruturas burocráticas, que visam provocar o que Taddei (2000) denomina de conjunto de alinhamentos obrigatórios (exemplificado pelas filas de alunos nas salas e pátios, alinhamento de idades nas classes, sucessão de conteúdos ensinados por série, etc.). Tais alinhamentos incluem a relação da imposição dos conteúdos de ensino, que impede a autonomia necessária no processo da aprendizagem de línguas, em que "cada indivíduo deve poder aprender não o que lhe é imposto, mas aquilo que escolher ser relevante para seu aprendizado" (LEFFA, 2003, p. 9). Estes pensamentos se relacionam à interpretação do papel da educação como não reprodutora das ideologias dominantes, e à importância da tarefa político-pedagógica do professor. Ser um professor autônomo implica num nível de confiança e competência para querer construir e implementar sua própria "teoria da prática" (KUMARAVADIVELU, 2001), ou seja, um entendimento situado na práxis de que nos fala Freire, entendimento considerado como presente nas três abordagens teóricas que serão apresentadas no próximo capítulo e como referencial de análise nesta tese.

Portanto, o reconhecimento das necessidades dos aprendizes como ponto de partida para o estabelecimento de novas posturas pedagógicas, juntamente com a promoção da autonomia, para a promoção de uma consciência linguística crítica é uma questão fundamental no ensino e aprendizagem de inglês, como apontam os pressupostos do ILFG.

### 2.3.2 Sociedade e Cultura

Considerando o movimento do inglês como uma língua despatriada e definida como *mochileira* (SIQUEIRA, 2011a), que percorre caminhos múltiplos, e por onde quer que ela passe encontra diferentes povos com suas múltiplas culturas, outro aspecto que se apresenta de forma acentuada é a questão da configuração sociocultural no estudo do estatuto do ILFG. Se considerarmos que a questão da abordagem das culturas no histórico do ensino de línguas em geral é algo não tão bem compreendido, no caso do ILFG, ela atinge uma complexidade ainda maior. Assim, para melhor entender as implicações dessa dimensão no processo atual de constituição e de aplicação do ILFG, se faz necessário um resgate do tratamento histórico do elemento cultural no contexto do ensino das línguas nas sociedades, desde o tempo das línguas vernáculas clássicas, às línguas modernas, até a pós-modernidade, como proponho a seguir.

Kramersch (1996) explica que os aspectos das diferenças socioculturais que compõem a variada geografia dos povos historicamente podem ser analisados em três dimensões: universal, nacional e local. A pesquisadora caracteriza essas dimensões como conexões presentes entre a prática de línguas e o ensino de cultura, ao longo do processo histórico do ensino de línguas. Sua análise visualiza o tratamento da cultura neste contexto, desde a origem das línguas clássicas até os dias atuais, enfatizando os esforços na tentativa de estabelecê-la como um componente do ensino de línguas, este conduzido ora por forças impulsionadoras da universalidade ora pela manutenção das especificidades culturais.

Segundo a autora, nos tempos clássicos do grego, hebraico e, principalmente do latim, não havia dúvidas de que uma determinada cultura universal era adquirida no estudo dessas línguas: a cultura de elite europeia. Nesta época, os elos entre o estudo de línguas e cultura eram, assim, imediatos e incontestáveis. Em relação às línguas modernas, o acesso à universalidade se dava através da literatura, dos cânones das literaturas mundiais, as chamadas "grandes obras" ou os "universais".

Após a participação dos movimentos da crítica literária na questão da presença da cultura nos estudos das línguas, informa Kramersch (1996), e ainda, do crescimento e consagração da área da linguística, a cisão entre o ensino de línguas, literatura e cultura se acentuou. Nessa configuração fragmentada, a aquisição de

línguas se transformou em uma busca exclusiva pelo domínio de habilidades verbais mecânicas desprovidas de valores culturais intrínsecos, mas que poderia dar acesso, posteriormente, à literatura nacional com valores culturais nacionais únicos.

Do ponto de vista de Kramsch (1996), embora esta divisão entre os domínios de conhecimento tenha proporcionado o fortalecimento teórico e pedagógico isolado de cada uma das áreas, causou também ao ensino de línguas a perda de sua função mediadora na construção social da cultura nas últimas quatro décadas, em que esta "separação tem mantido o ensino de línguas dentro de rigorosas estruturas ou limites funcionais, onde a cultura é considerada como a quinta habilidade, após a fala, escuta, leitura e a escrita"<sup>46</sup> (KRAMSCH, 1996, p. 4).

Contudo, nos anos de 1970, o ensino de línguas pelo mundo já não é mais considerado exclusivo à educação das elites, atendendo a objetivos sociais democráticos e indo ao encontro das necessidades locais de seus falantes em contextos de comunicação. "O componente cultural do ensino de línguas passou a ser visto como funções pragmáticas e noções expressas pela linguagem no cotidiano da fala e das ações"<sup>47</sup> (KRAMSCH, 1996, p. 4). O ensino de línguas se desloca em favor do contexto de uso dos falantes e de suas comunidades locais. Nesse cenário, alguns dilemas se apresentam, como por exemplo, se seria preciso reportar-se às questões comuns a todos os povos, ou às diferenças entre os falantes nativos; e ainda, em que padrões (falante nativo ou não nativo) o ensino de línguas deveria se respaldar.

Kramsch (1996) conclui sua análise, argumentando que existem duas possibilidades educativas de caracterizar as tentativas de entendimento para a complexa questão cultural no ensino de línguas na atualidade. A primeira seria a *abordagem* denominada de *intercultural*, que apresenta duas formas conceituais de interpretação, sendo uma mais especificamente presente no contexto educativo europeu para caracterizar a constituição do tecido cultural (costumes, instituições e história) destes povos; e a outra forma conceitual relacionada à interpretação do

---

<sup>46</sup>*The separation has kept language teaching within strict structural or functional bounds, with culture often considered to be a fifth skill, after speaking, listening, reading and writing (kramsch, 1996, p. 4).*

<sup>47</sup>*The cultural component of language teaching came to be seen as the pragmatic functions and notions expressed by language in everyday ways of speaking and acting (kramsch, 1996, p. 4).*

encontro entre duas culturas (*cross-cultural*) para a construção de formas de entender o outro.

Esta proposição do encontro entre duas culturas já fora acusada por Bakhtin de “dublagem” cultural, na medida em que ela pressupõe uma falsa relação de transferência entre os indivíduos. No entendimento cultural bakhtiniano:

Existe uma concepção muito vivaz, embora unilateral e por isso falsa, segundo a qual, para compreender melhor a cultura do outro, é preciso transferir-se para ela e, depois de ter esquecido a sua, olhar para o mundo com os olhos da cultura do outro. Como já afirmei, semelhante concepção é unilateral. É claro que certa compenetração da cultura do outro, a possibilidade de olhar para o mundo com os olhos dela é um elemento indispensável no processo de sua compreensão; entretanto, se a compreensão se esgotasse apenas nesse momento, ela seria uma simples dublagem, não traria consigo nada de novo e enriquecedor. A compreensão criadora não renuncia a si mesma, ao seu lugar no tempo, à sua cultura, e nada esquece. (BAKHTIN, 2003, p. 365 - 366).

A segunda forma de se entender o ensino cultural, acrescenta Kramsch (1996), é sob o prisma da *abordagem multicultural*. O termo é normalmente utilizado também em duas direções: ao social e ao individual. No sentido social, ele engloba as culturas de povos com diferentes etnias e experiências; no individual, ele se refere a pessoas de diversas comunidades discursivas, as quais possuem um repertório linguístico e estratégias sociais que lhes permitem se identificar com diferentes culturas e formas de usar a língua. Nessa constituição, forma-se uma nova identidade cultural, constituída pela multiplicidade de fatores sociais expostos pela interação entre os diferentes povos e suas culturas. Segundo Kramsch (1996), "O multiculturalismo, na perspectiva do professor de línguas, tem auxiliado a diversificação da apresentação do fenômeno cultural estrangeiro ao incluir a variedade das classes sociais e dos grupos étnicos<sup>48</sup>" (KRAMSCH, 1996, p. 10).

Na perspectiva dos estudos do movimento pós-colonial, as temáticas das diferenças culturais e hibridização são exploradas por perspectivas que entendem a constituição das identidades culturais como "mais do que um traço biológico herdado (como o conceito de raça), ou um aspecto cultural, designado como local de nascimento (como nacionalidade)" (JORDÃO, 2010, p. 431). Nessa pedagogia, a

---

<sup>48</sup> From the language teacher's perspective, multiculturalism has helped diversify the presentation of foreign cultural phenomena to include a variety of social class and ethnic groups. (KRAMSCH, 1996, p. 10)

questão das diferenças culturais é entendida como um processo de representações simbólicas e de produção de sentidos, como uma narrativa que visa tratar das relações entre as diferentes culturas não pelo ponto de vista do consenso, de diálogo e comunicação, mas como uma questão discursiva que envolve as relações de poder. Nesse processo, as diferenças são culturalmente criadas e recriadas, portanto, consideradas híbridas e não como entidades pré-existentes (JORDÃO, 2010; SILVA, 2011; HALL, 2011b).

No entanto, mesmo diante dos esforços das abordagens intercultural e multicultural e da tese do hibridismo cultural, ou seja, diante dos esforços das abordagens que procuram estudar, questionar e informar diferentes formações híbridas culturais e linguísticas, é possível constatar que o ensino de línguas ainda está operando de forma monolítica. As línguas continuam a ser ensinadas, em muitas situações, como um sistema fixo de estruturas gramaticais e atos universais de fala, e a cultura, quando é contemplada no ensino de línguas, acontece somente na medida em que ela enriquece ou reforça as tradicionais fronteiras entre o eu e o outro, sendo, muitas vezes, interpretada de forma monolítica e estereotipada, e não no sentido de questionar as diferentes culturas (GIMENEZ; COSTA, 2011; KRAMSCH, 1996; KRAMSCH; SULLIVAN, 1996; SIQUEIRA, 2011a). Em outras palavras, "na prática, os professores ensinam língua e cultura, ou cultura na língua, mas não língua como cultura"<sup>49</sup> (KRAMSCH, 1996, p. 6)

Kramersch (1996) sugere aos professores que procurem enfatizar menos as identidades e entidades culturais fixas. Para esta autora, existe a necessidade de uma concentração maior de atenção aos próprios alunos. Neste processo, os professores são vistos como os agentes de uma mudança social e cultural e os alunos como informantes culturais (KUMARAVADIVELU, 2003) imersos em uma "pedagogia apropriada que deveria preparar os alunos a serem falantes globais e locais de inglês e se sentirem em casa em ambas as culturas, internacional e nacional"<sup>50</sup> (KRAMSCH; SULLIVAN, 1996, p. 211).

---

<sup>49</sup> *In practice, teachers teach language and culture, or culture in language, but not language as culture. (KRAMSCH, 1996, p. 6.*

<sup>50</sup> *Appropriate pedagogy should therefore prepare learners to be both global and local speakers of English and to feel at home in both international and national cultures (KRAMSCHI, 1996, p. 211).*

A concepção de uma formação cultural pluricêntrica, informada pelos entendimentos do ILFG, advém desta percepção do movimento histórico que a cultura percorreu nas sociedades globais, exposta nesta seção. Os princípios informados pela agenda ILFG colocam o inglês como uma língua de contato entre as diferentes culturas constituídas pelos movimentos sociais globais e locais, em um movimento transcultural efetivado entre os falantes multilíngues de inglês distribuídos metaforicamente nos três Círculos de Kachru (1985), como discutido na seção anterior deste capítulo.

### **2.3.3 Inteligibilidade e Identidade**

Uma pedagogia adequada ao ensino de inglês, que faça com que alunos e professores se sintam *à vontade*, como propõem Kramsch e Sullivan (1996) acima, pressupõe também que seus atos de fala sejam, de certa forma, compreensíveis não apenas para eles, mas também para pessoas de outras comunidades. É nesse sentido que a questão da inteligibilidade mútua começa a surgir e a preocupar em relação a uma apropriação pedagógica do ILFG para a efetivação da comunicação entre seus falantes globais e locais.

Na versão do ILF defendida por Jenkins (2002) e Seidlhofer (2001), uma pedagogia para a promoção da inteligibilidade mútua não deve se respaldar nos aspectos fonológicos e morfossintáticos dos falantes nativos, mas, sim, na construção de um "modelo linguístico" pautado pelas necessidades de seus usuários. As autoras têm realizado pesquisas na tentativa de compilar dados e materiais didáticos nessa configuração de apropriação do inglês pelos falantes não nativos.

No ponto de vista de Rajagopalan (2010), preocupar-se com a questão da inteligibilidade significa assumir tacitamente que a falta de inteligibilidade seja um impedimento para uma comunicação regular. Essa declaração, no entanto, explica o autor, acarreta considerações implícitas herdadas de um modelo de comunicação pautado nas concepções de que uma inteligibilidade perfeita não é somente desejável, como possível, e que essa perfeição se obtém nos moldes de uma comunicação entre dois interlocutores falantes nativos. Por isso, sua posição é de

que haja cautela em relação a precipitações, mediante a complexidade que abrange o assunto da inteligibilidade no processo ainda em construção de formação do *Inglês Mundial*.

Pautado pelas reflexões oportunizadas no *Symposium on intelligibility and cross - cultural communication in World Englishes*, promovido pela revista acadêmica *World Englishes* em 2008, Rajagopalan (2010) acredita que a questão da inteligibilidade extrapola os limites pedagógicos, devendo ser vista pelo ponto de vista político, como um aspecto integrante da política do *Inglês Mundial*. Ele explica sua preocupação pela inserção da inteligibilidade na temática política, da seguinte maneira:

Temos vivido há muito tempo com o mito - consagrado nas instruções de muitos livros didáticos - de que a inteligibilidade é uma questão de se ter os recursos linguísticos corretos a nossa disposição. Quanto mais próximos desses recursos estivermos, maiores as chances de se obter a inteligibilidade. Isto, por sua vez, baseia-se na indiscutível concepção de que a eficácia de uma língua em comum é a chave para a comunicação bem sucedida, para a perfeita, ou quase perfeita, inteligibilidade do que nós dizemos. Tenho argumentado que é exatamente ao contrário (RAJAGOPALAN, 2001). É a boa vontade para comunicar que torna possível a um grupo de pessoas alegarem que possuem uma língua em comum.<sup>51</sup> (RAJAGOPALAN, 2010, p. 487 - 488).

Rajagopalan (2010) chama a atenção para uma relação diferenciada por parte dos falantes para a efetivação de um entendimento comum na comunicação. O autor considera esta postura uma espécie de *tolerância mútua* necessária entre os falantes, como uma questão política a favor das barreiras geográficas e culturais entre as sociedades. No caso da atenção excessiva atribuída à inteligibilidade, "tal preocupação é, em larga medida, improcedente e resultado de equívocos no que diz respeito à forma como abordamos a expansão da língua inglesa<sup>52</sup>" (RAJAGOPALAN, 2010, p. 477).

---

<sup>51</sup> *We have long lived with the myth - enshrined in many text-book introductions - that intelligibility is a matter of having the right linguistic wherewithal at our disposal. The closer that wherewithal, the greater chances of attaining intelligibility. This in turn rests on the unargued assumption that the availability of a common language is the key to successful communication, to perfect or near-perfect intelligibility of what we say. I have argued elsewhere that it is precisely the other way around (RAJAGOPALAN, 2001). It is a willingness to communicate that makes it possible for a group of people to claim that they have a common language. (RAJAGOPALAN, 2010, p. 487-488).*

<sup>52</sup> *I argue that such worries are largely misguided and are the result of mistaken assumptions concerning the expansion of English (RAJAGOPALAN, 2010, p. 477).*

Por outro lado, Kuo (2006) observa que o processo cognitivo envolvido ao se produzir a linguagem difere dos procedimentos para sua compreensão. Em sua opinião, pode haver uma tolerância maior na inteligibilidade exigida no processo de compreensão de uma língua, do que o necessário para o processo de sua produção, discordando de que o mesmo nível de tolerância pela inteligibilidade seja possível em ambos os casos. Esta constatação baseia-se em seus estudos sobre o ILF, nos quais a autora investiga a maneira de interação entre aprendizes de línguas maternas diferentes, em um contexto de sala de aula com o uso de inglês como uma segunda língua, e como eles percebem a eficácia do processo de interação que se constrói nesse ambiente. Nesse estudo, ela constatou que os aprendizes se esforçavam em utilizar padrões de pronúncia mais próximos aos dos falantes nativos (britânicos) para se comunicarem, ao invés de explorarem outras estratégias comunicativas nas quais os diferentes sotaques fossem expostos, o que revelou o desejo destes alunos pelo modelo padrão britânico de pronúncia, como conclui a pesquisadora (KUO, 2006).

De seu ponto de vista, o inglês não é somente uma língua utilizada em situações informais, como em situações de conversação na *internet*, mas também em situações formais de uso, como por exemplo, na demanda de publicações acadêmicas e nas transações comerciais transnacionais, nas quais um nível mais rigoroso de inteligibilidade é exigido. Por isso, Kuo enfatiza que:

Um modelo pedagógico apropriado tem que satisfazer as demandas que variam de um mínimo de inteligibilidade, mediante uma precisão e fluência mais geral, até a uma proficiência comparável ao falante nativo, ao invés de se pautar exclusivamente, ou até mesmo, essencialmente, na noção da inteligibilidade internacional.<sup>53</sup> (KUO, 2006, p. 220).

Embora Kuo coloque o tratamento da inteligibilidade sob o ponto de vista pedagógico-linguístico, ela também reconhece a necessidade, ao preparar aprendizes, de se promover uma consciência do entendimento intercultural necessário para efetivar tal comunicação, como a sensibilidade para as diferentes formas de se expressar gestos de gratidão, polidez e condolências. Podemos

---

<sup>53</sup>*An appropriate pedagogical model has to be able to satisfy demands ranging from minimum intelligibility, through general accuracy and fluency, up to comparable proficiency to that of a native speaker, rather than drawing exclusively or even primarily on the notion of international intelligibility. (KUO, 2006, p. 219)*

concluir que, enquanto Rajagopalan (2001, 2010) defende que a inteligibilidade se traduz em uma *questão política de boa vontade* entre os falantes, na interpretação de Kuo (2006) o desejo de se igualar a um falante nativo deve também ser respeitado. Para esta autora, ao se apresentar uma pedagogia aos moldes do falante-nativo, serão os aprendizes que decidirão em que medida eles querem se aproximar ou distanciar deste ou daquele modelo, afirmando que "um modelo falante nativo, contudo, parece ser mais apropriado e atrativo na pedagogia do ensino de L2, do que uma descrição do inglês um tanto quanto reduzida e incompleta"<sup>54</sup> (KUO, 2006, p. 220). Do meu ponto de vista, considero que a política de boa vontade que Rajagopalan coloca seja uma proposição pertinente para os contextos de uso, ensino e aprendizagem de inglês na comunicação entre as sociedades globais. Contudo, sempre julguei necessário dispor aos aprendizes abordagens variadas de ensino, nas quais seja possível a apreciação de diferentes formas de contato (tanto entre falantes nativos e não nativos, como também entre não nativos), pois considero que uma performance linguística adequada considerando-se a língua como discurso, é aquela que além de favorecer uma comunicação efetiva na produção de sentidos, permite ao usuário expor sua subjetividade e marcas identitárias. Aqui me refiro a liberdade de um falante não nativo poder expor seu sotaque ao utilizar inglês sem a constante preocupação de ter que se parecer a um falante nativo.

É interessante ressaltar que as conclusões e reflexões investigativas de Kuo (2006) se efeturaram em um contexto no qual os aprendizes (de diversas línguas maternas utilizando o inglês como uma segunda língua) estão reunidos em um curso em sala de aula no Reino Unido para atingirem uma proficiência para fins acadêmicos e profissionais. Como a própria autora coloca, no início do curso, estes aprendizes se sentiram desconfortáveis ao chegarem neste país com seus sotaques locais e sua performance linguística. Creio que tal fator pode ter influenciado seus desejos de maior aproximação aos falantes nativos e de um maior nível de intolerância quanto ao fator inteligibilidade, o que evidencia as diferentes necessidades de adequações das *variedades* e posicionamentos pedagógicos para

---

<sup>54</sup> *A native-speaker model, however, would appear to be more appropriate and appealing in second language pedagogy than a description of English which is somewhat reduced and incomplete (KUO, 2006, p. 220).*

o ensino do inglês nos três Círculos, dependendo do contexto social nos quais seus aprendizes se encontram, bem como do uso que fazem do inglês.

Esta questão encontra outros respaldos em Pederson (2011) ao definir a questão da inteligibilidade. Observando os comentários desta autora, podemos colocar em questionamento o posicionamento seguro de Kuo (2006) em relação à adoção do padrão falante nativo como base a ser adotada em vários contextos na composição pedagógica do inglês. Vejamos como ela se posiciona:

A inteligibilidade mútua considera a amplitude do mundo global do século 21 e redistribui algumas das relações de poder da linguagem retirando a autoridade das variedades do círculo interno e colocando-a nas mãos de todos os usuários do inglês. Pedagogicamente, contudo, a pergunta permanece: quem decide quem é inteligível e em quais contextos?<sup>55</sup> (PEDERSON, 2011, p. 64).

Em sua experiência de ensino de inglês em diferentes países como França, Japão e Brasil, e em sua visão como professora falante nativa, Pederson (2011) faz colocações interessantes referentes ao ILF sendo utilizado tanto no Círculo Interno, como nos Círculos Externo e de Expansão. Ela argumenta que foi a experiência no Brasil que a fez mudar de opinião em relação à sua interpretação da questão cultural no ensino do inglês, baseada na concepção de modelos monolíticos, ou seja, a troca cultural apenas entre a cultura americana e a do outro país. Nessa experiência, ela relata que teve a oportunidade de perceber o terceiro componente desta relação, o “terceiro espaço” criado pelos próprios aprendizes, definido por Kramersch (1993) como o lado emergente, como afirma Pederson, a seguir:

Este "terceiro espaço" permite ao aprendiz refletir sobre as duas culturas e escolher ou criar seu próprio significado para diferentes situações. A nova cultura que se forma é a interpretação do aprendiz da cultura ao invés daquela visão específica estereotipada (KRAMSCH, 1993). O "terceiro espaço" potencialmente abre as interpretações culturais e linguísticas para discussões e questionamentos entre o professor e o aprendiz.<sup>56</sup> (PEDERSON, 2011, p. 73-74).

---

<sup>55</sup> *Mutual intelligibility considers the vastly global world of the 21st. century and redistributes some of the language power relations by taking the authority away from Inner Circle varieties and placing into the hands of all English users. Pedagogically, though, the question remains: who decides who is intelligible and in what contexts? (PEDERSON, 2011, p. 64).*

<sup>56</sup> *This 'third place' allows the learner to reflect on the two cultures and choose or create his/her own meaning for different situations. The new culture that forms is the learner's interpretation of culture rather than one specific stereotypical view (KRAMSCH, 1993). The 'third space' potentially opens up*

Com este pensamento, Kramersch (1993) e Pederson (2001) acreditam que não somente estejamos capacitando os alunos para uma educação intercultural, como também os auxiliando no processo de compreensão, tolerância, aceitação e respeito mútuo. Nesse sentido, os próprios professores precisam ser interculturalmente competentes de forma a entender as experiências culturais de seus alunos e suas necessidades, sejam falantes nativos ou não de língua inglesa.

Em relação à inteligibilidade sob o ponto de vista dos nativos, Pederson (2011) nos mostra ainda que até mesmo os falantes nativos norte-americanos estão adotando a postura de utilizarem legendas ao assistirem filmes em inglês, devido ao vasto repertório de dialetos e variedades de usos, pois, mesmo os nativos têm dificuldades relativas à inteligibilidade do idioma, reforçando o pensamento posto por Crystal (2010), ou seja, de que devido ao crescente número de falantes não nativos se comunicando em inglês, os nativos também precisam conhecer e estar abertos aos diferentes *Inglêses*.

Quanto aos falantes não nativos, esta autora menciona que entende as ansiedades daqueles que tencionam frequentar as universidades americanas, por exemplo, e que, portanto, se sentem pressionados a atingir um nível de inteligibilidade mais próximo àquele dos americanos, para alcançarem tal objetivo. Daí a necessidade, em sua opinião, de que ocorram mudanças em relação aos aspectos de ensino de pronúncia e de escrita. Em seu ponto de vista como professora de inglês falante nativa, os professores e alunos precisam rever e mudar suas concepções e posturas em relação à imitação de sotaques e à *boa vontade* na comunicação, como Rajagopalan (2010) defende. Para ela "está claro, portanto, que levar em consideração as diferentes experiências e pontos de vista dos alunos é um ponto crítico ao promover suas pronúncias e identidades na sala de aula"<sup>57</sup> (PEDERSON, 2011, p. 81-82).

Sentir-se bem ou, por outro lado, sentir-se desconfortável em relação à pronúncia adequada do inglês na comunicação é uma temática que tem sido

---

*cultural and linguistic interpretation to critical discussion and questioning between the teacher and learner. (PEDERSON, 2011, p. 73-74).*

<sup>57</sup>*It is clear, therefore, that taking into account students' different backgrounds and viewpoints is critical in promoting their accents and identities in the classroom (PEDERSON, 2011, p. 81-81).*

bastante discutida nos dias de hoje, diferentemente de épocas em que a preocupação com a pronúncia girava em torno da cópia do modelo do falante nativo. De fato, diante da presença da comunicação global, a qual permite e estimula a exposição a diferentes sotaques, a inteligibilidade passa a ser entendida pelo prisma da identidade de seus usuários, de que são os aprendizes que devem decidir pelo desenvolvimento de suas performances na oralidade. Contudo, os professores têm o papel primordial de oferecer possibilidades de escolha aos alunos em relação aos diferentes usos e pronúncias de inglês, o que demanda uma mudança na postura docente epistemológica e ideológica, como sugere o ILFG.

#### **2.3.4 Política e Pedagogia**

O encorajamento de diversas vozes no envolvimento dos *Inglêses Mundiais*, a que Pederson (2011) se refere na subseção anterior, tem sido visto nas pesquisas desenvolvidas no Brasil como um processo crescente, mas com muito ainda a ser construído para que não somente as vozes acadêmicas se engajem neste discurso, como também as dos governantes, dos alunos e a da sociedade em geral. No meu entender, neste movimento ainda recente, obtivemos certos progressos, mas também muitas lacunas ainda permanecem à disposição para estudos e investigações, pois o campo aberto pelo fenômeno de expansão do inglês no mundo, como discutido até agora, é amplamente variado.

Com o intuito de perceber os avanços e lacunas nas pesquisas realizadas no Brasil sobre os *Inglêses Mundiais*, Calvo e El Kadri (2011) fizeram um estudo para inventariar os elementos constitutivos dessas pesquisas no período de 2005 à 2009. Como avanços, as autoras apontam a presença das temáticas sobre o ILF nas publicações de congressos e eventos linguísticos, e na formação inicial de professores de inglês de algumas universidades brasileiras. O estudo evidenciou que "a sociedade, de uma forma geral, já considera este novo estatuto da língua inglesa, faltando apenas uma maior interação entre os discursos que circulam na comunidade acadêmica e na sociedade" (CALVO; EL KADRI, 2011, p. 37). Além disso, o mapeamento dos pesquisadores apresentou, como resultados dos dados manifestados pelos sujeitos, a necessidade de mais pesquisas que investiguem e analisem os livros didáticos de inglês utilizados nas escolas, os procedimentos

educacionais práticos nas salas de aulas e a formulação de políticas pedagógicas públicas de ensino do inglês, principalmente para as escolas regulares.

Tais constatações também foram apontadas em minha pesquisa anterior (PALLÚ, 2008), já mencionada, como fonte de motivação para o presente estudo. Assim, como naquela pesquisa, Calvo e El Kadri (2011) também apontam como lacuna, a necessidade urgente de se levar a agenda do ILFG ao contexto de formação continuada de professores, no sentido de desmistificar a visão de *endeusamento* do modelo falante nativo nas práticas pedagógicas em todos os níveis educativos.

Diante do panorama explicitado, do fenômeno do novo *status* da língua inglesa como língua franca sendo alvo de estudos crescentes pelos autores aqui mencionados e por outros na área da LA, e de que sua aprendizagem nas escolas regulares representa um aspecto relevante para a concretização dos direitos dos cidadãos brasileiros no cenário social global, nosso sistema educacional, lamentavelmente, ainda se encontra aquém em termos da valorização das LEs como um todo e da democratização do inglês. Tal constatação pode ser resumida na seguinte colocação:

De certa forma, com a quantidade significativa de escolas e de centros de línguas mundo afora, poder-se-ia facilmente afirmar que o acesso ao inglês está mais que democratizado. Infelizmente, não é essa realidade com que nos deparamos, principalmente nos países ditos subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Aprender inglês continua privilégio de poucos e embora já existam alguns programas que enxergam o acesso de inglês como um direito, uma questão política crucial para o exercício da cidadania, estamos ainda muito distantes de uma democratização plena de tal carga de conhecimentos. (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2006, p. 59).

Se existe uma garantia da aprendizagem de uma LE no Currículo Educacional estabelecida através da LDB – Lei de Diretrizes e Bases (1996), a situação da disciplina de língua inglesa nas escolas é de rebaixamento e desprestígio, quer seja em termos de amparo legal, ou de investimentos e de condições específicas para o ensino de inglês de qualidade nas escolas regulares. Este descaso com a língua inglesa e LEs em geral, e com a população brasileira, impulsiona as pessoas que têm maiores condições financeiras a procurarem cursos oferecidos pelas diversas escolas de idiomas existentes, mantendo as camadas populares distantes da

apropriação efetiva do inglês e ainda, consagrando o mito de que somente nestas instituições é que se aprende inglês. Os próprios documentos curriculares apontam essa problemática, reconhecendo que:

Embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer. (BRASIL, 1998, p. 19).

Perante a exposição da realidade do idioma inglês como língua global, e sabendo da existência do reconhecimento social sobre a importância de seu aprendizado na formação integral do cidadão, não poderia deixar de considerar este cenário de descaso em que se encontra a disciplina de inglês nas escolas regulares frente às decisões e atitudes governamentais do nosso país, como evidencia Cruz (2006, p. 50) abaixo:

Os próprios órgãos centrais dirigentes dos princípios educacionais do país em nível estadual e federal reconhecem a precariedade do ensino das escolas públicas e o despreparo de seus professores para o ensino de línguas estrangeiras. Em vez de solucionar o problema devidamente, esses órgãos buscam paliativos, retirando ou consolidando a obrigatoriedade dessa ou daquela língua estrangeira, aumentando ou diminuindo sua carga horária ou estabelecendo normas acerca da(s) habilidade(s) que deve(m) ser trabalhada(s) em sala para solucionar problemas de falta de equipamentos, professores capacitados e número excessivo de alunos na sala.

Tal situação, conforme apontam linguistas como Moita Lopes (2006) e Rajagopalan (2003), pode também ser legitimada pela predominância de um distanciamento dos estudos linguísticos, principalmente da LA, em relação à vida social. Na opinião destes estudiosos “em muitos casos na LA, pesquisa e vida social são como água e óleo: não se misturam” (MOITA LOPES, 2006, p. 21). Estes autores acreditam que a LA precisa manter um diálogo com a sociedade, permitindo-lhe opinar sobre os resultados das pesquisas desenvolvidas. Pensar assim é “acreditar que o conhecimento sobre a linguagem pode e deve ser posto a serviço do bem-estar geral, da melhoria das nossas condições do dia-a-dia” (RAJAGOPALAN, 2003, p.12).

Tenho enfatizado que estamos, mediante o exposto, diante de uma grande contradição: se, por um lado, afirmamos que a sociedade brasileira expressa um desejo pela apropriação do inglês, e que a necessidade do aprendizado do inglês hoje se justifica por inúmeras razões, as quais a elevam a um nível de língua franca, por outro, presenciamos que pouco se tem investido nas políticas educacionais para o fortalecimento de seu ensino no Brasil nas escolas regulares (PALLÚ, 2008). Enquanto estas considerações não atingirem os ambientes educacionais de forma efetiva, prevalece a tendência dos professores em adotar o conceito de imitação do inglês dos nativos, e de que aprender inglês significa assimilar os valores culturais dos americanos ou dos britânicos, bem como seu sistema linguístico, fonético, fonológico e semântico. Isso alude à preferência ideológica por professores nativos e à desvalorização de professores sem uma formação no exterior, como tem alertado Jordão (2004; 2009; 2010), e aos sentidos de inadequação dos próprios professores de inglês em sua profissão, chamados de "síndrome do impostor"<sup>58</sup> por Bernat (2008). Além disso, em termos didático-pedagógicos, há profissionais que insistem em continuar com metodologias e tendências adaptadas de outros países, pela reprodução de repertórios linguísticos e culturais produzidos pelos americanos e europeus, por exemplo, resultando em um ensino "artificial", gerando situações de baixo rendimento e insatisfação por parte dos aprendizes, que não se sentem em condições de utilizar o idioma inglês. Ou seja, parafraseando Rajagopalan (2005), a língua inglesa acaba por dominar seus aprendizes, quando o inverso deveria ocorrer.

Acredito que com a contribuição de pesquisas da LA voltadas aos interesses de nossa sociedade diante da comunicação global, aliada aos estudos, discussões e aplicações do estatuto do ILFG nos ambientes variados de ensino de inglês, será possível posicionar o inglês como um importante conhecimento, além de reivindicar que as políticas e pedagogias públicas viabilizem o acesso e a apropriação do conhecimento da língua inglesa como direito de todo cidadão. Contribuir para que o idioma inglês deixe de ser um conhecimento exclusivo das elites e se torne, efetivamente, um conhecimento democratizado é uma luta que exige o engajamento

---

<sup>58</sup>*Síndrome do impostor*: Sentimentos de ansiedade, inautenticidade, inadequação e inferioridade, dentre outros, apresentados por professores falantes não nativos de inglês, os quais podem compor suas identidades profissionais (BERNAT, 2008).

mútuo da sociedade e dos meios educativos. Contudo, aos professores de inglês, cabe-lhes o reconhecimento, primeiro, de seu importante papel nesta tarefa.

Para tanto, encerro a discussão deste capítulo, reforçando a necessidade de disseminar os estudos teóricos que têm sido desencadeados pela LA, e de informar e preparar os professores em sua formação em relação aos aspectos pedagógicos, políticos e sociais que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua internacional demanda. No próximo capítulo, apresento algumas abordagens teóricas para a formação de professores, com o intuito de observar alguns desdobramentos destas teorias para a formação de professores, e como um apoio para auxiliar a busca e compreensão das ideologias e epistemologias que compõem as subjetividades dos professores de inglês sujeitos deste estudo.

## CAPÍTULO 3

### A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS SOB O PRISMA DE TRÊS ABORDAGENS TEÓRICAS: DA REFLEXÃO, DA TRANSFORMAÇÃO E DA DESCONSTRUÇÃO

Por isso, não devemos ver a multiplicidade de construtos presentes em uma LA híbrida e inter/transdisciplinar com temor pelo risco da perda das especificidades da área ou de sua essência. Aprendemos na cultura a olhar com desconfiança para as misturas, os cruzamentos, as metamorfoses e a diversidade; em razão disso, a pluralidade de referências costuma nos desconcertar. “Desaprender” a noção de negatividade atribuída à mestiçagem e apostar na fluidez e nos entre espaços como um modo privilegiado de construção de conhecimentos sobre a vida contemporânea é, assim, um grande desafio. É para esse não lugar que a LA parece caminhar. (FABRÍCIO, 2006, p. 62-63).

No capítulo anterior, procurei visualizar o percurso da língua inglesa nas últimas décadas, e demonstrar alguns aspectos que proporcionaram sua transformação em múltiplos *ingleses*. Seguindo este trajeto, esbocei algumas das características dos enunciados presentes na formação discursiva da globalização como uma "sociedade do discurso" (Foucault, 1996), identificada como um projeto que, embora já tenha existido na humanidade, apresenta características de uma complexidade jamais alcançada. É no seio deste fenômeno que o inglês se apresenta como a língua da comunicação global, se desdobrando em diversos *ingleses*. Em seguida, apresentei um diagrama para visualizar a expansão do inglês pelo mundo, compondo agendas de conhecimentos que se originaram com a metáfora dos três Círculos Concêntricos de Kachru (1985). Diante das colocações apresentadas, ao finalizar o capítulo, não poderia deixar de contemplar algumas implicações emergentes desta nova configuração do inglês para seu ensino e aprendizagem como uma língua franca global, pois considero esta agenda a que se apresenta como mais adequada aos propósitos de uso, ensino e aprendizagem para o contexto pedagógico brasileiro.

Considerando que esta pesquisa se efetivou no contexto da formação de professores de inglês, acredito que não seria possível intervir ou desejar mudanças práticas e epistemológicas sobre os conceitos pedagógicos defendidos nesse

trabalho, sem investir na questão das subjetividades e das posições com as quais os professores se identificam e as quais assumem, constituindo assim, suas identidades profissionais. Vale colocar que, ao me referir à apreciação da construção das identidades docentes, estou assumindo concepções de identidade do sujeito pós-moderno, nas quais a identidade é percebida de forma diferente das ideias de identidade integral e unificada do sujeito centrado apresentadas pelo Iluminismo e, também, do sujeito interativo. Nessa concepção pós-moderna a que me refiro, o sujeito é “composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL 2011a, p. 12). É sob este entendimento de identidades descontínuas ou provisórias que operam *sob-rasura* (DERRIDA, 1981), ou seja, de “uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas” (HALL, 2011b, p. 104), que busco contemplar as questões da formação das identidades dos professores de inglês neste estudo.

O professor de inglês, nessa interpretação, é aqui visto como um sujeito fragmentado pelas diversas interferências que se apresentam em sua constituição identitária, as quais lhe permitem assumir, preservar, transformar, construir, ou abandonar ideias, posturas e posições. Operar sua identidade *sob-rasura* significa buscar conceitos-chave presentes em sua subjetividade e levá-los ao questionamento, buscando a reinterpretação destes conceitos. Tal postura, explica Hall (2011b), deriva dos estudos do filósofo Jacques Derrida (1976), o qual a denomina como “pensar no limite”, no “intervalo”.

Acredito que esta postura possa auxiliar os propósitos investigativos da pesquisa, na medida em que concordo com o pensamento de Calvo e El Kadri (2011, p. 14) quando demonstram a necessidade de vislumbrar outras possibilidades, pois, “talvez sejam estes os maiores méritos já alcançados pela perspectiva do inglês como língua franca: forçar-nos a pensar diferente, a considerar alternativas não contempladas antes, a vislumbrar outras possibilidades”. Também considero que para impulsionar atitudes inovadoras, se faz necessário aliar uma compreensão geral de como estes professores têm construído suas identidades profissionais, tanto na academia como nas escolas, mediante o questionamento de como estas representações identitárias têm sido construídas e de como elas podem ser reinterpretadas.

Stuart Hall defende que é preciso vincular as discussões sobre identidade aos processos que emergem do contexto histórico, da linguagem e da cultura atualmente vivenciados para a “produção não daquilo que somos, mas daquilo no qual nos tornamos” (2011, p.109). Este processo de exploração das representações subjetivas é constituído pela “narrativização do eu<sup>59</sup>”, na qual a construção da identidade é compreendida pela dimensão discursiva, da seguinte forma:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. (HALL, 2011b, p. 109).

Levando também em consideração o fato de que este estudo almeja operar na formação docente tanto inicial como continuada, e que ambas englobam características formativas comuns e diferenciadas, foi preciso buscar uma maneira de acompanhar e analisar o terreno da constituição identitária desses profissionais. Desta forma, procurando levar a questão da identidade dos professores de inglês no âmbito discursivo proposto por Hall (2011b), além da narrativização dos elementos que possam ter contribuído para sua formação identitária, tais como suas motivações, escolhas e influências pessoais e profissionais (apresentadas no capítulo 4), considero que seja necessário levantar outros recursos que possam demonstrar como os professores têm sido representados e como estas representações possam lhes afetar. Entendo que isso seja possível aliando o exame de teorias que auxiliem o entendimento sugerido por Hall (2011b), não no sentido de investigar como os professores são, mas, sim, quem eles possam se tornar. Refiro-me ao exame de abordagens teóricas que contemplem o processo de formação docente diferentemente das pedagogias tradicionais e dos conhecidos métodos de ensino de LE, pela necessidade de se encontrar maneiras de superar a relação mecânica e dicotômica entre o conhecimento teórico e prático, entre a transmissão de conhecimentos e a apropriação de significados, enfim, pela necessidade de se construir uma práxis pedagógica freireana.

---

<sup>59</sup>Narrativização do eu: processo que define a origem das identidades em um passado histórico, linguístico e cultural no resgate da constituição das representações. (HALL, 2011, p. 109).

Ciente de que a área de formação de professores de inglês tem dado uma maior ênfase à busca de melhores métodos de ensino, busca que levou esta área a uma práxis de formação de cunho técnico (MARTINEZ, 2007), este exame de pedagogias a que me refiro, visa também buscar a valorização de um respaldo teórico relacionado para a formação de professores de línguas, bem como auxiliar a constituição das reflexões e interpretações no trabalho com as identidades docentes apresentadas.

Considerando ainda, a importância de diferentes concepções teóricas para a formação do professor de LE, os objetivos desta pesquisa como mencionei anteriormente, e a extensão e complexidade destas temáticas, neste terceiro capítulo seleciono três movimentos que fundamentam a ação educativa, e passo a denominá-los de abordagens, utilizando as seguintes nomenclaturas para caracterizar cada formação de pensamento: Abordagem da Reflexão (AR), Abordagem da Transformação (AT) e Abordagem da Desconstrução (AD). Acredito que a apresentação destas três vertentes ofereça um panorama rico de pensamentos que se apresentam para o entendimento do contexto educativo pós-moderno e para a formação docente em LE, bem como possibilite resgatar as posições de sujeito e de educadores que estas teorias produzem, de forma a auxiliar no entendimento de como os professores de inglês se posicionam, e deixam-se posicionar como educadores, pois como explica Halu (2010, p. 78), os formadores, e acredito que também os professores, podem:

[...] se limitar a fazer mais do mesmo, reproduzindo e mantendo o sistema educacional vigente em seu contexto, mas isso vai depender das comunidades das quais ele participe, dos pressupostos que preponderam em suas prática de sala de aula, de pesquisa, de administração e planejamento, e da forma como ele aceitar ou não tais pressupostos e a manutenção dessas práticas, assumindo posições mais ao centro ou às margens.

Na literatura que informa os movimentos Reflexivo, Transformador e Desconstrutivo em várias vertentes de pensamento, selecionei alguns representantes para compor as bases deste estudo da seguinte forma: na abordagem da Reflexão, doravante AR, os trabalhos desenvolvidos principalmente por Zeichner e Liston (1996) e Richards e Lockhart (1996) sobre os estudos da prática reflexiva no ofício do professor; na Abordagem da Transformação - AT, os

trabalhos de Mezirow (2000) e Sifakis (2006) sobre a aprendizagem transformativa; e na Abordagem da Desconstrução - AD, os estudos de Derrida (1974-1994) interpretados por Hall (2011, 2010), Usher e Edwards (1996), Taddei (2000) e Culler (1982) sobre o conceito de desconstrução de narrativas, além de projetar o pensamento de Paulo Freire (1959 - 2005) presente nas três vertentes, e de outros estudiosos inspirados por estes movimentos.

Após a exposição das três abordagens teóricas, finalizo o capítulo com uma reflexão sobre as aproximações e distanciamentos encontrados em seus pressupostos, para a constituição de um maior entendimento de uma educação de base pós-moderna no ensino de inglês contemporâneo, que será projetada no capítulo conclusivo desta tese.

### **3.1 A Abordagem da Reflexão (AR)**

Embora existam diferentes vertentes teóricas relacionadas à reflexão crítica na educação, originadas em oposição às teorizações do movimento do racionalismo-técnico-científico caracterizado como positivismo, desde a década de 60 os movimentos mais destacados advêm dos estudos teóricos da escola de Frankfurt na Europa, do pragmatismo de Dewey nos Estados Unidos e no Brasil da pedagogia da libertação de Paulo Freire (HALU, 2010; MARTINEZ, 2007; TADDEI, 2000).

Os pressupostos informados pela Abordagem da Reflexão (AR) apresentam contribuições para o processo de reflexão na formação de professores, nas quais se destacam as influências dos conceitos de emancipação e de autonomia da pedagogia crítica de Paulo Freire (MARTINEZ, 2007), agregando, como pensamento norteador a tarefa de preparar os professores para desenvolverem perspectivas críticas sobre as relações entre escola e as desigualdades sociais. Para Freire (1996) a prática docente crítico-reflexiva “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 43). Na AR esta dialética pode ser contemplada por tarefas questionadoras das crenças e valores dos professores, tais como: pela descrição e significação do que fazem; de como se chega a ser como é e pela reconstrução ao fazer as coisas de modo diferente

(ZEICHNER; LISTON,1996). Segundo Taddei (2000, p. 39) este fazer diferente na educação reflexiva opera da seguinte maneira:

O ensino reflexivo, desta forma, se caracteriza por ser uma empreitada social e coletiva, que se sobrepõe à divisão clara entre o teórico e o prático, optando por uma atitude crítica referente às teorias e aos contextos de aplicação e atuação. [...] O ensino reflexivo reintegra o aluno na participação do projeto educacional, substituindo a característica básica do trabalho educativo: da aplicação de um conhecimento específico altamente especializado para a condução de um discurso interativo e democrático. Como uma conversação, a atividade educacional é agora não linear, seus critérios de atingimento de objetivos e metas não são necessariamente claros, e o resultado não é sempre previsível desde o início da atividade. Desta forma, a base cultural do professor deixa de ser a única válida, e as demais formas de conhecimento dos educandos – quaisquer que sejam elas – passam a fazer parte da atividade.

A concepção de profissional reflexivo, tem seu ponto de referência na configuração basilar da reflexão educativa desenvolvida pelo filósofo americano John Dewey – *reflective action* – aproximadamente nos períodos de 1933 à 1947 (ZEICHNER; LISTON, 1996). Dewey foi um dos pioneiros em considerar o potencial reflexivo do professor e vê-lo capaz de praticar seu papel ativo e inovador no desenvolvimento do currículo e das reformas educativas. De acordo com conceitos de Dewey, “o processo de reflexão para professores se inicia quando eles vivenciam uma dificuldade, um evento problemático, ou uma experiência que não possa ser resolvida de imediato”<sup>60</sup> (ZEICHNER; LISTON, 1996, p. 8).

Outro pensador de grande influência ao movimento reflexivo e especialmente às LEs é Donald Schön, que, em seu conhecido livro *The Reflective Practitioner* (1983), apresenta uma crítica severa ao tecnicismo que dominou a prática profissional, oferecendo assim uma importante contribuição para a formação da AR. Para ele, o processo de reflexão pode ser visto em três fases de ocorrência: a reflexão pode ocorrer antes e após a ação (*reflection-on-action*); e também pode ocorrer durante a ação (*reflection-in-action*). Contudo, basicamente, o processo de reflexão presente nesses momentos envolve um olhar retrospectivo sobre toda a ação, analisando suas causas e consequências. A concepção de conhecimento e entendimento de Schön sobre a relação entre teoria e prática difere das interpretações dicotômicas tradicionais que dominavam o discurso educacional,

---

<sup>60</sup> *The process of reflection for teachers begins when they experience a difficulty, troublesome event, or experience that cannot be immediately solved (ZEICHNER; LISTON, 1996, p. 8).*

influenciando uma modificação teórica nas atribuições do professor. Estas ações reflexivas podem ser contempladas em atividades desenvolvidas em sala de aula, nas quais um professor reflexivo, segundo Zeichner e Liston (1996, p. 6):

- examina, projeta e procura resolver os dilemas em sala de aula;
- questiona as concepções e valores que traz para o ensino;
- está atento ao contexto cultural e institucional no qual ensina;
- participa do desenvolvimento do currículo e se envolve com os esforços para mudanças na escola; e
- se responsabiliza por seu desenvolvimento profissional.<sup>61</sup>

Com a contribuição de Schön no período entre 1983 a 1996, ao reconceituar a figura do profissional reflexivo propondo uma epistemologia da prática, da reflexão e da ação em diversos campos profissionais, o autor evidencia alguns mecanismos e conceitos teóricos sem, contudo, demonstrar um interesse exclusivo pelo ensino. O conceito de reflexão desenvolvido inicialmente por Dewey e depois por Schön remete à ideia de reflexão sobre a ação que se conectam à nossa experiência de mundo. A reflexão, sob estes pressupostos, está inserida em um processo em que atitudes e capacidades se integram aos métodos de investigação e o conhecimento de uma realidade emergente da experiência. O êxito nessa experiência reflexiva depende da habilidade advinda do conhecimento prático do profissional reflexivo e do estabelecimento de um diálogo reflexivo com a situação investigada. De acordo com os pressupostos da AR, interpretados para a área da educação, ao desenvolver tais capacidades e atitudes se propicia a transformação de uma realidade de ensino. Isso é possível pois, segundo Sacristán e Gómez (1998),

A realidade é transformada porque este processo de interações inovadoras requer novas condições sociais, nova distribuição do poder e novos espaços para ir situando os retalhos de nova cultura que emergem na aula. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 377).

Nesse entendimento, continuam os autores, “a formação cultural, o estudo crítico do contexto e a análise reflexiva da própria prática são os eixos sobre os quais se estrutura a formação do/a futuro/a professor/a” (SACRISTÁN e GÓMEZ,

---

<sup>61</sup> . *examine, frames, and attempts to solve the dilemmas of classroom practice;*  
 . *is aware of and questions the assumptions and values he or she brings to teaching;*  
 . *is attentive to the institutional development and is involved in school change efforts; and*  
 . *takes responsibility for his or her own professional development. (Zeichner; Liston, 1996, p. 6)*

1998, p. 375). Esses eixos podem ainda ser explorados na formação de professores, de acordo com estes autores, mediante as seguintes diretrizes:

- Em primeiro lugar, a aquisição por parte do docente de uma bagagem cultural de clara orientação política e social. Assim, as disciplinas humanas (língua, história, política, cultura, etc.) são consideradas o eixo central dos conteúdos de uma parte importante de seu currículo de formação.
- Em segundo lugar, o desenvolvimento de capacidade de reflexão crítica sobre a prática, para desmascarar as influências ocultas da ideologia dominante na prática cotidiana da aula, no currículo, na organização da vida na escola e na aula, nos sistemas de avaliação, etc.
- Em terceiro lugar, o desenvolvimento das atitudes que requer o compromisso político do/a professor/a como intelectual transformador na aula, na escola e no contexto social. Atitudes de busca, de experimentação e de crítica, de interesse e trabalho solidário, de generosidade, de iniciativa e colaboração. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 374).

O aumento da capacidade de inovação representa um dos principais motivos para levar os professores a refletir e a construir sentidos sobre sua prática. Tal fator se apresenta na AR como um forte elemento para a formação docente, pois, “inovar é transformar a própria prática, o que não pode acontecer sem uma análise do que é feito e das razões para manter ou mudar” (PERRENOUD, 2002, p.62). E explica o autor:

*A fonte da inovação endógena é a prática reflexiva, que é a mobilizadora de uma tomada de consciência e da elaboração de projetos alternativos. Quanto às inovações propostas por outras pessoas fora do grupo (colegas, direção do estabelecimento, formadores ou ministério), elas só podem ser acolhidas e assimiladas se forem congruentes com as práticas em vigência. Para saber se quer adotar uma abordagem comunicativa do ensino de línguas, um professor reflexivo examina o espaço da comunicação em sua prática atual. Ele procede da mesma maneira se é aconselhado a dialogar com os pais, a introduzir uma avaliação formativa ou instaurar um conselho de classe. Entre “já estou fazendo isso, não é nada de novo para mim” e “não tem identidade com meus valores, hábitos e com o que sei fazer”, há espaço para muitas outras apreciações. (PERRENOUD, 2002, p.62).*

Em relação à aplicação dos pressupostos da AR voltada para a formação de professores, Perrenoud (2002) ainda sugere que a prática reflexiva seja orientada de forma específica em seminários, em grupos de reflexão, em oficinas, em estudos de casos e em estudos voltados para a metodologia de observação e de pesquisa. Mesmo assim, o autor adverte para o fato de que, embora este trabalho de análises das práticas com finalidades diferenciadas exija um esforço concreto de tempo, de exposição aos olhares de outros e estimule o questionamento e o acompanhamento

de uma crise ou mudança de uma identidade, não se deve considerar que tal análise seja um fim em si mesmo, mas, sim, uma forma de facilitar ou acelerar uma transformação almejada pela explicitação das práticas e elucidação de seus limites.

Enquanto a “reflexão situa-se entre um polo pragmático, onde ela é uma forma de agir, e um polo de identidade, onde é uma fonte de sentido e um modo de ser no mundo” (PERRENOUD, 2002, p.41), o professor, por sua vez, é concebido como um profissional investigador, o qual irá se apoiar em conhecimentos práticos adquiridos pela experiência cotidiana e nas interações da sala de aula, de forma a compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto as do contexto em que o ensino ocorre.

No contexto das LEs, principalmente no ensino de inglês, a AR é denominada de *Ensino Reflexivo* e definida por vários autores (RICHARDS; LOCKHART, 1996; GEBHARD; OPRANDY, 1999) como um movimento diferente das perspectivas dos métodos de ensino e das abordagens tradicionais, como uma perspectiva educativa que procura o entendimento do processo de ensino. O ensino reflexivo envolve, necessariamente, a exploração do que os professores de línguas fazem e por que o fazem, resultando em um maior entendimento do processo de ensinar. Esta forma de atuar no ensino de LEs, se apresenta da seguinte maneira:

O Ensino reflexivo nas salas de aulas de Línguas Estrangeiras é elaborado para o uso em programas de educação de professores pré-serviço e em serviço oferecendo uma prática de ensino ou cursos para a observação de aulas, teorias de ensino, ou métodos e abordagens de ensino de línguas.<sup>62</sup> (RICHARDS; LOCKHART, 1996, p. xi).

Uma abordagem reflexiva para o ensino de LEs, nesta configuração, é aquela em que professores e acadêmicos envolvem-se em um processo de pesquisa coletando dados sobre o processo de ensino, examinando suas atitudes, crenças e concepções, para utilizar as informações obtidas como base para uma reflexão crítica sobre o ensino. Para tanto, este processo envolve um conjunto de questionamentos produzidos acerca do ensino, como por exemplo: Como posso coletar informações sobre meu próprio ensino? Quais são minhas crenças sobre

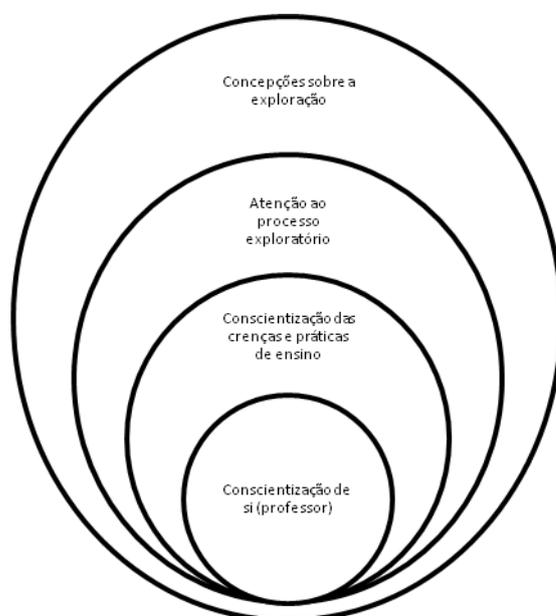
---

<sup>62</sup> *Reflective Teaching in Second Language Classrooms is designed for use in pre-service and in-service teacher education programs offering a teaching practicum or courses on classroom observation, theories of teaching, or language teaching methods and approaches (RICHARDS; LOCKHART, 1996, p. xi).*

ensinar e aprender, e como estas crenças podem influenciar minha forma de ensino? De onde vêm estas crenças? Que crenças meus alunos depositam no processo de ensino e aprendizagem? (RICHARDS; LOCKHART, 1996).

A principal razão em investigar e questionar o processo de ensino nas salas de aulas de línguas (pesquisa-ação), na AR, é obter maior conscientização sobre nossas próprias crenças e sentimentos e sobre nossas práticas, e desta forma, ver o processo de ensino diferentemente. Isto resulta em um engajamento maior para assumir responsabilidades por nossa própria ação de ensinar (GEBHARD; OPRANDY, 1999). Para estes autores, no processo de reflexão na ação, se torna possível ir além da consciência superficial quando se obtém um nível avançado de conscientização de quem somos como professores, o que se alcança pela atenção exclusiva dedicada à exploração do processo de ensino. A figura abaixo ilustra a proposição reflexiva da AR apresentada pelos autores para o processo de ensino e aprendizagem de LEs:

**FIGURA 4** -Processo Reflexivo de Exploração do Ensino (GEBHARD; OPRANDY, 1999, p. 18)



O processo reflexivo de exploração de ensino aqui visualizado relaciona-se à exploração acerca de crenças e concepções no ensino de línguas (GEBHARD; OPRANDY, 1999), tais como: a de assumir a responsabilidade por nosso próprio ensino e pela investigação de nossas práticas; assumir a necessidade de outros, pois a exploração não ocorre no vácuo; a atenção dedicada à linguagem e ao comportamento para promover empatia nas salas de aulas; a conscientização mediante exploração de diferentes formas de práticas; a atenção ao processo reflexivo de exploração do ensino como a chave para o desenvolvimento contínuo de formação; um pensamento de iniciante, no sentido de estar-se livre de pré-concepções; um pensamento autônomo de experiente, no sentido de tomar decisões pelas reflexões efetivadas (GEBHARD & OPRANDY, 1999).

Diante destes pressupostos informados pela AR, há o forte argumento de que, diferentemente do ensino voltado para a formação técnica, o ensino reflexivo fomenta a ideia do professor como educador capaz de se posicionar em relação a resolução de seus problemas, e ao mesmo tempo, desempenhar seu papel de liderança no desenvolvimento curricular educativo (ZEICHER; LISTON, 1996). Esta condição, a meu ver, favorece o desenvolvimento da autonomia, aspecto que julgo fundamental no processo de reflexão constante e de atuação crítica no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras, na medida em que ao rever suas crenças e concepções, como propõem Gebhard & Oprandy (1990), a cultura de aprendizagem constituída resiste e, ao mesmo tempo, pode vir a modificar o modelo dominante de educação modernista.

### **3.2 A Abordagem da Transformação (AT)**

Embora em nosso contexto nacional a Abordagem da Transformação (AT) pareça ser pouco conhecida, a literatura que a informa demonstra que ela tem sido aplicada por diferentes estudiosos na contemporaneidade, agregando temáticas que contemplam a questão da diferença, valorizando perspectivas como o papel das classes sociais, a cultura e a ética. Este movimento tem contribuído para que a AT se desenvolva e se transforme em uma teoria multifacetada e de maior

complexidade em relação a sua versão de origem (MEZIROU, 2000; 2003; BROOKFIELD 2000; DALOZ, 2000; SIFAKIS, 2007).

Analisando a literatura pertinente (MEZIROU et al., 2000; SIFAKIS, 2007), é possível constatar que a AT foi originalmente desenvolvida por Jack Mezirow<sup>63</sup> em seus estudos realizados com um movimento de mulheres nos Estados Unidos que retornavam à comunidade escolar na década de 1970. Nessa experiência, o pesquisador constatou a perspectiva de transformação como o processo central de aprendizagem e do desenvolvimento pessoal das participantes e, desde então, dedica seus trabalhos a esta temática, denominando-a de Teoria da Transformação.

Mezirow (2000) considerou que, ao se tornarem criticamente conscientes do contexto biográfico, histórico e cultural de suas crenças e sentimentos, tanto sobre si mesmas como sobre a sociedade em que se inseria, aquele grupo de mulheres poderia efetivar uma mudança na forma tácita em que suas concepções de mundo se construía. As evidências do estudo demonstraram que tais mudanças resultaram de uma aprendizagem significativa denominada por Mezirow de *aprendizagem transformadora*. Sob a influência do pensamento de Paulo Freire, o autor caracterizou o processo de aprendizagem resultante como “uma práxis, uma dialética pela qual o entendimento e a ação interagem para produzir uma forma alterada de existir<sup>64</sup>” (MEZIROU, 2000, p. xii).

Quando Paulo Freire instituiu o termo *práxis*, ele o fez ao reconhecer na educação o fenômeno em que teoria e prática se compõem como um elemento único. Mezirow (2000) extraiu desse conceito a constatação de que uma das ações da reflexão sobre a práxis que a torna verdadeiramente crítica, acontece quando a reflexão conduz a uma transformação. Esta transformação fora descrita por Freire (1970), e apropriada por Mezirow (2000), como uma superação da ingenuidade ao educar, e ambos consideravam que o local para este desenvolvimento se encontra na formação docente permanente (BROOKFIELD, 2000).

---

<sup>63</sup> Jack Mezirow: professor e pesquisador em educação de adultos e formação de professores (Universidade de Columbia - USA). Diretor da Divisão de Recursos Humanos e Desenvolvimento do Bureau Latino Americano e consultor da comunidade de desenvolvimento, letramento, e educação de adultos da América Latina, Ásia e África (MEZIROU et al., 2000, p. xxi).

<sup>64</sup>[...] *as a praxis, a dialectic in which understanding and action interact to produce an altered state of being* (MEZIROU, 2000, p. xii).

Ainda sob o entendimento de que algumas culturas encorajam a capacidade crítica e reflexiva e outras a inibem, conspirando contra o pensamento colaborativo e o desenvolvimento da competência social, Mezirow (2000) se dedica ao exame desse proceder nas comunidades, e suas implicações para a orientação da educação de adultos, desenvolvendo sua teoria da aprendizagem transformativa, também denominada de Teoria da Transformação, como mencionei anteriormente.

Os pressupostos da AT demonstram uma preocupação no processo de aprendizagem em despertar nos sujeitos formas de aprender a negociar e agir sobre seus propósitos, valores, sentimentos e significados, ao invés de simplesmente assimilar informações e atitudes acriticamente de outros. Tal proceder envolve as dimensões individual e social dos aprendizes, em um processo pelo qual "nós transformamos nossos quadros fixos de referências (perspectivas de significados, formação de hábitos mentais) para torná-los mais inclusivos, discriminatórios, abertos, emocionalmente capazes de mudar, e reflexivos"<sup>65</sup> (MEZIROW, 2000, p. 8).

Mezirow (2000) considera que a reflexão é o próprio processo de avaliar conteúdos, ideias e premissas que se encontram nos processos de interpretação e de sentidos nas experiências vivenciadas nos discursos. A noção de discurso no contexto da AT se refere ao "uso especializado do diálogo em busca de um entendimento comum e avaliação da justificativa de uma interpretação ou crença"<sup>66</sup> (MEZIROW, 2000, p.10-11). Neste contexto discursivo, o conceito de mudança ou transformação é visto como um elemento ideológico presente no "movimento através do tempo de reformular estruturas de significados pela reconstrução de narrativas dominantes"<sup>67</sup> (MEZIROW, 2000, p. 19). Na avaliação dessas reformulações, o questionamento sobre quem, o que, quando, onde, e porquê é colocado como elemento importante que promove a autonomia para que os sujeitos busquem a tomada de consciência de suas ações. Porém, este autoconhecimento somente se torna transformador quando envolve o reconhecimento do contexto das

---

<sup>65</sup>*(Transformation the process by which) we transform our taken-for-granted frames of reference (meaning perspectives, habits of mind, mind-sets) to make them more inclusive, discriminating, open, emotionally capable of changing and reflective [...]* (MEZIROW, 2000, p. 7-8).

<sup>66</sup>*(discourse is) the specialized use of dialogue devoted to searching for a common understanding and assessment of an interpretation or belief* (MEZIROW, 2000, p. 10-11).

<sup>67</sup>*[...] movement through time of reformulating reified structures of meaning by reconstructing dominant narratives* (MEZIROW, 2000, p. 19).

interpretações e crenças de si e também dos outros, o que explica a dupla face da AT atuando nas dimensões individual e social.

O pensamento autônomo é entendido, na AT, como uma competência atingida através da aprendizagem transformadora. Disseminar esse pensamento independente é considerado tanto o objetivo como o método para os educadores transformadores. Mezirow (2000, p. 29) assim explica seu entendimento da autonomia no processo da AT:

Autonomia aqui não representa um objetivo fixo a ser alcançado ou uma norma arbitrária, mas um movimento no processo da aprendizagem transformativa acerca de um maior entendimento dos pressupostos que suportam as concepções, crenças e sentimentos de si e dos outros.<sup>68</sup> (MEZIRROW, 2000, P. 29).

A transformação, nessa concepção autônoma, envolve uma sequência de aprendizagem motivada por uma questão ou situação, nas palavras de Mezirow (2000, p. 22), um *dilema desorientante*, com vistas à alteração da forma de se interpretar os conceitos que subjazem a tal dilema. A transformação ocorre em uma sequência de atividades variadas, orientadas pelas seguintes fases:

1. Dilema desorientante
2. Autoexame acompanhado de sentimentos de medo, raiva, culpa ou vergonha
3. Exame crítico das pressuposições epistêmicas, socioculturais, ou psíquicas
4. Reconhecimento de que o descontentamento de alguém e o processo de transformação são compartilhados
5. Exploração das opções para novos papéis, relações e ações
6. Planejamento de um curso de ação
7. Aquisição de conhecimentos e competências com vista à implementação do plano
8. Tentativa provisória de experimentação dos novos papéis
9. Construção da competência e da autoconfiança nos novos papéis e novas relações
10. A reintegração da própria vida baseada nas condições ditadas pela nova perspectiva.<sup>69</sup> (MEZIRROW, 2000, p. 22).

---

<sup>68</sup> *Autonomy here does not represent a fixed goal to be achieved or an arbitrary norm, but movement in the process of transformative learning toward greater understanding of the assumptions supporting one's concepts, beliefs, and feelings and those of others. (MEZIRROW, 2000, p. 22).*

<sup>69</sup> *1. A disorienting dilemma  
2. Self-examination with feelings of fear, anger, guilt, or shame  
3. A critical assessment of assumptions  
4. Recognition that one's discontent and the process of transformation are shared  
5. Exploration of options for new roles, relationships, and actions  
6. Planning a course action  
7. Acquiring knowledge and skills for implementing one's plans*

No entanto, é importante considerar o fato de que, embora o conceito de transformação pressuponha uma abertura à diferença e a mudanças, os sujeitos envolvidos na reflexão de conceitos podem resistir e decidir a permanecer com as concepções anteriores à exposição de tais discursos. Essa possibilidade é apontada por Brookfield (2000, p. 143) quando diz que “sem uma ação social consequente, a reflexão crítica é castigada como um diletantismo liberal, uma forma autoindulgente de especulação que não traz diferença alguma<sup>70</sup>”. Porém Brookfield (2000) explica a posição de Mezirow, sobre esta questão, da seguinte maneira:

A decisão é uma ação na aprendizagem transformativa. Estando sob a reflexão a pessoa pode decidir a não mudar de comportamento. Ou uma alteração no comportamento para a tomada da decisão mediante o insight reflexivo pode ser postergada devido a vários fatores, tais como quando a situação imediata não permitir, devido à falta de informação ou das habilidades exigidas, ou a ausência de compromisso emocional para se proceder de forma diferente.<sup>71</sup> (BROOKFIELD, 2000, p. 144 apud MEZIROW, 1992, p. 251).

Assim, a AT coloca os sujeitos envolvidos nessa forma de aprendizagem como agentes de suas ações discursivas, salientando a importância de que os educadores enfatizem o entendimento contextual e a reflexão crítica sobre as concepções que perpassam os ambientes educativos. Assim, a AT demonstra que “não há verdades fixas ou conhecimento totalmente definitivo, e porque as circunstâncias mudam, a condição humana deve ser entendida como um esforço

---

8. *Provisional trying of new roles*

9. *Building competence and self-confidence in new roles and relationships*

10. *A reintegration into one's life on the basis of conditions dictated by one's perspective.* (MEZIROW, 2000, p. 22).

<sup>70</sup>*Without consequent social action, critical reflection is castigated as liberal diletantism, a self-indulgent form of speculation that makes no real difference to anything* (BROOKFIELD, 2000, p. 143).

<sup>71</sup>*Deciding is an action in transformative learning. Upon reflection, one can decide not to change one's behavior. Or a change in behavior to implement the decision to act upon a reflective insight may be delayed because the immediate situation does not permit it or because one lacks dependable information, requisite skills, or the emotional commitment to proceed.* (BROOKFIELD, 2000, p. 144 apud MEZIROW, 1992, p. 251).

contínuo para negociar significados contestados<sup>72</sup>" (MEZIROW, 2000, p. 3), observando que:

O cânone cultural, as estruturas socioeconômicas, ideologias, crenças e concepções são forças que atuam nos procedimentos interpretativos como formas de opressão e, frequentemente, acabam por disseminar sentimentos de conformismo, os quais impedem a promoção de um espírito de *agência responsável*.<sup>73</sup> (MEZIROW, 2000, p. 8).

Estes pressupostos podem ser transformados em maneiras de condução de ensino, que visem levar os alunos a se engajarem em atividades que promovam atitudes autônomas na e para a produção e transformação de conhecimentos. Nesta relação pedagógica entendida como transformacional, os educadores devem auxiliar seus alunos a entenderem porque pensam, sentem e acreditam de tal maneira, e como o fazem. Tal forma de educar remete a quatro condições dispostas pela teoria da seguinte forma: a presença do outro; o discurso reflexivo; uma comunidade mentora e oportunidades para ações de comprometimento. Estas condições podem ser pedagogicamente integradas e promovidas em sala de aula, considerando-se ainda alguns procedimentos definidos por Daloz (2000, p. 117-118), tais como:

- Trabalhar com assuntos que discutam as diferenças, tais como étnicas, classe econômica, diferenças físicas, de idade;
- Incentivar o reconhecimento explícito e a criação de cenários abertos que valorizem o respeito mútuo, a atenção, o ouvir e a disposição autêntica em olhar para as diferenças;
- Enquanto reconhecer as diferenças, depositar igual ênfase em áreas emergentes comuns, de experiências compartilhadas e de conexão humana profunda;
- Encorajar discussões reflexivas dos efeitos do condicionamento social e do nosso entendimento da "maneira que as coisas são" enquanto disseminar uma abertura a mudanças e ao compromisso para criar recursos mais adequados;
- Ajudar os alunos a reconhecer suas próprias comunidades de apoio e buscar comunidades que compartilhem seus valores emergentes e responsabilidades de maneira a combinar tanto a confirmação como o desafio;
- Oferecer oportunidades para o engajamento em grupos e organizações sociais para juntos refletirem com outros ou com aqueles que diferem sobre suas expectativas e esperanças para que o mundo se torne melhor.

---

<sup>72</sup>*There are no fixed truths or totally definitive knowledge, and because circumstances change, the human condition may be best understood as a continuous effort to negotiate contested meanings* (MEZIROW, 2002, p. 3).

<sup>73</sup>*Cultural canon, socioeconomic structures, ideologies and beliefs about ourselves, and the practices they support often conspire to foster conformity and impede development of a sense of responsible agency.* (MEZIROW, 2000, p. 8).

- Criar oportunidades de aprendizado experiencial – experiências de campo, práticas, inter-relações – que engajem os alunos em assuntos complexos e dilemas; encorajar a reflexão crítica destes assuntos e pressionar para passos ativos.
- Oferecer ao menos algumas oportunidades para os alunos enfrentarem a ambiguidade, para refletir sobre o mistério de suas vidas e responsabilidades – praticar a condução de suas vidas e as convicções contra as dúvidas e descrenças.<sup>74</sup>

Ao tomar esses passos, alerta este autor, existe o perigo de o educador estar se movendo além dos limites reconhecidos como legítimos da educação, em direção a um tipo de ativismo. Contudo, como o próprio Freire (1996, p. 24) reconheceu, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando *blábláblá* e a prática, ativismo”. Por isso, o que podemos inferir com os pressupostos postos pela AT, conforme Daloz (2000), é que a responsabilidade do educador, por mais importante que seja, vai muito além de ensinar a refletir criticamente, pois “nossa responsabilidade é de trabalhar para promover transformações individuais e sociais, as quais nos capacitarão a perceber nossa interdependência em relação aos outros e com o mundo”<sup>75</sup> (DALOZ, 2000, p. 120).

- 
- <sup>74</sup>*Work to bring students and faculty together across differences - ethnic, economic class, physical differences, age.*
  - *Encourage explicit recognition and creation of the sorts of settings that value mutual respect, safe disclosure, careful listening, and yet genuine willingness to look at difference.*
  - *While recognizing differences, place equal emphasis on seeking areas of common ground, of shared experience and deep human connection.*
  - *Encourage reflective discussion of the effects of social conditioning on our own understanding of "the way things are" while fostering an openness to change and a commitment to creating more adequate arrangements.*
  - *Help students to recognize their own supportive communities and to seek out communities that share their emerging values and commitments in ways that combine both confirmation and challenge.*
  - *Provide opportunities for socially committed groups and organizations to come together and reflect with one another or with those who differ about their deep hopes and aspirations for a world that works better.*
  - *Create experiential learning opportunities - field experiences, practicums, internships - that engage learners tough issues and dilemmas; encourage critical reflection on these issues and press for action steps.*
  - *Provide at least some opportunities for students to come together to hold the ambiguity, to reflect on the mystery of their lives and commitments - to practice holding their lives and convictions against the back-drop of both radical doubt and unshakeable faith. (DALOZ, 2000, p. 117-118).*

<sup>75</sup>*Our responsibility is to work to bring about transformation at the individual and social level that will enable us to realize our fundamental interdependence with one another and the world (DALOZ, 2000, p. 120).*

Considero que a AT possa ser uma teoria útil para as mudanças necessárias ao processo de ensino de LE, informadas pelas teorias pós-modernas e pela agenda do ILFG, pois como demonstra os procedimentos postos por Daloz (2000) acima, a AT pode ajudar na formação de professores, preparando-os para entender e ensinar inglês na era global, capacitando-os a se tornarem conscientes das características e desafios que o ensino de ILFG, por exemplo, demanda. Nesse pensamento, a vantagem de integrar os princípios de teorias como da AT e também da AR à pedagogia de línguas, observados neste capítulo, se encontra no fato de seus princípios estimularem em professores e educadores a percepção, revisão e mudança de princípios e crenças assimilados no decorrer da formação educativa pedagógica.

Contudo, Sifakis (2007) também considera a possibilidade de que a AT, uma vez adotada como referencial na formação de professores de inglês, não venha a promover as mudanças desejadas. Segundo ele, nossas crenças e expectativas mais imediatas podem mudar, enquanto nossa visão global de mundo pode permanecer inalterada. Como as concepções dos professores em relação à pedagogia do inglês são normalmente influenciadas por vários fatores, tais como as experiências anteriores de aprendizagem e ensino, as necessidades dos alunos, os interesses das instituições de ensino, a cultura local, a percepção do papel do professor de inglês, entre outros, “a fim de proporcionar novas perspectivas, é necessário aos adultos o engajamento em uma reflexão crítica em relação aos valores, crenças e concepções”<sup>76</sup> (SIFAKIS, 2007, p. 362).

### **3.3 A Abordagem da Desconstrução (AD)**

O termo *desconstrução* tem sido apresentado dentro da academia como uma posição filosófica, política e intelectual, estrategicamente posicionada pela crítica pós-estruturalista. Tais estudos têm como fonte os trabalhos do filósofo Jacques Derrida, que primeiramente utilizou a *desconstrução* na obra *Gramatologia* (1967) “como maneira de traduzir e adaptar aos propósitos do autor as palavras do filósofo alemão Martin Heidegger *Destruktionou Abbau*” (SISCAR, 2009, p. 201). Derrida

---

<sup>76</sup>*In order for the new schemes and perspectives to emerge, it is necessary for adults to engage in critical reflection regarding their values, beliefs, and assumptions (SIFAKIS, 2007, p. 362).*

utilizou uma forma de *desconstrução* do discurso filosófico para mostrar que um discurso pode minar a filosofia que afirma, “ou as oposições hierárquicas em que se baseia, identificando no texto as operações retóricas que produzem o fundamento de discussão suposto, o conceito chave ou premissa” (CULLER, 1997, p. 100).

De acordo com os estudiosos de Derrida, a desconstrução pode ser vista como um sistema de interpretação que, ao desconstruir a filosofia que sustenta o texto, permite lhe redizer (BASS, 1977, CULLER, 1982). Assim, para Derrida, desconstruir a filosofia é trabalhar, através da genealogia, o julgamento de seus conceitos binários, mas ao mesmo tempo determinar que não se pode descrever o que este discurso pode ter ocultado (DERRIDA, 1995). Desta forma, a tessitura dos escritos derridianos com o uso de uma terminologia da filosofia clássica, apresenta termos originais para a filosofia, tais como: “différance”, “totalitarian”, “solicitation”, “archia”, “aporia”, “ousia”, “parusia”, “event”, “bricolage”, “supplementarity”, “signified”, “signifier”, compondo uma escritura de desleitura que desestabilizam o processo de tradicional de leitura, mediante a exploração das estratégias, lacunas, espaços e silêncios existentes na textualidade. Através deste vocabulário, se faz “pensar a diferença e pensar diferentemente”<sup>77</sup> (USHER; EDWARDS, 1996, p. 124).

Para um maior entendimento do processo desconstrutivo desenvolvido por Derrida utilizando termos binários, Borradori (2004, p. 148) faz um interessante detalhamento, exposto a seguir:

A desconstrução, primeiro identifica a construção conceitual de um dado campo teórico, seja na religião, na metafísica ou na teoria ética ou política, que geralmente faz uso de um ou mais pares irredutíveis. Em segundo lugar, ela destaca o ordenamento hierárquico dos pares. Em terceiro, inverte ou subverte a ordem, mostrando que os termos colocados na base – material, particular, temporal e feminino – poderiam justificadamente se mover para o topo – em lugar do espiritual, universo, eterno e masculino. Enquanto a inversão revela que o arranjo hierárquico reflete certas escolhas estratégicas e ideológicas, mais do que uma descrição das características intrínsecas aos pares, o quarto e o último lance está em produzir um terceiro termo para cada par de opostos, o que complica a carga original da estrutura, tornando-a irreconhecível. Se os primeiros dois lances assumem a descrição de uma dada construção conceitual, os dois últimos pretendem deformá-la, reformá-la e afinal transformá-la.

---

<sup>77</sup>[...] *think difference and think differently* (USHER; EDWARDS, 1996, p. 124).

No entanto, devido ao fato de o termo "desconstrução" englobar uma complexidade semântica, por motivos inerentes ao estilo de escritura do autor, o próprio Derrida se recusa a defini-lo, referindo-se ao processo de *intervenção*, para demonstrar que desconstrução não é um método, uma análise ou crítica nos termos tradicionais entendidos pela filosofia, mas sim uma resposta e abertura em relação ao outro. "Como o trabalho de desconstrução é tão minuciosamente adequado à especificidade do seu objeto, Derrida gosta de referir-se a ele como "intervenção", explica-nos Borradori (2004), e como assim afirma o autor: "desconstruções, prefiro utilizar o termo no plural, indubitavelmente nunca denominou um projeto, método ou sistema" (DERRIDA, 1995, p. 356).

Embora não seja, pois, possível resumir o processo de desconstruir em um termo ou uma definição exata, ou ainda, ingenuamente associá-lo ao ato de destruir, desmantelar algo, quando indagado da possibilidade de a *desconstrução* ser considerada uma técnica que o autor utiliza para ler e escrever, Derrida (1995, p. 357) esclarece que, para ele, *desconstrução* é uma das formas de manifestação técnica de leitura:

Diria que ao invés disso, esta é uma das formas de sua manifestação. Esta forma permanece necessariamente limitada, determinada por um conjunto de traços abertos e conceituais (a língua, a história, o cenário Europeu no qual estou escrevendo ou no qual estou inscrito, com todas as formas aleatórias de mais ou menos fornecer o que tem a ver com minha própria história, e assim por diante). Existe desconstrução, desconstruções em todos os lugares.

Sendo assim, na medida em que a desconstrução "procura desmontar qualquer discurso que se apresente como uma construção" (BORRADORI, 2004, p. 147), existe uma dificuldade de se entender de maneira mais explícita e sistemática e se atribuir um referente ao termo desconstrução, tanto pelo próprio autor, como por estudiosos por ele inspirado, em que ora atribui-se ao processo uma forma de manifestação técnica, uma intervenção, ou uma teoria. Contudo, para os fins desta pesquisa, passo a denominar este processo, como uma abordagem com possíveis desdobramentos para a área de formação de professores de línguas, como as demais escolhidas e apresentadas neste capítulo.

Desconstrução seria, então, o termo explorado por Derrida para uma abordagem de leitura, uma atitude própria diante de um texto<sup>78</sup> que busca entender as oposições encontradas. Ao mostrar, pela desconstrução dos elementos do texto, que as formulações binárias são complexas e instáveis, a perspectiva limitadora do binarismo é denunciada. Estas oposições, quando desconstruídas, contudo, não são destruídas, ou abandonadas, mas reinscritas (CULLER, 1982). O processo de desconstrução procura, assim, demonstrar que todo e qualquer texto não é ingênuo, no sentido de que contém diversos significados que podem ser contraditórios. Texto, para Derrida, corresponde a teorias, práticas, discursos e diferentes formas de manifestação cultural (TADDEI, 2000). E complementa este autor:

A desconstrução é uma forma de crítica que parte da suposição de que teorias, práticas, discursos ou quaisquer outras formas de manifestação cultural podem ser tratadas como texto. O objetivo da crítica desconstrutiva é, através da utilização de elementos de alguma forma presentes no texto, realizar uma análise de sua coerência interna. Além disso, procura mostrar como o texto é ideologicamente marcado por suas condições de produção, por sua história e seu contexto. Dessa forma, o objetivo da desconstrução não é provar ou refutar a ideia central do texto, mas, através da análise das suas assunções internas, expor sua historicidade, seu comprometimento com um sistema de pensamento, além de detectar eventuais contradições internas. Ao invés de investir na busca de concordância, a desconstrução funciona como a revelação (e o questionamento) do paradigma que embasa o texto. (TADDEI, 2000, p. 79).

No processo desconstrutivo de leitura, Derrida nos mostra que o discurso é a representação consciente de um texto na experiência dos que o escrevem ou leem. Para interpretar um texto, há que se levar em consideração sua composição histórica, pois é a genealogia do texto que tem o papel de organizar sua estrutura. Para ele “um texto tem sempre várias idades, a leitura deve tomar partido quanto a elas” (DERRIDA, 1976, p. 126). Contudo, perceber a “idade” de um texto não é algo de fácil empreendimento, pois sua historicidade não se dá de forma direta e clara. Derrida explica a constituição *enraizante* de um texto da seguinte maneira:

Se, de maneira algo convencional, denominamos aqui *discurso* a *representação* atual, viva, consciente de um *texto* na experiência dos que o escrevem ou leem, e se o texto transborda sem cessar esta representação por todo o sistema de seus recursos e leis próprias, então a questão genealógica excede amplamente as possibilidades que hoje nos são dadas

---

<sup>78</sup>Para Derrida, assim como para Freire com a palavramundo, texto é um termo que designa “unidades de sentido”, não se restringindo portanto a linguagem escrita nem exclusivamente usado em referência a linguagem verbal.

de elaborá-las. Sabemos que ainda está *vedada* a metáfora que descreveria infalivelmente a genealogia de um texto. Em sua sintaxe e em seu léxico, no seu espaçamento, por sua pontuação, suas lacunas, suas margens, a pertença histórica de um texto não é nunca linha reta. Nem causalidade de contágio. Nem simples acumulação de camadas. Nem pura justaposição de peças emprestadas. E se um texto se dá sempre certa representação de suas próprias raízes, estas vivem apenas desta representação, isto é, de nunca tocarem o solo. O que destrói sem dúvida a sua *essência radical*, mas não a Necessidade de sua *função enraizante*. Dizer que nunca se faz mais do que entrelaçar as raízes ao infinito, dobrando-as até fazê-las enraizarem-se em raízes, passarem de novo pelos mesmos pontos, redobram-se sobre si mesmas ou volverem-se reciprocamente, dizer de um texto nunca é mais do que um *sistema de raízes*, é sem dúvida contradizer ao mesmo tempo o conceito do sistema e o esquema da raiz. Mas, por não ser uma pura aparência, esta contradição adquire sentido de contradição e recebe seu “ilogismo” apenas se for pensada numa configuração finita – a história da metafísica – presa no interior de um sistema de raízes que não se termina aí e que ainda não tem nome. (DERRIDA, 1976, p. 125- 126).

Hall (2011b) explica que a genealogia de um texto, referida por Derrida acima, é o fator que permite sua “citacionalidade”. Este conceito foi desenvolvido por Derrida para explicar que uma mensagem pode ser lida na ausência de quem a escreveu, de quem vai ler, e, ainda, independentemente das intenções do autor no momento da escritura. Contudo, isso não quer dizer que somente o que está escrito no texto é relevante a ele, mas sim, que nenhum texto pode ou deve ser interpretado sem levar em consideração os vários fatores que lhe são externos (histórico, material, biográfico, ideológico, etc.) e que contribuíram para sua produção. Porém, tais aspectos precisam ser interpretados como mutáveis e incontroláveis. Nesse sentido, o que Derrida deseja mostrar é que, embora não haja leitura fora de um contexto que limita o sentido, ele é, por sua vez, ilimitado (BASS, 1977; CULLER, 1982). Para Derrida, esse seria o ponto de partida da sua teoria da desconstrução: entender que “nenhum sentido pode ser determinado fora do contexto, mas nenhum contexto permite a saturação” (DERRIDA, 1979, p. 81 apud CULLER, 1982, p. 142).

Esta parece ser uma das intenções da AD de Derrida: instigar-nos a ler de forma diferenciada dos hábitos interpretativos tradicionais, interrogando e desafiando as mensagens de um texto, ao invés de meramente buscar e/ou absorver uma única mensagem, uma única verdade. “Para Derrida, o problema é a multiplicidade da verdade; é impossível alcançar uma única verdade porque sempre há a

interpretação"<sup>79</sup> (USHER; EDWARDS; 1996, p. 120). O que podemos inferir com esta proposição de Derrida é a necessidade de nós educadores levarmos em consideração as diversificadas manifestações de escritas e as diferentes formas de interpretação dos leitores.

Para tal proceder, o texto precisa ser entendido, não apenas em sua manifestação escrita, mas como todas as formas de manifestações, sejam teóricas, práticas, culturais ou discursivas. Esta forma de entendimento concebe a língua como um sistema de *diferenças* no qual a transparência e a clareza não são consideradas de maior importância. Compreender a linguagem como transparente e controlável, seria diminuir seu potencial e assumir que um texto pode ser lido como se ele tivesse apenas uma mensagem a transmitir e um único significado, ou seja, assumir uma posição logocêntrica de leitura. A desconstrução, ao contrário, propõe uma espécie de jogo de tensões de sentidos: “o jogo do sentido é resultado do que Derrida chama de “o jogo do mundo”, no qual o texto geral sempre fornece outras conexões, correlações e contextos” (CULLER, 1982, p.154).

Isso tudo, na opinião de Usher e Edwards (1996), são elementos que funcionam como ferramentas para a estratégia da AD proposta por Derrida: reconhecer o poder da narrativa no ato de desconstruí-la, e reconhecer nossa cumplicidade no processo de atribuição de sentidos, mesmo que venhamos a criticá-la. Nesse sentido, os autores acima explicam que:

Uma posição logocêntrica pressupõe que a interpretação ocorre pela localização da fonte, origem ou centro e conseqüentemente, de uma singular verdade e significado - aquele significado único, profundo e talvez oculto. Derrida, ao contrário, argumenta que a interpretação de um texto opera mediante o que ele denomina de lógica da complementaridade. Em outras palavras, interpretar um texto não é localizar seu centro na forma original ou de uma meta como o que o autor pretendia ou o que seu significado inequivocadamente aponta, mas criar outro texto em um processo potencialmente infinito. Isso acontece devido ao poder disseminador e da infinita abertura da linguagem à visibilidade de significados. Não existe, portanto, um fim para os significados de um texto. Ler não é encontrar um significado profundamente oculto, ou um fundamento que justifica o empreendimento de todas as várias possíveis interpretações, mas estar aberto ao poder disseminador e aos múltiplos

---

<sup>79</sup>For Derrida, the problem is the multiplicity of truth; it is impossible to arrive at the one truth because there is always interpretation (USHER; EDWARDS, 1996, p. 120).

significados de um texto e assim, reconhecer a ausência de uma origem ou objetivo.<sup>80</sup> (USHER; EDWARDS, 1996, p. 127).

Os termos criados por Derrida têm sido estudados e utilizados como conceitos-chave, tanto pela literatura pós-colonial como por estudiosos pós-modernos, compondo uma nova configuração para a educação na época pós-moderna. No entanto, como lembram Usher e Edwards (1996), a educação é uma área de estudo que continua resistindo às ideias pós-modernas com a relutância dos professores em reconhecê-las. Na opinião dos autores, isso se deve ao fato de a teoria e prática educacional terem suas raízes na tradição modernista, e o papel do educador estar norteado pelas bases teóricas do humanismo.

Levando em consideração esta constatação, é possível reconhecer os esforços em trabalhos que procuram informar a constituição de uma pedagogia discursiva contemporânea sob os pressupostos pós-modernos, desafiando e servindo de inspiração para outros estudos que se interessem em pensar diferentemente e adotar uma postura educacional dinâmica e ironicamente descomprometida, como faz Taddei (2000, p. 154) ao afirmar que:

Neste novo panorama pós-moderno de educação, professores e alunos procuram assumir uma postura desconstrutivista com relação a textos educacionais, a corpos de conhecimento estabelecidos, no processo de análise e criação de valores. Na verdade isso exige a adoção de uma postura descomprometida (que alguns autores, como Rorty, descrevem como "irônica"), na reconciliação de suas crenças e valores criativos destituídos de fundamentação institucional, com o desejo de criá-los, desenvolvê-los e defendê-los. Uma atitude dinâmica, instável, comprometida com uma oscilação entre a desconstrução e a criação, entre a criatividade e a análise "literária", são as características da emancipação na pós-modernidade.

---

<sup>80</sup> *A logocentric position implies that interpretation is about finding the source, origin or centre and hence the text's singular truth and meaning - the one, deep and perhaps hidden meaning. Derrida, on the contrary, argues that the interpretation of a text works through what he calls the logic of supplementarity. The sense of this is that to interpret a text is not to find its centre in the form of its origin or goal, what its author intended or what its meaning unequivocally 'points to', but to create another text in a process which is potentially infinite. This happens because of the disseminative power, the infinite openness of language and endless provisionality of meaning. Therefore there is no 'end' to interpretation, no limit to ways in which texts can be read and therefore no 'end' to the meaning of a text. To read is not to find a deep hidden meaning, a foundation which justifies the enterprise and underlies all the various possible interpretation, but to open to the disseminative power and multiple meanings of the text and therefore to recognise its lack of an origin or goal. (USHER; EDWARDS, 1996, p. 127).*

Esta atitude ousada remete ao conceito pós-moderno de se fazer as coisas de outra forma na educação, o que não é uma tarefa fácil, pois retira a sensação de controle das situações pedagógicas. Em meu entender, para se fazer as coisas de maneiras diferentes, ou seja, romper com a velha expressão muito utilizada nos ambientes da educação de que *sempre foi feito assim* como justificativa para que as coisas sejam tratadas de maneira uniforme, exige-se que o desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas seja informado dentro de uma visão pós-modernista de educação, o que não parece ser algo tão simples.

Se considerarmos, por um lado, que "o conceito de autonomia em um paradigma modernista de educação reforça os valores de dominação na ciência e educação"<sup>81</sup> (FERREIRA, 2003, p. 21), pela objetividade e desejo pela presença, pela verdade absoluta, pela racionalidade que o dizer *sempre foi feito assim* suscita, por outro lado, o conceito suscita também que, "professores e alunos autônomos não são aqueles que tentam reconstruir suas histórias e resistir aos valores modernistas dominantes"<sup>82</sup> (FERREIRA, 2003, p. 24). E assim complementa sua proposição:

Professores e alunos autônomos são aqueles que agem de acordo com um conjunto de especificações e recomendações que os leva a acreditar que são livres para escolher - tudo depende de sua própria consciência e disposição. Esta construção se caracteriza por parecer se realizar em um processo natural - professores e alunos começam a acreditar que a autonomia é um objetivo a ser alcançado, o objetivo é que os capacitará a se encarregarem de seus próprios destinos. Neste sentido, os valores dominantes se transformam em seus próprios valores sem a necessidade de qualquer repressão explícita.<sup>83</sup>

Pelo ponto de vista de Ferreira (2003), a fim de se resistir ao projeto de educação modernista, é necessário aos educadores críticos, questionar os valores

---

<sup>81</sup>*The concept of autonomy within a modernist paradigm ends up reinforcing the dominant values in science and education (FERREIRA, 2003, p. 21).*

<sup>82</sup>*Autonomous teachers and learners are not the ones who try to reconstruct their history and resist the dominant modernist values (FERREIRA, 2003, p. 24).*

<sup>83</sup>*Autonomous teachers and learners are those that act in accordance to a set of specifications and recommendations that lead them to believe they are free to choose - it all depends on their own consciousness and willingness. This construction is made in a way that makes the whole process sound natural - teachers and students start believing that autonomy is the goal to be achieved, the goal that will enable them to take charge of their own destiny. In this way, dominant values become one's values without any need for explicit repression. (FERREIRA, 2003, p. 24).*

impostos por este movimento, e, conseqüentemente, questionar os conceitos de autonomia para decidir se ele é relevante ou não ao paradigma da educação pós-moderna. Contudo, acrescenta o autor, "acredito que devemos desconstruir o conceito de autonomia, tendo como referência a resistência e transformação pedagógica"<sup>84</sup> (FERREIRA, 2003, p. 30).

Taddei (2000) colabora com o pensamento de Ferreira (2003), da necessidade da desconstrução de conceitos, como o da autonomia, por exemplo, defendendo que a AD propõe uma postura de abertura na prática do professor para assumir as características desconstrutivas como proposta para a leitura de textos, entendidos como as diferentes formas de manifestação discursiva. A AD reforça a valorização de temas marginais, o questionamento e a busca de significações distintas sobre as fundações das estruturas hierárquicas, como Ferreira propõe sobre a questão da autonomia, expondo as metáforas e a multitextualidade expressas nas textualidades. Para Taddei (2000) a formação teórica da AD, ajuda a evitar que seus próprios pressupostos sejam tomados como métodos certos e tratados simplesmente como instrumento de análise. A AD se torna, desta forma, "uma fonte de temas, como um exemplo de estratégias de leitura e como repositório de sugestões sobre a natureza e os objetivos da pesquisa crítica" (CULLER, 1982, p. 207).

Levando em consideração as colocações de Derrida de que as maneiras de promover desconstruções variam de acordo com o contexto e intenções de sua utilização, Usher e Edwards (1996, p.153) elaboram um conjunto básico de procedimentos que pode servir de norte para os interessados em utilizar os conceitos informados pela AD. Os autores sugerem a exploração na leitura e escritura crítica, mediante a interrogação de certas características gerais e instáveis que os textos apresentam em comum, tais como: (1) o contexto: a situação do pesquisador/leitor, seu engajamento, filiação (gênero, étnica, classe, biografia); (2) o pré-texto: oposições binárias, escrita e estratégias textuais, cultura e tradições interpretativas; e (3) o subtexto: paradigmas profissionais e discursos, formações de poder e de conhecimento. Estes autores consideram que leitores e escritores precisam construir alternativas estratégicas próprias para a produção e consumo de

---

<sup>84</sup> *Therefore, I believe that we must deconstruct the concept of autonomy bearing in mind a resistance and transformation pedagogic framework (FERREIRA, 2003, p. 30).*

textos, por isso, estes aspectos devem ser tomados pelo leitor desconstrutor não como dados prontos, mas como pontos de partida provisórios e instáveis no trabalho investigativo de questionar e refletir, e como hipóteses para o discurso que se pretende construir, ou seja, como estratégias de reflexão.

A ideia da utilização dos pressupostos da AD para o desenvolvimento de um projeto educativo de leitura e desleitura dialoga com os pressupostos de leitura do LC expostos no capítulo anterior, mostrando-se pertinente para o momento atual de valorização da apropriação de gêneros textuais no contexto de línguas materna e estrangeiras. Além disso, a AD apresenta uma abertura proposta pelos ideais pós-estruturalistas para o entendimento renovado da relação indissociável entre língua, discurso e poder, discutidos nesta tese no capítulo 2, incluindo-se nesta relação a questão das subjetividades exposta neste capítulo.

### **3.4 Efeitos de Aproximações e Distanciamentos entre as Três Abordagens**

Observando-se que, embora as três abordagens sejam oriundas da era contemporânea, é possível perceber que cada uma apresenta formações específicas de pensamento. Fundamentalmente, há que se notar que, enquanto nas formações basilares da AR e da AT, o pensamento da pedagogia crítica pelos ideais de mudança social, prática emancipadora e da política transformadora perpassa os pressupostos destas abordagens, aproximando-as. Na AD, contudo, o pensamento pós-moderno de desestabilização das políticas de representações universalistas, desleitura e resignificação está refletido, provocando um efeito de distanciamento diante das outras abordagens.

Ao abranger o ideal de emancipação de sujeitos, informados pela pedagogia crítica e, ecoando o pensamento de Freire na época de *Pedagogia do Oprimido* (1987), a capacitação docente é compreendida como o local de exercício da criticidade que visa levar os professores a uma pedagogia plena na AR. Esta plenitude, para a AR, pode ser alcançada mediante a exploração reflexiva do processo de ensinar, e o professor como *agente crítico*, é, pois, capaz de investigar, descrever, prescrever e solucionar os dilemas sobre os quais ele reflete. A AT, por

sua vez, permite pensar a agência do professor como um *ativista profissional*, advogando a evidência da autotransformação. Contudo, é na aprendizagem que toda a expectativa para que isso aconteça é depositada. Mesmo que alunos e professores sejam percebidos como sujeitos transformadores, na AT, cabe ao professor atuar como um *ativista cultural e político*. A posição atribuída ao professor é de *ativista político* engajado com as relações políticas e sociais. Sua agência é expressa por atitudes inovadoras, independentes e críticas.

Quanto à AD, professores e alunos são envolvidos em um processo que visa despertar leitores agentes e desconstrutores de narrativas. Para desconstruí-las, é preciso que o leitor pense diferentemente, desestabilizando o processo “normal” de leitura pela suspensão dos costumeiros hábitos logocêntricos, aqueles que nos levam à procura por um centro, ou seja, que nos fazem crer que a única razão para aquela leitura é extrair-lhe o conhecimento e a verdade. O papel atribuído ao professor desconstrutor, na AD, é o de levar a prática educacional à ação de desconstrução de textos (entendidos como as diversas formas de manifestações culturais) e narrativas, promovendo o desenvolvimento de novas percepções, novos conhecimentos e agências<sup>85</sup> discursivas.

O processo da autonomia na AR e na AT se relaciona com a tomada de decisões mediada pela tomada de consciência de suas ações. Disseminar o pensamento independente é o objetivo da aprendizagem transformadora da AT, embora não considere seu alcance como algo programado, mas sim como um movimento no processo de aprendizagem, acerca de um maior entendimento para o que se precisa decidir. A AD, no entanto, postula que para que haja a autonomia, é necessário seu próprio questionamento para a desconstrução dos pressupostos que a embasam, tendo como aspectos de referência, a resistência e transformação pedagógica.

Em relação às aproximações, existem nas três vertentes, muitos pontos em comum, destacando-se, por exemplo, a forte presença dos pensamentos de Paulo Freire nos pressupostos e procedimentos expressos nas três teorias, especialmente

---

<sup>85</sup>Conceito pós-moderno de agência: "uma ação informada para uma transformação social" (DUBOC, 2012).

"Uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo" (JORDÃO, 2010).

quando elas são utilizadas para pensar a práxis pedagógica. Na AD, o processo desconstrutivo remete a uma forte identificação com a compreensão do ato crítico de ler freireano, caracterizado pela *palavramundo*, a qual conecta a linguagem com o contexto, pois “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1996, p. 11). A compreensão crítica de ler, informada por estes pressupostos, remete às percepções das relações entre o texto (genealogia derridiana) e o contexto (*palavramundo* freireana), a qual “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1996, p. 11). O ato de ler no sentido crítico, definido por Freire e Derrida, pode assim, constituir-se num instrumento de ação contra-hegemônica pela percepção crítica, interpretação, re-escrita (Freire) e desconstrução (Derrida) do lido.

Nas formações da AR e da AT, a educação *problematizadora da práxis* de Freire se faz visivelmente presente, norteando os conceitos de ação, reflexão e transformação. Esta forma de entender o papel da educação baseia-se no processo de dialogicidade da educação, no qual, para Freire (1987, p. 77), existe um “adentramento no diálogo como fenômeno humano” mediado pela palavra: o diálogo, no pensamento de Freire, é a pronúncia do mundo, a qual permite transformar o mundo. No entendimento dialógico, o elemento constitutivo da palavra se apresenta em duas dimensões solidárias: ação e reflexão, as quais, em um processo dialógico, resultam na práxis. Esta proposição é visualizada na seguinte formulação (FREIRE, 1987, p. 77):

$$\begin{array}{c}
 \text{ação} \\
 \\
 \text{Palavra} \text{ ————— } = \text{Práxis} \\
 \\
 \text{reflexão da ação}
 \end{array}$$

Também é possível observar, dos conceitos das três teorias, características para a composição de projetos diferenciados para a formação docente. A AR permite traçar contornos de um projeto pedagógico de formação profissional que enfatize o desenvolvimento do *habitus*<sup>86</sup> pela investigação e reflexão da prática,

---

<sup>86</sup>*Habitus*: Conjunto de esquemas que uma pessoa dispõe em um determinado momento de sua vida. O *habitus* é definido por Bourdieu (1972, p. 209) como "um pequeno grupo de esquemas que

enquanto que a AT permite pensar em um projeto colaborativo, porém, com uma ênfase maior na aprendizagem. O papel do professor na AT é descrito como um facilitador da aprendizagem, mas é na aprendizagem que se deposita todo o processo de disseminação do pensamento autônomo, do diálogo reflexivo e da agência individual, propiciado pelo espírito de consenso instaurado pela AT. O projeto que pode ser visualizado na AD, por sua vez, se refere ao desenvolvimento de leituras e *desleitur*as de mundo. Neste proceder, professor e aluno exercem sua agência como leitores autônomos, e suas atuações visam levar a repensar e agir de forma crítica, contudo enfatizando a instabilidade no processo de leitura.

Em relação ao tratamento das diferenças sociais, os conceitos das teorias expostas permitem-nos inferir algumas conotações diferenciadas. Se na AR e na AT a diferença é sensibilizada pelo respeito e tolerância à diversidade, a AD propõe operar justamente na diferença, explorando-a nas relações de poder que envolvem os textos.

Por fim, diante destas perspectivas teóricas, considero que seus aspectos convergentes e divergentes demonstram que tais abordagens não representam receitas prontas para a adoção em práticas pedagógicas, mas ideias que podem ser levadas à apreciação para inspiração de teorias próprias de ensino e de procedimentos pelos educadores, bem como contribuir para construir entendimentos de como a identidade dos professores de inglês (sujeitos deste estudo) possa operar. Neste estudo, os pressupostos informados pelas três abordagens se entrelaçam ao referencial teórico dos demais capítulos, perpassando pelas interpretações das ideologias, concepções, crenças, sentimentos e atitudes dos professores-sujeitos, causando um efeito de multiplicidade de pensamentos. Essa formação, concordando com o pensamento de Fabrício (2006) exposto na epígrafe deste capítulo, demonstra que não devemos ver a multiplicidade de construtos presentes com temor pelo risco da perda das especificidades ou de sua essência, mas sim apostar no *não lugar* onde a mestiçagem, a fluidez e os *entre espaços* se apresentam como um modo privilegiado de construção de conhecimentos sobre a vida contemporânea.

A seguir, no capítulo 4, apresento as interpretações efetuadas, mediante a análise das vozes dos professores de inglês sujeitos de pesquisa, considerados neste estudo, representantes das "perspectivas do Sul" (MOITA LOPES, 2006; SOUZA SANTOS, 2006), para reinterpretar o processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo. Estas manifestações poderão auxiliar a visualizar projeções de uma educação pós-moderna necessária para ensinar, aprender e utilizar inglês nos tempos híbridos vivenciados, como exposto no capítulo conclusivo da tese.

## CAPÍTULO 4

### REINTERPRETAÇÃO DO PROCESSO E ENSINO DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS: VOZES DO SUL

Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também. (FREIRE, 1996, p. 44).

Por um lado, conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela; e por outro, em LA, temos de produzir conhecimento em que não haja distinção entre teoria e prática. (MOITA LOPES, 2006, p. 101).

Na contemporaneidade, “a LA precisa construir conhecimento que exploda a relação entre teoria e prática ao contemplar as vozes do Sul” (MOITA LOPES, 2006, p. 103). A construção metafórica de perspectivas do Sul aponta para a valorização do sujeito que está inserido em contextos de marginalização e sofrimento humano. Ao inserir a LA nesta tarefa, os linguistas aplicados como Moita Lopes, ampliam esta metáfora, que originalmente se preocupava com as relações Norte e Sul, compondo uma coligação maior e anti-hegemônica, na qual, tanto professor como aluno são percebidos como outro sujeito, o sujeito social (MOITA LOPES, 2006).

Neste capítulo, as vozes expressas nos posicionamentos, crenças e atitudes dos professores de inglês se entrelaçam com a minha voz de professora e pesquisadora na interpretação e análise dessas manifestações. Desta forma, o conhecimento produzido nesta pesquisa é resultante, como coloca Moita Lopes (2006) na epígrafe acima, do relato da prática social educativa dos professores de inglês participantes nesta experiência considerados como representantes de "perspectivas do Sul" (Moita Lopes, 2006; SOUZA SANTOS, 2004).

Acredito, pois, que esta pesquisa represente uma forma de contribuir para a coligação anti-hegemônica que autores pós-modernos, como Moita Lopes e Souza Santos mencionam: dar a palavra aos professores de inglês e ouvir suas vozes para

o enfrentamento de uma realidade, não somente linguística, como social e global, e projetar os possíveis desdobramentos dessa experiência para o processo de ensino e aprendizagem de inglês. Por isso, a análise que aqui desenvolvo, contém um caráter de construção interpretativa discursiva, na medida em que procuro instaurar um clima de diálogo entre os conceitos construídos pelos participantes e pelas teorias adotadas. Assim, considero que neste capítulo a construção dos significados buscados neste estudo chega ao seu ponto mais elevado, pois é nesse momento que a presença do outro sujeito, aquele que vive a prática social a que Moita Lopes (2006) se refere, se corporifica, tomando o formato de escrita.

Na composição deste capítulo, as vozes dos professores expressas nos registros efetivados do trabalho com o questionamento conceitual do ILFG são apresentadas, juntamente com a análise e a interpretação dos dados gerados no processo, com o objetivo final de propiciar subsídios para as reinterpretações pretendidas sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês contemporâneo. Todos os registros foram gerados após o trabalho com os conceitos das temáticas, as discussões e questionamentos dos professores em relação aos pressupostos apresentados e exposição de suas ideias, pensamentos e opiniões.

Para tanto, este capítulo apresenta a análise dos dados, que visa contemplar possíveis respostas para as perguntas de pesquisa (apresentadas no capítulo 1) aqui reproduzidas: 1) (Como) os professores-sujeitos percebem a presença do inglês no contexto da globalização, em suas vidas, na vida de seus alunos e no processo de ensino e aprendizagem? 2) (Como) os professores estão tendo acesso aos estudos do ILFG? Quais são suas impressões e crenças?

Assim, inicio a apresentação da análise pela demonstração da expressão das subjetividades dos professores de inglês sujeitos da pesquisa.

#### **4.1 A Expressão da Subjetividade nas Escolhas e Posições dos Professores de Inglês Sujeitos de Pesquisa**

Levando em consideração o pensamento de Paulo Freire (1996), na epígrafe deste capítulo, de que somente ao nos assumir como somos e perceber as razões de ser como somos poderemos ser capazes de mudar, e acrescentando o

pensamento de Stuart Hall (2011b, p. 109), de que precisamos olhar não somente para a “produção daquilo que somos, mas daquilo no qual nos tornamos”, inicio este capítulo de análise, com alguns elementos das subjetividades dos professores de inglês investigados, de forma a ajudar a entender a construção das identidades docentes expostas em suas formações discursivas. A *narrativização* do eu (HALL, 2011b) manifestada nos elementos que possam ter contribuído para os professores agirem como agem e pensarem como pensam é expressa pelos relatos em que nos contam suas motivações, escolhas e influências pessoais e profissionais, auxiliando o entendimento das atitudes do professor de inglês caracterizadas pelas diversas interferências que as moldam.

Na condução dos encontros com os professores no *workshop*, as atividades planejadas foram desenvolvidas com o objetivo de constantemente questionar e debater as experiências pessoais e profissionais dos professores, promovendo a interação entre o grupo. Contudo, especialmente na fase inicial e final das atividades, os professores interagiram em contextos de reflexão sobre suas experiências pessoais e profissionais, momentos em que foi possível abordar questões mais relacionadas com a subjetividade e ideologia que compõem a formação das identidades dos professores, tais como: os motivos pela escolha da profissão, as recompensas e dificuldades de ser professor de inglês, a percepção da autonomia profissional, o desempenho pretendido dos alunos, o desempenho comunicativo dos professores de inglês (Anexo A - 1, 4 e 4.1).

Nesta seção a análise se volta para os relatos dos professores de inglês<sup>87</sup> sujeitos de pesquisa, compondo a *narrativização do eu* de Hall (2011b), na qual a construção da identidade se faz compreender, entre outros aspectos, pela dimensão discursiva expressa pelos fatores que os levaram a escolher ser professores de inglês, os níveis de satisfação profissional e alguns aspectos relevantes sobre a aprendizagem. O mapeamento destes fatores faz parte da rede semântica e epistêmica presente no estudo, a qual se sustenta por uma multiplicidade de vozes, de sistemas de valoração, discurso e regimes de verdade que compõem as

---

<sup>87</sup>Todos os relatos transcritos no corpo da análise foram gerados após os questionamentos conceituais no *workshop* e registrados em forma de questionários. Por isso, esclareço que quando me reporto a "fala", "comentário", "relato" do professor, na análise, me refiro a informação final resultante dos trabalhos com os questionamentos conceituais, que fora registrada por escrito (Anexos A).

identidades dos professores de pesquisa, como informa Fabrício (2006) citado no capítulo 1 da tese.

Nessa tessitura, analisando os relatos dos professores sobre o questionamento conceitual relacionado às escolhas pela profissão, foi possível constatar que o motivo principal que os levou a se tornar professores foi a paixão pelo ensinar, e o fio condutor da profissão o amor e talento pela língua inglesa (PS3, PS6, PS7, PS8, PF9, PS14, PS16, PS17). Os relatos abaixo demonstram estas razões:

**PS8:** “A necessidade de construir um país melhor, além de, claro, o amor pela língua inglesa.”

**PS16:** “Sempre quis ser professora. Quando comecei a estudar inglês (em curso de línguas) me apaixonei, e desde então, comecei a dar aulas de “apoio” aos colegas e, assim, não parei mais”.

**PS17:** “Pela paixão pela língua inglesa e pelo incentivo que tive através da escola em que eu estudava quando fui convidada a trabalhar.”

Os outros aspectos evidenciados pela escolha da profissão se integram a questões subjetivas tais como: a influência advinda por professores existentes na própria família (PS18, PS2, PS10), o fato de terem sido convidados a lecionar inglês quando estudavam em escolas de idiomas (PS5, PS13, PS15) e pela grande demanda no campo de trabalho da área de inglês (PS10 e PF16). Os comentários de PS10 e PF9 abaixo resumem estas afirmações:

**PS10:** “Sempre ajudei os colegas com as dúvidas em sala e eles diziam que eu podia ser professora. Minha mãe também foi professora. E também porque a demanda de professores é sempre alta. Acabei escolhendo o inglês porque meu desempenho chamou a atenção da direção da escola. Acabei deixando o curso de História para fazer Letras, porque entendi que era o que mais gostava e que sabia fazer melhor”.

**PF9:** “O gosto pelo inglês; desde pequeno tinha jogos no computador que eram em inglês, gosto da pronúncia, do ritmo. Escolhi o curso de Letras só por causa do inglês”. (PF9)

Quando questionados sobre seus sentimentos em relação às recompensas e dificuldades da profissão, a maioria dos professores apontou como maior recompensa em ser professor de inglês o fato de poder perceber o progresso de

seus alunos (PS1, PS2, PS4, PS5, PS7, PS8, PS10, PS15, PS17). O comentário de PS17 visualiza essa representação:

**PS17:** “A principal recompensa é perceber o desenvolvimento do aluno”.

Em seguida, os professores afirmaram, como outra forma de recompensa, a oportunidade de enriquecimento pelos conhecimentos adquiridos pelo próprio professor ao ensinar inglês (PS1, PS18, PS11, PS13) e, por fim, a manifestação da satisfação plena que o ato de ensinar proporciona (PS3, PS6). O relato da professora PS1 abaixo exemplifica tais manifestações:

**PS1:** “É gratificante presenciar o desenvolvimento dos alunos, além de estar constantemente estudando. Por outro lado, às vezes é complicado lidar com o aluno-cliente”.

Embora a professora PS1 acima tenha mencionado algumas recompensas em ser professora de inglês, por outro lado, ela sugeriu certa dificuldade para os professores que lecionam no setor privado (no caso da PS1 em escola de idiomas<sup>88</sup>), quando a relação professor e aluno-cliente pode também apresentar seus inconvenientes. O uso da palavra “cliente” para definir seu aluno remete a uma visão neoliberal de educação, que adentrou, sobretudo, na rede privada e nas gestões de mercado com a idealização de cursos como mercadorias. No caso do inglês, o termo aluno-cliente lembra-nos das argumentações de Jordão (2004) mencionadas na tese, que definem esta relação como uma *commodity* com grande valor no mercado da língua internacional.

A afirmação desta professora lembra-nos ainda das reflexões de Jordão (2010, p. 435) de que “talvez haja mais semelhanças do que diferenças entre o ensino público e o privado quando se vai além da infraestrutura das escolas”, colocando em questionamento o mito de que na escola particular todo o conhecimento produzido é sempre superior ao da escola pública. Para esta autora, “a distância entre os setores público e privado pode não ser tão grande, uma vez

---

<sup>88</sup> Esclareço que, embora não faça parte do escopo do estudo a distinção dos contextos de ensino de inglês, alguns aspectos diferenciados apontados pelos professores-sujeitos nos contextos de ensino público, privado e escolas de idiomas emergiram nos dados - principalmente nesta seção -, proporcionando reflexões que julguei importantes destacar na análise.

que os alunos das escolas regulares do setor privado parecem também não aprender *como deveriam*” (JORDÃO, 2010, p. 434).

Em relação aos aspectos relacionados às dificuldades da profissão, os relatos manifestados pelos professores, em geral, demonstraram que as mesmas se concentram em aspectos muito conhecidos pelos docentes em geral, tais como a falta de material e de ambiente físico adequado, o desinteresse dos alunos, a desvalorização da disciplina de Inglês, o número elevado de alunos em sala de aula, atitudes crescentes de desrespeito e agressividade por parte de alguns alunos e as condições salariais. Como resume PS2 abaixo:

**PS2:** “As dificuldades são muitas: falta de material, ambiente adequado, interesse dos alunos, valor da disciplina, salas com muitos alunos, salário, etc.”.

Mesmo assim, movidos pela paixão de ensinar, os professores declararam superar as inúmeras dificuldades presentes no processo de ensino e aprendizagem de inglês, pela satisfação e amor à profissão. Estas concepções são demonstradas por PS17, PS11 e PS6 nos relatos abaixo:

**PS17:** “A principal recompensa é perceber o desenvolvimento do aluno”.

**PS11:** “A maior recompensa é que aprendo a cada dia com minha profissão e uma grande dificuldade é a pouca valorização”.

**PS6:** “Como recompensa diria que a própria satisfação: é muito bom ensinar! Dificuldades aparecem, mas costumo não me fixar nelas e até esquecê-las”.

Considerando que a autonomia do educando faz parte da própria natureza educativa, e que, sem ela não há ensino nem aprendizagem (FREIRE, 1996), outro questionamento conceitual debatido no *workshop* se refere ao saber autônomo. Este saber, no entendimento desta pesquisa pelos conceitos apresentados pelas três abordagens teóricas, se refere à autonomia que permita ao professor tomar decisões informadas e entender sua práxis de uma forma não neutra, ou seja, o papel do educador em contribuir para o desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem, mediante ações pedagógicas que resistam, e ao mesmo tempo, desestabilizem as estruturas de poder. O questionamento da construção da autonomia (que se relaciona com o ensino de uma língua internacional e a

criticidade necessária para sua condução), assim como a própria organização escolar curricular das políticas pedagógicas (considerados o conjunto de alinhamentos obrigatórios por Taddei (2000) exposto no capítulo 2), contribuiu para a percepção de como a autonomia opera no contexto de trabalho do professor de inglês.

As respostas da maioria dos professores ao questionamento da autonomia presente na profissão demonstraram que, mesmo diante de certas regras, de acordo com cada tipo de contexto de ensino (público, particular e escola de idiomas), existe sempre algum grau de liberdade de trabalho em sala de aula. Porém, os relatos também revelaram uma situação diferenciada em relação à liberdade da escolha de metodologias de ensino, entre os ambientes das escolas públicas e das escolas de idiomas. Nas primeiras, os professores demonstraram estar à vontade para escolher as formas didáticas e conteúdos a serem trabalhados (PS2, PS7, PS11 e PS18). Nas últimas, os professores de inglês afirmaram dever seguir as metodologias adotadas pelas franquias nas quais trabalhavam (PS1, PS3, PS5, PS7, PS8 e PS10), o que lhes causava um sentimento de "autonomia parcial" (PS7), na medida em que lhes era permitido inovar apenas dentro do formato adotado pela escola de idiomas. Os comentários abaixo demonstram estas formas de autonomia:

**PS18:** "Total, posso escolher o método que achar melhor".

**PS8:** "Como atuo em uma franquias, é necessário seguir os "modelos" apontados, porém a autonomia é eficaz no sentido de poder atuar de uma maneira diferente".

**PS10:** "Como trabalho em uma franquias, a autonomia não é tão grande, pois temos um método a ser seguido. Mas minha coordenadora incentiva o uso de atividades diferentes do método quando temos tempo ou em dias de revisão".

**PS7:** "Tenho autonomia "parcial" para trabalhar, pois a preocupação principal da instituição é produção, mas dentro de uma receita que "às vezes" não funciona para todos".

Chama-nos atenção à colocação de PS7 acima, quando ela relaciona a forma de ensino das escolas de idiomas como uma "receita", a qual devido à sua formatação não consegue atingir a todos igualmente. Além disso, há em sua fala a demonstração da valorização da "produção", ou seja, de resultados positivos, o que faz com que seja permitido aos professores a inovação nas atividades, mas sempre dentro do método adotado.

Contudo, é possível notar que a autonomia declarada pelos professores em geral se restringe à forma de condução dos conteúdos e metodologias nas aulas. Os professores demonstraram compreender a questão da autonomia pelo ponto de vista das tomadas de decisões pedagógicas, deixando de contemplar o componente político presente. Esta interpretação é possibilitada pelo fato de não ter havido menção mais específica em relação à autonomia (nos relatos dos professores) fora da abrangência do trabalho em sala de aula, sendo que não foram abordados pelos professores outros aspectos de âmbito maior como, por exemplo, a autonomia nas relações de poder entre escola e Estado, professores e direção da escola, professores e pedagogos, professores e pais de alunos, relações que perpassam os ambientes educacionais. Os professores sujeitos da pesquisa parecem estar satisfeitos com sua atual forma de liberdade, na medida em que procuram se adequar às políticas educacionais, como resumem PS2 e PS18 abaixo:

**PS2:** “Sigo as regras da escola, preencher papéis burocráticos, as diretrizes curriculares. Mas tenho a liberdade de criar atividades diversificadas para o ensino, o conteúdo pode ser retomado em qualquer momento, podemos trabalhar atualidades, tipos textuais.”

**PS18:** “Total, posso escolher o método que achar melhor”.

**PS17:** “Com autonomia para influenciar na maneira como meu aluno vai perceber a importância de aprender um novo idioma”.

No entanto, o comentário de PS17 acima, remete ao potencial do professor de inglês para influenciar as ideologias, potencial que, acredito precisar ser explorado de forma mais incisiva, no processo de conscientização do papel do inglês no aprendizado de seu aluno. A meu ver, o professor de inglês, tem a tarefa de apresentar a seus alunos os benefícios mais amplos de aprender um novo idioma (PS17), "como por exemplo a possibilidade de participação em comunidades interpretativas diferentes, em comunidades de prática culturalmente distintas" (JORDÃO, 2010, p. 434).

Porém, estes relatos me fazem pensar que, talvez, estes professores não tenham oportunidade de discutir e refletir sobre a dimensão dos efeitos produzidos pela autonomia na constituição de suas identidades profissionais de forma mais efetiva. Levando em consideração também, que o pequeno espaço de encontro

proporcionado por esta pesquisa não tenha dado maiores oportunidades de reflexões sobre esta questão. O comentário da professora PS11 abaixo, por exemplo, que leciona há nove anos na escola pública, demonstra sua percepção que, mesmo quando a autonomia lhes é propiciada, não é algo tão simples de se operar, até para aqueles profissionais mais experientes:

**PS11:** “Desde quando comecei a trabalhar na escola pública tenho grande autonomia e estou aprendendo a direcioná-la melhor”.

Além de uma atuação de cunho crítico do professor, como importante elemento no processo de ensino, de acordo com as três abordagens e os pressupostos informados pela ILFG que referenciam esta pesquisa, a aprendizagem (expressa também pelo reconhecimento das necessidades e do desempenho dos aprendizes) é entendida, neste estudo, como o ponto de partida para o estabelecimento de novas posturas pedagógicas e para a promoção de uma consciência linguística basilar. Nesse sentido, alguns aspectos relevantes relacionados à aprendizagem foram levantados e relatados pelos professores no *workshop*, e postos nessa seção como elementos importantes na constituição da identidade profissional docente, tais como: os níveis de motivação dos alunos, suas aspirações e desempenho alcançado, elementos que serão abordados em seguida.

Os relatos dos professores retomam, primeiramente, a crença da “disparidade” presente nas motivações e interesses dos alunos que frequentam os ambientes da escola pública em relação aos alunos-clientes das escolas de idiomas. Pelas respostas dos professores - que lecionam em escolas de idiomas -, esta desigualdade advém, principalmente, do contexto familiar dos alunos, pois seus pais buscam mostrar (ou até impor) a importância do inglês. Contudo, além dos alunos-clientes apresentarem altos níveis de motivações advindos da família, a postura das professoras das escolas de idiomas é voltada para incentivar os alunos ainda mais. Tais percepções podem ser percebidas na fala da professora PS1 a seguir:

**PS1:** “Meus alunos estão motivados, é claro que não consigo atingir a todos, mas essa é uma tarefa contínua. Busco sempre relacionar o inglês à realidade deles, eles têm ciência da importância do inglês em suas vidas. Tenho alunos que já possuem fluência na língua, ou seja, já conseguem se comunicar em diferentes situações”.

Como parte dessa crença da "disparidade" dos contextos de ensino, apesar de os professores demonstrarem acreditar que os alunos das escolas públicas não apresentam um interesse maior em aprender inglês, por outro lado, houve também em seus relatos o reconhecimento de uma motivação presente nas relações dos alunos com o inglês na mídia e no entretenimento, fora dos ambientes das escolas. No entanto, o acesso a essa forma de aprendizado, que conecta o uso do inglês às novas tecnologias da informação (como já argumentado em vários momentos neste estudo), parece ainda não ocupar efetivamente o espaço didático pedagógico em formato de conteúdos e estratégias específicos. Além disso, diferentemente do "ambiente propício" das escolas de idiomas, o nível de desempenho comunicativo dos alunos nas escolas públicas permanece comprometido por inúmeras razões, como sugerem os comentários abaixo de PS2 e PS18 (ambos de escolas públicas).

**PS2:** "Falta interesse dos alunos. Muito poucos alunos acham importante a aprendizagem de uma língua estrangeira. Alguns têm interesse para ouvir música, uso da internet, por gostar da língua. O desempenho comunicativo é muito baixo, pelo fato de não treinarmos situações de fala."

**PS18:** "(Nível) médio, eles ainda não descobriram o prazer de aprender inglês, acham que é um bicho de sete cabeças. Alguns acham "chique" e desejam aprender muito, porém não querem se esforçar. Os que não fazem curso em uma escola de idiomas, mesmo estando em séries avançadas apresentam nível iniciante."

Além dessa reflexão sobre alunos e aprendizagem, os professores também discutiram e ofereceram seus relatos em relação à percepção de seu desempenho comunicativo em inglês e sobre sua satisfação pela profissão em geral. Havia aqueles que diziam estar satisfeitos (PS1, PS4, PS9, PS10, PS11 e PSQ12) porque se comunicam em inglês com sucesso em diferentes situações; houve os que demonstraram ainda não estar satisfeitos com seu desempenho linguístico (PS2, PS5, PS6, PS13, PS16 e PS17) e ainda, houve aqueles que alegaram estar parcialmente satisfeitos (PS3, PS8, PS14 e PS15). Porém, independentemente do contexto de atuação profissional, todos argumentaram que gostariam de melhorar, na medida em que consideram que a busca de aperfeiçoamento deste conhecimento é contínua e, portanto, necessita estar sempre sendo renovada. Vejamos nos relatos abaixo estas manifestações de satisfação geral em relação ao desempenho comunicativo em inglês destes professores:

**PS15:** “Minha concepção em relação à satisfação no desempenho comunicativo em inglês, considero que sempre tenho que buscar aprimoramento”.

**PS3:** “Não completamente. Acredito que ainda preciso aprimorar-me para melhorar cada vez mais, pois a aprendizagem de um idioma se dá de maneira contínua”.

**PS7:** “Sim, porque consigo me comunicar com sucesso em qualquer situação”.

Contudo, chama-nos a atenção os relatos das professoras PS1 (escola de idiomas) e PS2 (escola pública) abaixo, pois quando questionadas se estavam satisfeitas com sua fluência em inglês, seus relatos evidenciaram duas situações delicadas existentes ao ensinar inglês nestes diferentes contextos de ensino: 1) a crença de que somente há uma plena satisfação quando se atinge a fluência semelhante a dos falantes nativos (PS1), que parece predominar no contexto das escolas de idiomas; 2) a constatação da dificuldade de professores de inglês em praticar efetivamente o idioma (PS2), que normalmente se manifesta no contexto público de ensino:

**PS1** “Sim, porque consigo dizer tudo o que quero em inglês. Não, porque não falo fluentemente como um nativo”.

**PS2:** “Não. Porque eu não pratico”.

Vale apontar que estas duas situações (que emergiram no início do encontro no *workshop*) são alvos de interesse dos estudos relacionados ao ILFG. A desconstrução destas formas de entender e operar nas práticas de ensino e aprendizagem de inglês faz parte dos interesses desta pesquisa, pois acredito que a idealização de uma fluência perfeita do professor pela cópia do modelo falante nativo e a dificuldade de encontrar oportunidades reais de uso do inglês no cotidiano, podem gerar sentimentos e ter consequências nas atitudes ( a síndrome do impostor de Bernat (2008)) que podem fazer com que o inglês continue a ser visto como um conhecimento muito distante daqueles que não têm a oportunidade de praticá-lo com falantes nativos.

Considerando-se as dificuldades e as diferentes ideologias encontradas na profissão, em relação aos níveis de satisfação pelos desempenhos profissionais alcançados, expressas nas respostas dos professores sujeitos (que emergiram ao final do *workshop*), é possível dizer que na profissão de professor nunca há como

estar plenamente satisfeito: do total, apenas quatro professores declararam estar satisfeitos com seu desempenho profissional (PS2, PS3, PS7 e PS11). Sete professores afirmaram não estar totalmente satisfeitos (PS17, PS18, PS4, PS10, PF12, PF14 e PS15) e os demais (sete professores) disseram que não estão satisfeitos. A maioria declarou a necessidade de sempre buscar o aperfeiçoamento em suas formações continuadas, independentemente do tempo de experiência de cada um, como mostra PS3 abaixo:

**PS3:** “Acredito que um bom profissional nunca deve estar totalmente satisfeito com seu desempenho, deve sempre aperfeiçoar-se para tornar-se cada vez melhor naquilo que faz, sendo assim me sinto satisfeita, mas não completamente”.

Vale comentar que, apesar de a maioria ter declarado estar satisfeitos com o desempenho linguístico, os professores demonstram não sentir o mesmo em relação ao desempenho profissional, mostrando que em seu imaginário, estes aspectos se apresentam de forma separada em relação ao desempenho geral do professor de inglês.

Para finalização desta seção que explora as subjetividades dos professores-sujeitos em suas escolhas e posições, destaco alguns trechos nos quais as vozes desses Professores do Sul nos contam quem são, como são e porquê vivem a prática educativa e social de ensinar inglês, ecoando os pensamentos postos no capítulo 3 da tese, da formação identitária híbrida destes professores, composta “não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2011a, p. 12), como o faz a professora PS6:

**PS6:** “Estudo inglês há 12 anos e hoje sou universitária do Curso de Letras/Inglês da UNIOESTE. Lecionei em duas escolas de idiomas, e atualmente sou professora da escola regular. Leciono há 10 anos. Sempre quis ser professora. Quando comecei a estudar inglês (em curso de línguas) me apaixonei, e desde então comecei a dar aula de “apoio” aos colegas e, assim, não parei mais!”.

Além de mostrar um pouco de quem e como são, este grupo de professores reconhece que precisam ser aquele professor que inova, pois apenas seguir o material didático estruturado não basta para motivar o aluno a aprender o idioma (PF12 abaixo). Como profissionais preocupados com a competência, estes professores revelam buscar o reconhecimento de seu papel na sociedade, mediante

uma dedicação profissional contínua, quer seja pelo aperfeiçoamento teórico como prático:

**PS12:** “(Almejo) Ser aquele professor que inova, pois, seguir o material didático *estruturalizado* não basta para motivar o aluno a aprender o idioma”.

**PS1:** “acredito que sou bastante exigente comigo e com meus alunos. Busco constante aperfeiçoamento o que me proporciona mais segurança em sala”.

Para estes professores, mesmo em uma época de dificuldades nas áreas educativa e social, onde a inversão de valores sugere, muitas vezes, a posição de *patrão* aos alunos, na profissão professor é gratificante presenciar o desenvolvimento dos alunos, além de estar constantemente estudando. A aprendizagem lhes representa a fonte que alimenta sua própria satisfação profissional. Desta forma, os professores nos mostram que a relação de ensino e aprendizagem assim se apresenta a eles, na constituição de sua práxis pedagógica:

**PS2:** “Quando percebo que o aluno está aprendendo e sente-se feliz pela sua evolução”.

**PS1:** “(Pelo) aperfeiçoamento e a busca de diferentes meios para ensinar devem estar sempre presentes, independentemente do tempo que leciono”.

**PS4:** “(Pela) recompensa é o progresso dos alunos, o brilho no olhar quando eles percebem que são capazes de falar”.

Essa força propulsora é representada também por um sentimento de insatisfação constante, que leva o professor de inglês a se voltar para sua experiência e cotidiano para buscar os elementos e ferramentas necessários para compor sua própria metodologia de ensino.

**PF14:** “Espero conseguir conscientizar meus alunos da importância do inglês como língua franca, fazendo assim, com que eles se interessem pela língua inglesa”.

Na busca de aperfeiçoamentos, e ao encontrar diferentes meios para ensinar (PS1 acima), necessários para compor sua própria teoria, aquela capaz de atender aos anseios de uma sociedade global que já não se satisfaz mais apenas com o local, é possível compreender que o aprendizado de língua inglesa na contemporaneidade, insere as pessoas em um mundo globalizado. Nesse sentido,

ao entender o mundo, os negócios, as culturas para também manifestar sua própria cultura e saber distinguir o que é bom para si e conscientizar-se de seu lugar no mundo, o professor escolhe ser professor de inglês pelo simples

**PS3:** “prazer de aprender uma nova língua e a possibilidade de poder mergulhar em sua cultura”.

Assim, nesta seção introdutória da análise, as vozes dos professores de inglês participantes desta pesquisa revelaram alguns fatores representativos que colaboram na construção de suas identidades profissionais. Estas evidências refletem também algumas características do professor postas pelas três abordagens teóricas expostas no capítulo 3, na medida em que o espírito aventureiro (abertura de espírito para o novo), aprendiz e inovador se manifesta pela demonstração de interesse por saberes e busca constante de aperfeiçoamento pelos professores investigados. Esta busca se relaciona ao perfil do professor reflexivo posto pela AR, aquele que além de examinar, projetar e procurar resolver os dilemas em sala de aula, questiona as concepções e valores que traz para o ensino se responsabilizando por seu desenvolvimento profissional. Para agir dessa maneira, a autonomia não lhe representa um objetivo fixo, como explica a AT, mas sim um movimento acerca de um maior entendimento dos pressupostos que suportam suas concepções, crenças e sentimentos tanto de si como dos outros. O nível de autonomia alcançada através desse entendimento maior, de acordo com a AD, é que permitirá ao professor questionar e desconstruir os pressupostos que embasam sua prática, tendo como referência a resistência e a transformação pedagógica.

#### **4.2 Percepções e Atitudes dos Professores sobre o Uso do Inglês em suas Atividades Pessoais e Profissionais**

Durante os trabalhos oportunizados no *workshop* houve momentos estratégicos planejados para incitar a percepção dos professores sobre o uso de inglês em suas atividades pessoais e profissionais, com o intuito de, além de conhecer esta apropriação como elemento importante na constituição das identidades dos professores, também despertar nos professores de inglês a

sensibilidade para as novas formas de uso do inglês na vida contemporânea, e as possibilidades de aliar essa utilização ao trabalho em sala de aula. Estas atividades também visavam envolver os professores na descoberta e reconhecimento de pressupostos que envolvem o ILFG, e que seriam explorados no decorrer do evento. A construção da percepção dos professores representa também, em termos metodológicos, uma maneira de historiar e compreender o objeto de estudos da pesquisa (FABRÍCIO, 2006), agregando informações para a percepção dos regimes de verdade, das conjunturas históricas e socioculturais que se apresentam ao longo das interpretações oportunizadas pela pesquisa.

Desta forma, ao refletirem sobre o uso do inglês em suas vidas pessoais e profissionais (Anexo A - 1), os professores-sujeitos, em sua maioria, afirmaram que utilizam o inglês predominantemente em sala de aula com seus alunos e na busca de materiais para preparação de suas aulas. Em outro plano, colocaram o uso com familiares e amigos, ressaltando sua utilização com falantes não nativos (PS2, PS4, PS6, PS7, PF9, PS11, PF12, PS13, PF14 e PF16). A terceira situação de uso do inglês declarada foi para a comunicação nos meios da internet como MSN, *Facebook*, *blogs*, *games*, ou seja, em espaços para o entretenimento com filmes e músicas e, finalmente, fizeram algumas poucas menções sobre a utilização da escrita formal e informal como em traduções, para a leitura de livros e em pesquisas científicas. Estas formas de utilização podem ser visualizadas no seguinte relato:

**PS4:**“Na minha profissão (com meus alunos, na preparação das aulas). Na vida pessoal (com amigos, na internet, ouvindo música, vendo filmes, em livros –*pocket books*, *short stories*). Com meus alunos, com amigos (basicamente brasileiros falando inglês como L2). Por razões profissionais, pessoais (fruição)”.

Contudo, houve também 07 professores (PS1, PS3, PS5, PS8, PS10, PS15 e PS17) que declararam utilizar o inglês com falantes nativos, em casos como na comunicação com intercambistas e eventualmente em viagens:

**PS3:**“Utilizo o idioma inglês no ambiente escolar para ensinar e comunicar-me com meus alunos. Também utilizo na leitura de livros e apreciação de filmes e músicas. Principalmente com meus alunos e eventualmente em viagens para comunicar-me com nativos e também não nativos”.

**PS10:**Utilizo inglês "nas aulas que leciono, internet (leitura de blogs/ jornais e vídeos), traduções (abstracts), filmes, seriados, músicas, conversas com amigos/nativos intercambistas, leitura de obras. Além dos alunos, uso com os amigos do círculo de

amizade (mórmons missionários), e com nativos intercambistas e empresários estrangeiros, com outras professoras. Sobrinhos também (poucas palavras com crianças pequenas)".

Tais declarações trouxeram evidências de que, embora os professores de inglês sujeitos de pesquisa utilizem o inglês principalmente nas situações que envolvem a sala de aula, hoje esta situação está se alterando, pois o acesso ao inglês se configura de forma diferente das décadas anteriores em que o professor de inglês não tinha oportunidades de uso no seu cotidiano, a não ser quando havia uma rara oportunidade de viajar ao exterior. Esta mudança é um fato causado pela nova forma de viver em um mundo globalizado e que possibilita aos professores de inglês oportunidades de participação e apropriação dessa realidade.

Estas evidências reforçam o fato de que, atualmente, o professor de inglês não se encontra em posição de isolamento na construção e enriquecimento de seu objeto de ensino, em relação a épocas em que não havia a comunicação pela internet. Hoje esta comunicação se estende para seu ambiente familiar e, como relataram alguns professores, existe, embora de forma restrita, a possibilidade de falar com pessoas de outras nacionalidades.

Há também o fato de que os professores-sujeitos da pesquisa compõem uma comunidade de prática que, devido às características específicas da cidade da maioria destes professores - Marechal Cândido Rondon-PR -, município de colonização de origem alemã que costuma receber um número significativo de intercambistas pelos Clubes de Intercâmbios, não somente alemães como de outros países europeus. Além disso, a proximidade com a cidade de Foz do Iguaçu-PR e a fronteira com Argentina e Paraguai (região com pontos turísticos de grande visitação de estrangeiros do mundo todo) favorece o contato com pessoas do exterior, no qual o inglês é adotado como língua franca. É nesse sentido que compreendo o ILFG como uma agenda pertinente, na medida em que, além de outros fatores já mencionados anteriormente, estimula a aprendizagem para a comunicação global entre falantes de diferentes nacionalidades, necessária para contextos com características de uso semelhante a esta região.

Esta reflexão nos faz perceber que, a questão da inteligibilidade voltada para ambientes como este, se relaciona com as necessidades específicas da comunidade

que a utiliza e requer a adoção de posturas de *boa vontade* dos usuários em se comunicar, em consenso com o pensamento da política da inteligibilidade de Rajagopalan (2010), exposta no capítulo 2. Nesse contexto de uso, é possível refletir sobre a necessidade de se levar em consideração o questionamento de Pederson (2011), sobre quem e quais contextos decidem os padrões e níveis de inteligibilidade de inglês necessários à efetivação da comunicação.

Por conseguinte, nesta seção da análise, mediante o levantamento da percepção dos professores-sujeitos desta pesquisa quanto à sua utilização do inglês, é possível dizer que, este grupo de professores utiliza inglês como uma língua para o contato profissional e social seja nos âmbitos locais como globais.

### **4.3 Crenças e Atitudes dos Professores sobre o Fenômeno da Globalização - Inglês como Língua Internacional - Processo de Ensino e Aprendizagem de inglês**

O conjunto de acontecimentos discursivos da globalização, representados pelo Inglês como uma língua internacional e pelo processo de ensino de Inglês representam importantes enunciados na área de interesse da LA, e fundamentais para a realização desta pesquisa, conforme as discussões apresentadas nos capítulos 2 e 3. O questionamento conceitual destes eventos discursivos foi explorado no *workshop*, objetivando perceber como os professores participantes se relacionam com esta realidade global e constroem suas representações locais, na medida em que acredito que “é na área da cultura global que a chave para a agência local pode ser encontrada<sup>89</sup>” (ASHCROFT, 2002, p. 209).

Assim, esta seção da análise busca demonstrar os questionamentos de conceitos relacionados ao ILFG que foram construídos no *workshop* representados pelas temáticas da tríade no título acima. Por isso, divido-a em duas subseções, iniciando pelas crenças dos professores sobre a influência da globalização na expansão do inglês, seguido das crenças e atitudes sobre o inglês como língua

---

<sup>89</sup>It is in the area of global culture that the key to local agency may be found (ASHCROFT, 2002, p. 209).

internacional e o processo de ensino e aprendizagem de inglês no contexto brasileiro.

#### **4.3.1 Crenças e Atitudes dos Professores sobre a Influência da Globalização na Expansão do Inglês**

A temática da influência da globalização na expansão do inglês foi desenvolvida no *workshop* como uma estratégia que visava levar os participantes a perceber este uso em seu cotidiano, bem como refletir sobre os desdobramentos dessa utilização em suas experiências profissionais (Anexo A - 1). Pelos relatos produzidos, foi possível notar que a globalização era vista, de forma geral, como um amplo processo em movimento de construção. O relato de PS8 abaixo ilustra claramente essa característica:

**PS8:** “A globalização é um processo em andamento em consequência disso o inglês vai expandindo. Empresas, formatações, textos, tudo que está em constante “movimento” influencia na globalização e no “desenvolvimento” do inglês”.

Além disso, os professores reconheceram o conjunto de acontecimentos discursivos que a compõem (discutidos no capítulo 2), ou seja, mencionam seus aspectos econômico, político, cultural e tecnológico, porém, enfatizaram a influência do tecnológico promovido principalmente pela internet. A dimensão linguística atuante na globalização pela expansão do inglês pelo mundo foi apontada, pelos professores, como um importante discurso que a constitui. Tais concepções podem ser visualizadas pelas definições nos seguintes comentários:

**PF12:** “A globalização não atinge somente os aspectos econômicos, sociais, políticos, ela envolve também a língua, porque a globalização acelera a interconexão e o inglês por estar se expandindo rapidamente, tem contato direto com a globalização”.

**PS4:** “A influência é determinante. Resultado da influência política e econômica através do tempo da Inglaterra e dos USA. Como estes países detêm a tecnologia que possibilitou a expansão tecnológica que levou a globalização, a expansão do inglês resultou como consequência dessa influência. Essa influência causa efeitos na motivação e interesse dos alunos e no caso do professor, oferece a possibilidade de materiais “reais” para serem usados em sala de aula”.

**PS1:** “Naturalmente utilizamos o inglês porque é um idioma usado por um país dominante, o qual somos culturalmente e tecnologicamente dependentes. Como essa

influência causada por um sistema poderoso, a necessidade de aprender o inglês se tornou real e imediata. O inglês se transformou no idioma o qual as pessoas de todo o mundo utilizam para comunicar-se seja nas suas relações pessoais”.

Se atentarmos para as últimas duas falas, de PS4 e PS1, percebemos que a questão da hegemonia do inglês e da colonialidade está marcada no imaginário dessas professoras, na medida em que elas associaram a influência da globalização e da expansão do inglês aos principais países dominantes (Inglaterra e EUA) e seus sistemas de poder manifestado nos aspectos políticos, tecnológicos e culturais da vida em sociedade. Embora não esteja explícito o nome do país ao qual a professora PS1 se refere, não é difícil concluir que se trata dos EUA, uma vez que ela se refere a um *país dominante*, com um *sistema poderoso*. Contudo, o que nos chama a atenção é a forma inquestionável da dependência cultural e tecnológica que a professora PS1 menciona: *naturalmente [...] somos culturalmente e tecnologicamente dependentes*. Esta concepção passiva de que existe "naturalmente" um país dominante e povos dependentes, de senso comum em nossa sociedade, remete a uma perigosa posição de conformismo, na qual se entende que não há como resistir ou modificar tal realidade. Esta forma de pensar levada ao contexto pedagógico, provavelmente, influenciará a condução de práticas em sala de aula, bem como pode interferir na construção das identidades dos aprendizes.

Quanto a esse aspecto, é possível relacionar as colocações de Kumaravadivelu (2006), sobre a necessidade da LA e também dos professores de inglês, em problematizar a questão da colonialidade na manutenção do domínio das forças dos países poderosos ocidentais na produção e disseminação do inglês. Nesse momento, também torna-se pertinente para esta interpretação, resgatar elementos advindos da teoria do imperialismo linguístico de Phillipson (1992, p.76), quando ele afirma que “a língua inglesa e o ensino da língua inglesa são hegemônicos na medida em que apoiam os valores de grupos dominantes<sup>90</sup>” (PHILLIPSON, 1992, p. 76). O fato de apenas perceber a expansão do inglês, sem, contudo, atentar para a questão da colonialidade ou do imperialismo, pode contribuir para posturas de aceitação de valores e comportamentos culturais copiados de

---

<sup>90</sup>The English language and English language teaching are hegemonic if they uphold the values of dominant groups (PHILLIPSON, 1992, p. 76).

outras culturas nas práticas em sala de aula. Contudo, esta preocupação é compartilhada sob outro ponto de vista pela professora PS11, quando ela afirma que:

**PS11:** “No meu ponto de vista, uma das prováveis definições é que como se está falando inglês “de cabo a rabo” no mundo todo, então se torna possível uma comunicação melhor entre as pessoas, acontecendo uma mistura nas suas culturas, isso é bom, é algo enriquecedor. No entanto, concomitantemente, há de se cuidar para a preservação das diferentes culturas inseridas nesse processo de globalização”.

Embora mencione sua opinião favorável a uma “mistura nas culturas” decorrente da comunicação global entre os povos, na qual o inglês é amplamente utilizado, a professora PS11 acima também se mostrou preocupada em relação à preservação da cultura local. As colocações desta professora nos remetem às reflexões de autores como Hall (2011a) e Moita Lopes (2008), em relação ao temor de que as identidades nacionais estejam sendo homogeneizadas nas relações entre o global e o local provocadas pela globalização. Na opinião de Hall (2011a, p.77), concomitantemente à tendência à homogeneização global, existe também um fascínio pela diferença e pela alteridade, conectando o impacto do global com o interesse pelo local. Para este autor “ao invés de pensar no global como “substituindo” o local seria mais acurado pensar numa nova articulação entre o global e o local” (HALL, 2011a, p. 77). A forma de interpretar a hibridização das culturas, por Moita Lopes (2008), é apresentada no conceito de *epistemologia de fronteira*, no qual o inglês é entendido como uma língua que colabora na construção da globalização, atuando "como uma língua de fronteira por meio da qual as pessoas se apropriam de discursos globais e reinventam a vida local” (MOITA LOPES, 2008, p. 2).

Seguindo essa linha de reflexões, é possível contra-argumentar a tese do *imperialismo linguístico* (PHILLIPSON,1992) colocando a integração das diferentes culturas, ou misturas (PS11), como um ponto de referência para a promoção de uma ideologia linguística que possibilite o entendimento da relação entre inglês e globalização. A reflexão sobre as crenças, sentimentos e sobre os usos das línguas, de acordo com autores como Moita Lopes e Hall, permite aos sujeitos vivenciar o movimento híbrido dos tempos atuais e reinventar suas vidas locais e performances cotidianas, por meio dos discursos sociais.

De acordo com o entendimento sobre os aspectos das identidades sociais, posto pela agenda ILFG, o processo de ensino e aprendizagem de inglês pode possibilitar o desenvolvimento de processos não somente de resistência, como também, de identificação e reinvenção social.

Outro aspecto fortemente destacado pelos professores, sobre a influência da globalização na expansão do inglês, é o acesso a materiais didáticos autênticos para o trabalho de conteúdos em inglês que a era da informatização e globalização possibilita, os quais podem ser explorados entre professores e alunos como forma de integração no processo de ensino e aprendizagem de inglês, motivando e despertando o interesse dos alunos pela aprendizagem da língua. Os professores abordaram com frequência a influência da globalização tecnológica em sua forma de ensinar e construir materiais didáticos para suas aulas. De acordo com seus relatos, os recursos tecnológicos proporcionam a busca e a elaboração de materiais didáticos, como aponta a professora PS5 abaixo:

**PS5:** “Essa influência causa efeitos na motivação e interesse dos alunos e no caso do professor oferece a possibilidade de variedade de materiais “reais” para serem utilizados em sala”.

O aparato tecnológico representa uma forma de aproximação aos interesses dos alunos, que, por nascerem na era digital, são considerados *nativos digitais*<sup>91</sup>, portanto, com interesses e habilidades que facilitam sua inserção na comunicação global. O professor de inglês, por sua vez, mesmo que muitas vezes se sinta um *imigrante digital*, pode acompanhar e participar dos avanços tecnológicos na medida em que busque tal conhecimento. Este foi um ponto bastante comum na concepção dos professores sujeitos, em relação à apropriação dos recursos que a globalização oferece pelos meios de comunicação na internet e pela indústria do entretenimento, como uma ferramenta de aproximação entre professor e alunos, como demonstram os comentários abaixo:

**PS5:** “O professor tem que se aperfeiçoar para acompanhar os avanços da tecnologia. O aluno, muitas vezes, perde o interesse, pois não está em conexão com o professor”.

---

<sup>91</sup> *Nativos digitais e imigrantes digitais*: termos cunhados por Marc Prensky, 2001. De *On the Horizon* (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001). Disponível em <<http://crisgorete.pbworks.com/w/file/fetch/58325978/Nativos.pdf>>

**PS7:** “A tecnologia tem sido uma grande influência da expansão da língua, principalmente entre os adolescentes, pois são altamente influenciados por vários recursos onde a língua está presente”.

**PS5:** “É necessário adequar-se para ensinar a língua. Para ensinar inglês, precisa-se adaptação à tecnologia e aos interesses dos alunos, tornando as aulas mais atrativas. Porque não trabalhar a gramática inglesa utilizando uma música?”.

Embora esta nova relação na elaboração de materiais envolva tanto a participação de professores como de alunos (devido à facilidade de acesso de ambos), a professora PF12 abaixo ressalta a responsabilidade ética presente no papel do professor como um importante agente na produção do conhecimento informatizado, pois ele pode auxiliar a conscientização dos alunos no sentido de explorarem os conteúdos da internet de forma criativa e crítica, evitando, assim, a prática comum de "cópia de informações", como muitos tendem a fazer.

**Voz da professora PF12:** “O que mais influencia o ensino da língua inglesa é a internet que traz tudo pronto para o aluno, mas o professor tem que usar isso a seu favor, ensinado como utilizá-lo corretamente”.

Retomando a questão da inter-relação entre professor/ alunos/ construção de materiais de ensino, posta pelo fenômeno da globalização e das novas formas de acesso aos saberes, é importante mencionar que, embora haja uma demanda de transformação da maneira tradicional de produção de conhecimento (advinda da tecnologia digital), observo que a construção deste conhecimento, muitas vezes, se torna algo difícil de se conquistar para os professores, indicando que ainda há muito a se construir na aproximação dos saberes de diferentes áreas e a facilitar o acesso a tal conhecimento. Parece que os professores de inglês, diante de muitas dificuldades encontradas para a efetivação de um ensino de qualidade e de interesse aos aprendizes, se sentem, muitas vezes, isolados nessa tarefa.

Outro aspecto apontado pelos professores como resultante dos efeitos da globalização na expansão do inglês foi a questão da alteração no padrão de inteligibilidade necessária para a efetivação da comunicação global, como evidenciam as professoras PS11 e PS15 abaixo:

**PS11:** “Os efeitos variam, mas o mais importante nisso tudo é que “cai por terra” o padrão americano/britânico como modelo de aprendizagem, assim surgem os

“Englishes” como diferentes padrões socioculturais, então cabe a cada sociedade escolher a variedade de acordo com o seu contexto social”.

**PS15:** “A concepção de muitas pessoas é que, quem fala bem inglês é aquele que consegue imitar, ou seja, chegar mais próximo do inglês dos falantes nativos, uns dizem “pronúncia feia”, “quadrada” “etc.”, carimbando o falar diferente sob o rótulo inglês bom e inglês ruim, ou até mesmo não fluente, infelizmente há esses preconceitos linguísticos que deverão mudar com o passar do tempo”.

Estas falas lembram a dúbia situação posta pela globalização ao ensino de inglês: por um lado este estudo defende a abertura para as variedades de usos dos IMs (WEs), estimulando a adoção dos pressupostos postos pela agenda ILFG. Por outro, a existência de muitas barreiras (preconceitos linguísticos – PS15) no contexto educativo brasileiro, as quais distanciam o ensino do inglês contemporâneo do inglês como uma língua internacional, empecilhos como, por exemplo, as heranças advindas do modelo padrão de ensino de inglês americano ou britânico, o qual informa uma prática pedagógica fossilizada imposta aos aprendizes de uma proficiência *quase nativa*, como apontou a professora PS15 acima.

Para reverter esta situação, contudo, acredito que seja necessária uma grande concentração de esforços, em sintonia com a sociedade e a comunidade acadêmica, para um processo de *conscientização ideológica linguística* (como argumento no capítulo 2), que permita, principalmente, aos professores de inglês, perceber em qual agenda os mesmos estão operando: em prol da dominação de uma cultura nacional estrangeira que em tese representam, ou pela diversidade cultural e linguística. O posicionamento, utilizando o termo adotado por Eco (2004), diante de qual complô tendemos a compactuar, poderá permitir ou não oferecer à sociedade o acesso a uma verdadeira educação multicultural que seja diferente de uma dublagem (Bakhtin, 2003), levando os professores à escolha informada pela maneira de ensinar inglês a que o contexto comunicativo venha a exigir.

Como outro fator emergente para o ensino de inglês na era da globalização, os professores (PS10, PF14, PS17 e PF9) enfatizaram o aumento, tanto na procura do idioma como na exigência de qualidade e rapidez de aprendizado. Esse fator faz com que professores, principalmente aqueles em serviço, manifestem suas preocupações em relação a uma performance linguística e digital necessária para

atender esta demanda, além de acentuar a necessidade de mudanças e revisões no processo de formação dos professores nos cursos de Letras.

**PS10:** “Este processo não apenas contribui para a expansão do inglês, como também exige seu conhecimento. A procura pelo inglês tem aumentado consideravelmente. Cada vez mais é necessário que se ensine a) rapidamente e b) de maneira a fazer com que o aluno aprenda o inglês usado diariamente. O inglês técnico (business, etc.) também é solicitado”.

**PF14:** “Cada vez mais pessoas passaram a buscar a aprender ou aperfeiçoar o inglês, pois perceberam que ele se faz necessário mesmo em tarefas simples do dia-a-dia, como por exemplo, na utilização da internet”.

**PS17** “A procura pelo aprendizado deste idioma tem aumentado exigindo melhorias no ensino e no desenvolvimento de novas técnicas de aprendizado”.

**PF9:** “Alunos mais exigentes, maior contato com a língua inglesa fora da escola, maior interesse. Exige maior preparação do professor”.

Isso tudo requer, dos professores e de seus empregadores, estudos e investimentos políticos, financeiros e pedagógicos, para que, de fato, haja uma renovação dos currículos acadêmicos e das ementas nas disciplinas dos Cursos de Letras, de forma a propiciar aos futuros professores uma maior preparação mediante o domínio das habilidades necessárias atualmente. Haja vista o fato de que, se há algum tempo a leitura era a habilidade mais exigida, hoje já não é mais suficiente para a utilização na comunicação oral e para fins específicos que usuários globais necessitam. Vale expor que, embora a proficiência linguística dos acadêmicos há muito tempo venha sendo debatida por pesquisadores e educadores e venham sendo obtidos certos avanços e inovações em algumas universidades, muito há que se fazer ainda a fim de melhorar a qualidade desse conhecimento dentro dos cursos de Letras. Existem instituições em que as LEs ainda ocupam uma posição inferior no próprio curso de Letras em relação à língua materna, com uma carga horária mínima na grade, dentre outros fatores, os quais favorecem o distanciamento da introdução e exploração de paradigmas mais recentes como o ILFG nos currículos, agravando ainda mais a situação da qualidade da formação de professores em inglês (EL KADRI, 2008, 2010). Esta realidade é um reflexo da falta de políticas de democratização do conhecimento do inglês como uma língua internacional em nosso país.

Nas escolas, a professora PS5 abaixo aponta para a crítica situação em que se encontra a disciplina de inglês no currículo escolar brasileiro, agravada pelas políticas e leis atuais que normatizam as LEs, mas ao mesmo tempo, *desnormalizam* o inglês nas escolas.

**PS5:** “Sabemos que esse idioma está em toda parte e atinge principalmente os adolescentes. Então mesmo que a escola opte por outro idioma, o inglês será mais usado entre os jovens. E aí entra a importância de nós, professores, que com certeza somos a “luz” para esses jovens”.

Refletindo sobre tais políticas, vemos que em 1996 (LDB/96 nº 9.394) elas garantiam a oferta obrigatória de pelo menos uma LE no Ensino Fundamental, e que a escolha do idioma ficaria atribuída à comunidade escolar. No Ensino Médio ficava regulamentada a inclusão obrigatória de uma LE (escolhida pela comunidade escolar), e a oferta de outra LE em caráter optativo aos alunos. Mais tarde, em 2005, a oferta de LE em língua espanhola tornou-se obrigatória no Ensino Médio, sendo facultativa a matrícula ao aluno (PARANÁ, 2008). Esta normatização acarretou além do prejuízo aos jovens, na medida em que não lhes é concedida a possibilidade de escolha da LE desejada pelo aluno pela prática comum adotada pelas escolas para atender a normatização, pela retirada do inglês do currículo do Ensino Médio para a colocação do espanhol, como fora previsto pela comunidade na época da elaboração desta política. Importante colocar que essa política de autonomia pela escolha de LEs nas escolas, muitas vezes, ocorre sem a participação da comunidade escolar e dos professores das LEs.

Este reflexo pode ser percebido ainda, pelo comprometimento do campo de realização de estágio para atuação dos acadêmicos de Letras/inglês. Na atualidade, há quase que somente o Ensino Fundamental para a realização das primeiras experiências com a docência em inglês, com consequências sérias para a sociedade, na medida em que tendem a reforçar a procura deste conhecimento (aqueles que têm condições financeiras para tanto) nas escolas de idiomas.

Em contrapartida, em relação à temática dos efeitos da globalização pela expansão do inglês nas sociedades discutida nesta seção, é possível acrescentar às interpretações formuladas, o entendimento de Modiano (2001, p. 344) quando diz que, “é este movimento de integração cultural juntamente com as necessidades

sociais e econômicas de saber inglês que manterá a língua inglesa como plataforma na qual a globalização se apoiará"<sup>92</sup>. Este pensamento é um forte argumento para que as atuais questões das políticas pedagógicas de LEs, como a que menciono acima, sejam questionadas.

E assim, as vozes dos professores aqui expressas evidenciam que este grupo de educadores reconhece o inglês como um evento pertencente à formação discursiva da globalização e os desdobramentos deste posicionamento para o processo de ensino e aprendizagem de inglês contemporâneo. Além disso, os professores também demonstraram que procuram, em suas particularidades e possibilidades, beneficiar-se desta realidade ao utilizarem o inglês como uma língua internacional, corroborando as ideias foucaultianas (capítulo 2), de que, fazer parte desta formação discursiva proporciona aos professores, não apenas traduzir as lutas e os sistemas de dominação, como também, apoderar-se deles.

#### **4.3.2 Crenças e Atitudes dos Professores sobre o Inglês como Língua Internacional e o Processo de Ensino e Aprendizagem de Inglês no Contexto Brasileiro**

Diante da necessidade de nós professores brasileiros em colocarmos o inglês no papel de língua internacional, papel concebido como espaço de diversidade cultural no qual podemos nos comunicar com vários povos, e não apenas ou necessariamente com aqueles do Círculo Interno, evidenciada no capítulo 2 da tese, os professores-sujeitos, ainda no início dos trabalhos realizados no *workshop* (Anexo A - 1), foram levados ao questionamento conceitual sobre a situação atual do ensino e aprendizagem de inglês nas escolas brasileiras em relação à posição do inglês como língua internacional<sup>93</sup>. Diante de seus relatos, os professores em geral,

---

<sup>92</sup>*It is this movement of cultural integration, together with the social and economic necessities of knowing English, which will secure the English language as the platform upon globalization will come into being (MODIANO, 2001, p. 344).*

<sup>93</sup>Esclareço que utilizei o termo Inglês como Língua Internacional (ILI) nesta seção e neste questionamento conceitual, como termo referente à necessidade de utilização do inglês para a comunicação internacional como uma língua adicional, pois considerei este termo mais comum e adequado ao momento de trabalhos no *workshop* em que os questionamentos conceituais se relacionavam mais aos pressupostos do inglês como: *um paradigma de pensamento, pesquisa e prática, com o objetivo maior de enfatizar as diversas variedades de usos de inglês no mundo, que agem como a língua da comunicação internacional (JENKINS, 2006, 2004; SEIDLHOFER, 2004, 2009, SHARIFIAN, 2009).*

demonstraram crer que esta agenda ainda se encontra muito distante da realidade de nossas escolas, principalmente no contexto público. O relato abaixo exemplifica esta percepção:

**PS1:** “As escolas regulares vivem uma realidade muito diferente daquela vivida fora desse contexto. Penso que as escolas não conseguem trazer para sala de aula o inglês como língua internacional, a qual é usada primordialmente para comunicar-se”.

As várias hipóteses sobre as causas desse distanciamento e dificuldades encontradas para a exploração de práticas condizentes com uma agenda que conceba a língua inglesa como uma língua adicional que possibilita o contato internacional, apresentadas no capítulo 2, estão também presentes nas crenças dos professores apontadas em seus relatos, como exemplificam as professoras PS3 e PS13 abaixo:

**PS3:** “Percebe-se que apesar de alguns documentos, como os PCNs, por exemplo, deixarem claro a importância dessa disciplina, na prática, a mesma não recebe a merecida valorização e, dessa forma, somente aqueles que possuem uma situação financeira melhor é que têm acesso ao aperfeiçoamento e aprendizagem deste idioma”.

**PS13:** “O enfoque é totalmente diferente, pois você tem que seguir os planos e diretrizes da escola, e normalmente não é esse tipo de coisa que se espera no ensino regular”.

Os documentos oficiais, como os PCNs (1998) e as DCEs (2008), são mencionados nas falas das professoras acima, como um aspecto importante para suas práticas, mas apontam para a desarmonia entre as necessidades pedagógicas e as políticas públicas. Segundo as professoras, ao mesmo tempo em que os documentos clamam por uma valorização da disciplina, tal proposição permanece apenas de forma teórica e abstrata, pois, não parece ter forças suficientes para garantir a democratização desse conhecimento. Por outro lado, a professora PS13 acima, alegou que estes documentos são impostos ao professor e não enfatizam o ensino do inglês por práticas pedagógicas que o considerem uma língua internacional em suas propostas.

Além da desvalorização da disciplina de inglês por parte das políticas públicas, é possível notar que a desvalorização também advém de outros profissionais da educação, como declara a professora PS10 abaixo. Corroboro com

o desabafo da professora, pois reconheço a situação de inferioridade e desprestígio que o inglês ocupa na escola regular, resultante de políticas públicas e pedagógicas inadequadas já mencionadas<sup>94</sup>, as quais colocam a disciplina como inferior às demais dos currículos, ao mesmo tempo em que influenciam a visão dos colegas educadores em relação a seu papel nas escolas e na sociedade:

**PS10:** “A carga horária e o grande número de alunos em classe não oferecem boas condições de relação ensino/aprendizagem. O que acaba atrapalhando também, é que alguns professores ou coordenadores não veem a disciplina de inglês com seriedade”.

Há muito tempo que a problemática posição do inglês no currículo escolar das escolas públicas é apontada pela ausência de políticas efetivas de investimentos. Esta situação foi posta pelos professores (PS7, PS5 e PS6) a seguir, os quais evidenciaram que fatores conhecidos tais como o número de alunos em sala, número reduzido de aulas, falta de materiais, professores não qualificados, contexto sócio econômico dos alunos, e assim por diante, contribuem para que o ensino de inglês nas escolas regulares seja considerado muito fraco.

**PS7:** “O ensino da língua em escolas regulares infelizmente não está a contento, pois temos que nos adaptar ao que temos para fazer um trabalho de qualidade”.

**PS5:** “Acredito que dada à globalização, na maioria dos casos há um abismo entre professor e aluno. O número elevado de alunos em sala, dificultando assim o processo de ensino-aprendizagem”.

**PS6:** “Em minha opinião precária, falta algum tipo de investimento tanto em material como em profissionais no ramo e são poucas as aulas semanais”. (PS6)

Diante do cenário acima descrito, não há como deixar de entender os motivos da busca por escolas de idioma por parte dos alunos, onde esperam alcançar um conhecimento de maior qualidade do inglês para que possam se comunicar “espontaneamente”, como os professores informaram na discussão dos aspectos da inteligibilidade anteriormente. Esta constatação é reforçada pela professora PS15 abaixo:

---

<sup>94</sup>Nas políticas públicas do Estado do Paraná é comum pensar a redistribuição da carga horária da matriz curricular escolar, retirando e diminuindo a carga horária das LEs. Na atualidade, esta atitude está sendo veiculada pela proposta da SEED do Paraná da diminuição do inglês e do espanhol (entre outras disciplinas para o aumento das disciplinas de Português e de Matemática ) no Ensino Médio.

**PS15:**“Hoje há uma maior conscientização da importância da LI nas escolas regulares brasileiras (em geral) diante do inglês como uma língua internacional; porém está longe de atingir um resultado satisfatório, devido a vários fatores, como poucas aulas semanais, salas de aula com número de alunos elevado e muitos profissionais não qualificados para a função de ensinar LI. O aluno que almeja maior conhecimento da LI busca este conhecimento nas escolas de idiomas”.

Além disso, no entendimento desses professores, o baixo rendimento qualitativo do ensino de inglês nas escolas públicas encontra solo fértil nas posturas didáticas inadequadas à atual realidade do inglês, devido à escolha dos conteúdos e formas de conduzir o ensino que ainda adotam procedimentos didáticos de épocas em que o inglês era apenas uma LE comum, e, portanto sua aprendizagem se limitava a usos diferentes de uma época global. Para a professora PS4 abaixo, por exemplo, a maioria dos professores não leva em consideração o fato das novas características do inglês como língua promotora da comunicação internacional:

**PS4:**“Acredito que ainda deixa a desejar, o Brasil é um país muito extenso, não me parece que a maioria dos professores tenha uma postura de tratar o inglês como língua internacional ainda”.

Esta postura reflete em uma construção do conhecimento pela adoção de metodologias que já não atendem mais os anseios sociais, em que a tradução de textos, por exemplo, atendia aos interesses de épocas em que somente a habilidade de leitura era suficiente aos aprendizes de inglês, como apontou o professor PF9 abaixo.

**PF9:** “Particularmente, acredito que bem fraco. Muitos professores trabalham com a tradução de textos somente, não trabalham muito a pronúncia, gírias, expressões do dia-a-dia”.

Já a professora PS17 abaixo, acredita que, ao menos na questão das abordagens de ensino, os conteúdos, por exemplo, já estão sendo tratados de forma diferente a das abordagens tradicionais. Segundo sua percepção:

**PS17:** “Hoje já não ensinamos apenas regras de gramática e vocabulário avulso, mas o inglês é inserido na realidade do aluno”.

Sabemos que nas escolas públicas do Estado do Paraná as políticas pedagógicas para o ensino de LE são atualmente respaldadas pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica - DCE-PR (2008), sustentadas pelos princípios teóricos da pedagogia crítica e baseadas na corrente sociológica e nas teorias de Bakhtin (2003). Embora este documento incentive a concepção de língua como discurso, e o uso de diferentes textos presentes nas esferas sociais para a contemplação de variados discursos presentes na vida dos alunos, como afirma a professora PS17 acima, em meu ponto de vista, nem sempre a prática de interpretação destes textos é explorada levando em consideração a agência do aprendiz na produção e busca de conhecimentos, mediante sua leitura de mundo.

Além disso, os professores, normalmente, encontram muitas dificuldades em interpretar o documento como *diretrizes* para suas práticas, acabando por intensificar sua ansiedade e insatisfação diante do trabalho em sala de aula, uma vez que ao tentar *aplicar* literalmente as sugestões do documento, acabam esbarrando na contingência da prática e, não tendo debatido suficientemente a proposta de abordagem das DCE-PR e sua relevância para contextos específicos, sentem-se incompetentes e os únicos responsáveis por não conseguirem *aplicar* a proposta contida no documento.

Todas estas reflexões expostas neste capítulo nos levam a refletir sobre a metáfora usada por Siqueira (2011a) e exposta no capítulo 3 em relação a necessidade de visitas a várias fronteiras para que se possam eleger novas prioridades, dentre as quais as pedagogias mais adequadas para cada realidade. No caso da visita realizada nas fronteiras das crenças e representações dos professores de inglês sujeitos desta pesquisa, foi possível detectar algumas crenças no processo de ensino e aprendizagem de inglês que se relacionam com o contexto da globalização e com o inglês como uma língua internacional. Esta experiência fez mostrar que o lugar da cultura e o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural dos usuários (SIQUEIRA, 2011a) requer a exploração e debates continuados de pressupostos como os das agendas do ILI e ILFG, para que os sujeitos se relacionem de forma mais efetiva com o que o conhecimento de inglês contemporâneo tem a oferecer a todos.

Contudo, finalizo esta subseção resgatando a colocação da professora PS11 abaixo, na qual ela reconhece a necessidade de mudanças na forma de ver e agir de todos: professores, educadores, políticos e sociedade, agindo como forças motoras contrárias ao movimento míope que tem feito com que muitos professores fechem seus olhos para o inglês como uma língua internacional e o mantenham sobre o domínio exclusivo dos falantes nativos, como colocado neste estudo, especialmente nas questões discutidas do capítulo 2.

**PS11** “O contexto atual de ensino de inglês, infelizmente está “a desejar” e urge uma mudança de visão e ação sobre a importância de sua aprendizagem, por nós, pela própria sociedade e principalmente pelas autoridades educacionais”.

#### **4.4 Crenças e Atitudes dos Professores sobre o Inglês como uma Língua Franca Global (ILFG)**

No início dos trabalhos realizados no *workshop*, houve um pequeno levantamento referente ao acesso dos professores aos pressupostos do ILFG. Para tanto, lhes foi indagado se já conheciam as teorizações propostas pelo ILFG e de que maneira este acesso acontecera (Anexo A - 1). Desta forma, ao analisar suas respostas foi possível perceber que os professores de inglês sujeitos desta pesquisa estão em fase de acessos iniciais a esta agenda: do total dos dezoito professores de inglês, apenas cinco (PS2, PS11, PS15, PF16, PS7) declararam já haver tido algum acesso aos pressupostos do ILFG em algumas ocasiões, normalmente em seminários e congressos, e em cursos de pós-graduação, pela leitura de artigos, e também pelo contato com professoras colegas de trabalho, como exemplifica PS11 abaixo:

**PS11:** “Desde que comecei a trabalhar como professora de inglês venho participando de Congressos (APLIEPAR), Jornadas Linguísticas (JELL-UNIOESTE), pós-graduação e analiso que em todos tive este contato”.

Houve ainda quatro professores (PS1, PS3, PS5, PS6) que afirmaram ter apenas uma noção da temática mediante algumas leituras pessoais pela internet, leitura de artigos e algumas situações de sala de aula, como exemplificam os comentários abaixo:

**PS1:** “Somente de maneira informal, algumas leituras e algumas discussões”.

**PS3:** “Apenas tive contato com esta teoria em leituras que busquei a respeito do assunto na internet”.

**PS6:** “Muito pouco. Com apenas em uma apresentação (assistindo) e a busca de um ou dois artigos antes deste workshop”.

Já os demais professores (PS4, PS8, PF9, PS10, PF12, PS13, PF14 e PS17) afirmaram que ainda não tiveram este contato. A professora PS8 declarou a busca deste conhecimento no *Workshop Língua Franca*, desenvolvido na pesquisa.

**PS8:** “Não, busco com este “workshop” aprimorar conhecimentos nesse parâmetro”.

**PS13:** “Acho que não com esse nome”.

Tais constatações reforçam minhas hipóteses de que, o ILFG ainda não está presente de forma efetiva nos contextos pedagógicos brasileiros em geral, pois as discussões sobre esta agenda ainda são muito recentes, como argumentado no decorrer da tese. Assim, esta foi uma forma de interrogar a relevância social (Fabrício, 2006) e os objetivos da proposta do trabalho com o ILFG, tendo em vista os professores de inglês sujeitos desta pesquisa como atores sociais que vivenciam as práticas envolvidas no fenômeno dessa agenda.

Além deste levantamento breve para verificar se os professores já haviam mantido algum contato com as teorias que informam a agenda do ILFG e em quais ocasiões, foram desenvolvidas atividades variadas para que não somente houvesse a leitura e discussão das teorias, mas ainda atividades em que a percepção dos professores sobre a manifestação do ILFG em situações de comunicação entre falantes de diversas nacionalidades e também por brasileiros viesse à tona. Assim, o trabalho realizado e relatado nas seções seguintes, teve como objetivo, não somente promover o questionamento dos pressupostos do ILFG, como também garantir a participação específica (e necessariamente parcial) dos professores sujeitos de pesquisa na produção desse conhecimento, como Souza Santos (1989) explica na epígrafe do capítulo 1. Concordo com este autor quando diz que,

Ao contrário do que à primeira vista se pode pensar, uma concepção pragmática do conhecimento científico desloca o centro da reflexão do

conhecimento feito para o conhecimento no processo de se fazer, do conhecimento para o conhecer. (SOUZA SANTOS, 1989, p.49).

Para tanto, na fase inicial de problematização dos pressupostos do ILFG, as atividades propostas e desenvolvidas no *workshop* objetivaram uma compreensão basilar e, progressivamente, promover o aprofundamento das discussões. Nestes momentos, os pressupostos da agenda do ILFG foram questionados em atividades de apreciação de falantes estrangeiros, brasileiros e nativos de inglês, além disso, a contextualização de situações de uso de inglês foi proporcionada mediante a utilização de vídeos com falantes em seus contextos de uso, de maneira que fosse possível realizar um movimento de reflexões entre os contextos locais, regionais e globais de uso. Importante mencionar que o trabalho com os vídeos realizado nesta fase do *workshop* não sugere que o ILFG acontece apenas nos usos orais da língua, apenas acrescentou a exposição da oralidade, para maior suporte aos trabalhos com os questionamentos conceituais do ILFG.

A proposta para atividades com vídeos que contemplem falantes diferentes do inglês foi sugerida para trabalhos com identificação de princípios básicos do ILFG pela Abordagem Transformativa (Sifakis, 2007), exposta no capítulo 3. Com este intuito, estas atividades foram trabalhadas concomitantemente aos estudos teóricos que informam o ILFG em artigos para leitura e discussão. A promoção do questionamento, bem como as ideologias e atitudes dos professores será demonstrada a seguir como dados resultantes dessas atividades.

Assim, a seguir descrevo esta fase de trabalhos com o ILFG no *workshop*, dividindo a apresentação e análise em três subseções<sup>95</sup>: 4.1 – atividades com vídeos expondo a comunicação internacional, com falantes de inglês estrangeiros; 4.2 – Atividades com vídeos expondo a comunicação com brasileiros usando inglês; 4.3. – atividades para a sala de aula de inglês apresentadas e discutidas pelos professores no *workshop*.

---

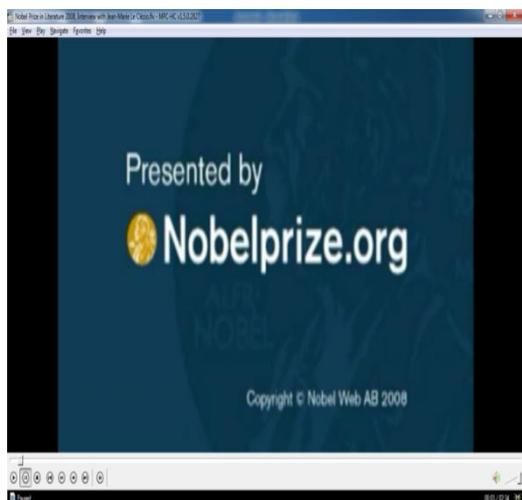
<sup>95</sup>Nesta e nas seções seguintes, optei por reproduzir no corpo da análise, algumas das atividades realizadas no *workshop* que proporcionaram discussões, para proporcionar melhor exposição das informações resultantes dessas atividades que foram registradas como dados.

#### **4.4.1 As Atividades com a Exposição de Falantes de Inglês Estrangeiros e as Atitudes dos Professores sobre o ILFG**

Para a realização da primeira atividade de percepção do ILFG, selecionei um vídeo de livre acesso na internet (Figuras 3 e 4), contendo uma conversa em inglês entre dois estrangeiros, em uma entrevista durante o recebimento do prêmio Nobel de Literatura de 2008. O premiado entrevistado foi o escritor Franco Mauriciano Jean Marie Gustave Le-Clézio (Ilhas Maurícias), e o entrevistador Horace Engdall (Karlskrona, Suécia) representante do laureado. A escolha deste vídeo deveu-se à intenção de propiciar aos professores a percepção do inglês sendo utilizado por falantes não nativos (não brasileiros), bem como coletar suas impressões em relação aos falantes e à atividade discursiva realizada no vídeo. Desta forma, o efeito desejado, ou seja, verificar as impressões iniciais da presença do ILFG no mundo, foi provocado mediante a integração de elementos que caracterizam o uso internacional do inglês, incorporando formas de falar diferenciadas.

Após a apresentação do vídeo aos professores, o desenvolvimento da atividade de discussões foi conduzido mediante um questionário norteador (Anexo A - 2) para condução do questionamento conceitual sobre pressupostos introdutórios do ILFG, proposto. Os professores discutiram e responderam as indagações propostas em relação aos seguintes aspectos discursivos apreciados no vídeo: as impressões dos professores ao ouvir o diálogo exposto (se ficaram satisfeitos com a comunicação desenvolvida e porquê, por exemplo); os possíveis problemas gerados ao interpretar a comunicação; os principais tópicos envolvidos na comunicação; a percepção da fluência na oralidade dos falantes; a intensidade com que esta forma de comunicação (entre falantes não nativos para a comunicação global) ocorre no mundo.

**FIGURAS 5 E 6** - Vídeo Nobel Prize 2008 - <<http://www.youtube.com/watch?v=CVCZKJ4xFk8> acesso em 05.out.2010>. Exemplo de comunicação entre falantes de inglês estrangeiros não nativos



**FIGURA 5:** Vídeo Prêmio Nobel Literatura 2008. **FIGURA 6:** Vídeo Prêmio Nobel Literatura 2008.

Pela análise das respostas obtidas, os professores demonstraram diferentes reações ao discurso expresso pela conversação, compilados da seguinte maneira: três professores declararam-se satisfeitos com a comunicação em inglês gerada (PS4, PS13 e PS15); oito professores disseram estar parcialmente satisfeitos (PS5, PS6, PS7, PF8, PS9, PS10, PF11 e PS12) e sete professores afirmaram não estar satisfeitos com a produção discursiva dos falantes (PS1, PS2, PS3, PS6, FPS13, PS14, PS16 e PS17). As razões apresentadas para as diferentes reações foram, primeiramente, relacionadas à falta de compreensão na íntegra do diálogo e, em seguida, devido ao desconhecimento prévio do conteúdo e da temática e, finalmente, pelo fato de não haver legendas no vídeo. Os relatos abaixo ilustram essas colocações dos professores:

**PS3:** “Não fiquei totalmente satisfeita pelo fato de não conseguir compreender o discurso na íntegra”.

**PS4:** “Fiquei satisfeita, pois consegui entender a ideia geral da conversa, o sotaque não impossibilitou o entendimento entre os falantes”.

**PS9:** “Fiquei surpreso. Nenhum deles tinha o inglês como língua materna, falaram devagar, sem gíria, mas não consegui interpretar muito bem o que foi tratado”.

**PS7:** “O discurso em primeiro momento foi difícil de compreender uma vez que a entrevista se deu de maneira composta: falante híbrido e falante estrangeiro, caracterizando bem a língua franca”.

Ao responder sobre suas dificuldades, além das dificuldades orais comuns relacionadas à compreensão de vocabulário e à habilidade de *listening*, como a ausência de uma linguagem corporal mais expressiva nesta forma de interação, os professores apontaram a diferença de sotaques apresentados na conversação. Vejamos esta percepção na fala abaixo:

**PS3:** “Tive dificuldade em interpretar o discurso porque os envolvidos fizeram uso principalmente do inglês britânico e por não utilizarem de forma adequada a linguagem corporal”.

Os professores (PS1, PS4, PS8, PS10, PF12 e PS13) declararam uma maior facilidade e/ou familiaridade em entender o escritor que recebeu o prêmio, justificando-a pelo suposto "hibridismo" presente em seu sotaque: no vídeo ele menciona que fala várias línguas, utilizando-as de acordo com os contextos, tais como: o francês para escrever livros; o dialeto crioulo *Marisyen* de seu país (Maurícia - continente africano) para a comunicação cotidiana; o inglês britânico com sua família e como língua oficial das Ilhas Maurícias, e o espanhol ameríndio, especialmente quando morou na América Latina.

O discurso do escritor foi ainda preferido, segundo os professores, pela aparente postura de "boa vontade" de se fazer entender que o falante demonstrou na comunicação. Esta questão é apontada por Rajagopalan(2010) e foi apresentada no capítulo 2 desta tese, quando resgatei alguns pontos sobre a inteligibilidade do inglês postas pelo ILFG. O autor afirma que “é a boa vontade para comunicar que torna possível a um grupo de pessoas alegarem que possuem uma língua em comum” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 487; 488). Já o entrevistador no vídeo, segundo os professores, demonstrou uma postura individualista e pouco empática em sua locução, motivos pelos quais a compreensão de seu sotaque europeu (sueco), foi rejeitada por eles. Vejamos estas observações nas falas abaixo:

**PS1:** “A pronúncia foi a maior dificuldade, principalmente porque é britânico”.

**PS10:** “O entrevistador francês foi mais difícil de entender. O entrevistado, falante de várias línguas foi compreendido mais facilmente na 1ª vez. Talvez por não saber o contexto da 1ª vez, a compreensão do entrevistador foi mais difícil”.

**PS1:** “Diferentes formas do inglês. O entrevistador falou demais. Dificuldade na habilidade de audição”.

Embora com diferentes reações, os professores relataram suas impressões tomando como base principalmente os aspectos relacionados à pronúncia, em relação aos diferentes sotaques presentes na comunicação. Suas colocações sugerem que, além da postura dos falantes, o inglês semelhante ao britânico parece ter causado mais dificuldades aos ouvidos dos professores, enquanto o inglês definido por eles como "híbrido", aquele utilizado pelo entrevistado, aparentou gerar mais tranquilidade na compreensão oral. Contudo, todos os professores afirmaram considerar a comunicação, na entrevista, bem sucedida e os dois falantes fluentes, como exemplifica a professora PS3 a seguir:

**PS3:** “Acredito que a comunicação entre eles foi bem sucedida, pois ambos fizeram-se entender apesar do inglês não ser a língua materna dos mesmos”.

Diante destas reações, é possível perceber que os professores demonstraram acreditar que, para que um falante possa se comunicar de forma bem sucedida, independentemente do contexto (formal ou informal), é necessário um domínio linguístico básico vocabular e gramatical, mas que a pronúncia (como a empregada na entrevista), não representa um impedimento para a interação necessária na comunicação. Porém, reconhecem a existência de pontos de vista diferenciados sobre os padrões de inteligibilidade aceitos ou não pela sociedade (PF11abaixo), e concordam entre si que, ainda existe muito preconceito em relação aos novos Ingleses que valorizam a pronúncia dos falantes não nativos (PF13 abaixo). Vejamos estas concepções:

**PF13:** “Para mim o falante é fluente se ele consegue interagir com seu interlocutor. Para isso é necessário que ele possua uma boa base de vocabulário e conheça as regras gramaticais básicas para a comunicação. Ainda existe muito preconceito em relação às variantes linguísticas e ao sotaque de falantes não nativos”.

**PF11:** “Alguns defendem que qualquer um pode ser fluente mesmo com sotaque. Outros dizem que o sotaque pode ser engraçado não permite que um não nativo seja fluente. Mas eu penso que assim como os nativos têm sotaque e pronúncia diferentes, não tem o porquê de um não nativo não falar fluentemente”.

Para aprofundar esta questão, após apreciação e discussão do vídeo, houve uma atividade seguida de debate, na qual os professores foram questionados sobre seu entendimento do que *significa ser fluente em inglês* (Anexo A-2). Em seus pontos de vista, é possível perceber a abertura para a valorização de variedades de pronúncia, como demonstram os seguintes comentários:

**PS1:** “Penso que uma pessoa fluente em algum idioma, embora com alguns “desvios”, consegue se comunicar em qualquer situação e sem dificuldades. Penso que a pronúncia não compromete o entendimento, fluência significa comunicar-se facilmente em qualquer contexto”.

**PS3:** “Penso que um falante é considerado “fluente” em inglês quando tem domínio de vocabulário para estabelecer comunicação em diferentes contextos, tanto formais como informais. Acredito que a questão da fluência está muito mais relacionada com a capacidade de comunicação em diferentes contextos do que com o sotaque propriamente dito”.

**PS6:** “Cada um tem sua opinião sobre, mas para ser fluente não é necessário falar “igualzinho” a um nativo da língua, mas sim que possa se comunicar com sucesso”. (PS6)

**PS10:** “Em minha opinião um falante pode ser considerado “fluente” quando seu discurso acontece espontaneamente e a comunicação com o outro é interativa, como domínio de vocabulário e frases que atendam aos requisitos em questão. Meu ponto de vista é que para ser fluente, não há necessidade de se falar com sotaque”.

As opiniões manifestadas acima permitem visualizar o processo de desconstrução de algumas formas consagradas de se considerar a fluência em inglês, tais como, a imitação do falante nativo e o conceito de “erro” definido por PS1 como “desvios”. Segundo estes professores, desde que o falante consiga se comunicar em diferentes contextos e situações, de forma tranquila, ou seja, quando há um domínio linguístico que lhe permita uma interação na comunicação, o sotaque não interfere na conversação. Essa abertura para a renovação de conceitos, como o da inteligibilidade e reinterpretação de posturas pedagógicas, se torna um forte aliado das mudanças epistemológicas necessárias para a prática do ILFG no processo de ensino e aprendizagem de inglês<sup>96</sup>.

---

<sup>96</sup>Em virtude do delineamento do escopo desta pesquisa, não foi previsto o aprofundamento dos pressupostos relacionados com a questão de sotaques, interação ou comunicação bem sucedida, no *workshop*.

Contudo, esta atividade, aliada aos estudos teóricos nas leituras realizadas pelos professores no *workshop* (citadas no capítulo 1), atendeu aos propósitos de introdução da temática ILFG de forma prática e contextualizada, proporcionando a apreciação e antecipação de princípios que seriam aprofundados no decorrer do evento, expostos nas seções seguintes.

#### 4.4.2 As Atividades com a Exposição de Falantes de Inglês Brasileiros e as Atitudes dos Professores

A segunda atividade realizada para a percepção do ILFG foi desenvolvida pela apreciação de cinco (05) vídeos, desta vez predominantemente com falantes brasileiros (Figuras 5,6, 7, 8 e 9 a seguir). Os vídeos que selecionei para esta fase de trabalhos no *workshop* ilustram situações diferenciadas de uso do inglês, com propósitos nacionais e internacionais, ou seja, o escritor brasileiro Paulo Coelho concedendo uma entrevista coletiva; o técnico de futebol Joel Santana em uma entrevista amplamente divulgada; o apresentador de TV Luciano Huck recebendo o cantor Lionel Richie em seu programa; a *miss* Brasil Larissa Costa em entrevista no concurso de *Miss* Universo e a fala de um locutor de rádio em um programa de músicas.

**FIGURAS 7,8, 9,10,12 e 13 (a seguir)-** Vídeos representando falantes de inglês não nativos (brasileiros)



**FIGURA 7:** Vídeo Escritor falante brasileiro.



**FIGURA 8:** Vídeo técnico futebol.

**FIGURA 7:** < [http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=MnbsWOwPK-A](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=MnbsWOwPK-A) acesso em 05.out.2010>

**FIGURA 8:** <<http://www.youtube.com/watch?v=PYQ1-xte21o> acesso em 05.out.2010>



**FIGURA 9:** Vídeo apresentador TV.

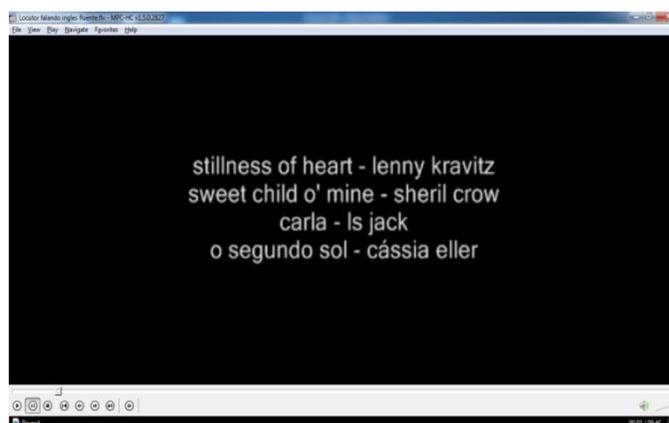


**FIGURA 10:** Vídeo Miss Brasil

**FIGURA 9:** <<http://www.youtube.com/watch?v=2FjLgmgO17Y> acesso em 05.out.2010>

**FIGURA 10:** <<http://www.youtube.com/watch?v=llz3ip3zETg> acesso em 05.out.2010>

**FIGURA 11:** Vídeo locutor de rádio



**FIGURA 11:** <<http://www.youtube.com/watch?v=jxYhP6hhhYA> acesso em 05.out.2010>

Nesta fase dos trabalhos no *workshop*, as discussões sobre o ILFG começaram a se aprofundar e ficar mais centradas em torno das situações de ensino individuais de cada participante. A minha expectativa era de que os professores, neste momento, já tivessem exposto suas perspectivas sobre o ILFG,

bem como, sobre os aspectos pedagógicos questionados relacionados a esta agenda, e se encontrassem engajados em um processo mais aprofundado de reflexões.

As atividades realizadas nesta etapa, que serão apresentadas a seguir, visavam, além de gerar uma discussão da compreensão do contexto geral dos diálogos envolvidos nos vídeos, indagar aspectos referentes à percepção do ILFG, e ainda, conduzir os questionamentos conceituais, da forma mais próxima possível, ao contexto pedagógico dos professores. O questionamento conceitual realizado nesta fase estava relacionado aos seguintes aspectos discursivos: as preferências dos professores em relação à oralidade dos falantes nos discursos dos vídeos; o apontamento de aspectos positivos e negativos relacionados à comunicação oral dos falantes apresentados; sugestões de estratégias didáticas para os eventuais aspectos negativos apontados; possíveis analogias em relação aos discursos orais e às salas de aula de inglês, e a observação da frequência destes tipos de comunicação no contexto brasileiro e no mundo (Anexo A- 3).

Após a apresentação dos diversos vídeos, considerando-se as situações diferenciadas de uso do inglês apresentadas nas atividades e reconhecidas pelos professores participantes, (os cinco vídeos mostram falantes brasileiros utilizando inglês em diferentes contextos de comunicação e com níveis variados de domínio linguístico), foi solicitado aos professores que manifestassem oralmente para o grupo suas opiniões em relação aos aspectos que lhes tivessem causado impressões gerais positivas ou negativas. As respostas obtidas e registradas demonstram que os professores elegeram os vídeos de maior e de menor preferência pelos professores com base em seus próprios critérios para justificar essa preferência, da maneira descrita a seguir.

Primeiramente, a maioria dos professores apontou o vídeo do técnico de futebol Joel Santana como preferido, devido à atitude positiva e espontânea do locutor brasileiro expressa na comunicação em inglês (PS18, PS2, PS3, PS7, PS9, PS10, PS15, PS16C, PS17). Abaixo, algumas das justificativas dos professores por essas preferências.

**PS3:** “Gostei mais do discurso de Joel Santana, pois apesar das dificuldades em falar, ele expressou-se de maneira bastante espontânea”.

**PS15:** “Joel Santana, porque o considero corajoso em dar essa entrevista, usando muitas variantes linguísticas, como vogal de apoio, troca de pares mínimos, na época, a princípio houve muitos comentários sobre esta entrevista, mas o corajoso técnico consegue atingir a comunicação e isto que é importante”.

**PF9:** “Eu gostei do Joel Santana. O objetivo dele era se comunicar e ele conseguiu, não conhecia muito das regras de inglês, mas não se inibiu, falou seguramente e conseguiu passar uma ideia do que pensava”.

**PS10:** “Joel Santana. Porque, além da “graça”, achei que, diferentemente dos adultos que aprendem inglês, ele parece ter deixado o “filtro emocional” bem baixo e se comunicou sem vergonha ou excesso de preocupação, o que é mais característico de crianças e adolescentes aprendendo o inglês”.

**PS7:** “Joel Santana, o objetivo principal dele foi se comunicar, independentemente de estar falando errado ou não”.

Em segundo lugar, os professores (PS4, PS5, PS8, PS12) escolheram o discurso do apresentador de TV Luciano Huck, alegando, entre outras características, que seu discurso seria um bom exemplo de ILFG. Vejamos suas opiniões em relação ao uso do inglês feito pelo apresentador:

**PS4:** “Do discurso do Huck porque é o que provavelmente seria melhor compreendido por falantes de E.L.F. de qualquer origem”.

**PS12:** “Luciano Huck, ele se comunicou com o cantor como um falante de uma língua franca, pois, se ele fosse se comunicar com alguém de outra nacionalidade, ele não teria problema algum”.

**PS8:** “O discurso mais apreciado foi o de Luciano Huck. Primeiro pela fluência e espontaneidade e segundo pelo vocabulário utilizado (popular, casual)”.

E por último, as professoras PS1 e PS11 apontaram como de suas preferências o vídeo da *Miss Brasil* (Larissa Costa) e a professora PS6 preferiu aquele do escritor Paulo Coelho, argumentando que:

**PS1:** “O discurso da *Miss*, pois achei interessante como ela teve que memorizar o discurso que lhe saiu nada natural, apesar da pronúncia não ser propriamente ruim”.

**PS11:** “Gostei da Miss falando sobre as belezas do Brasil, apesar de ter sido um pouco artificial, porque se eu tivesse no lugar dela, ensaiaria várias vezes para falar em público”.

**PS6:** “Todos têm problemas, porém em minha opinião, o que ainda se saiu melhor foi o Paulo Coelho por ser o mais fluente. O principal problema dele é a própria fala (fala para dentro)”.

Em relação aos vídeos de menor preferência, os professores elegeram o discurso da *Miss Brasil* como de menor qualidade na comunicação, devido ao que perceberam como falta de domínio mínimo vocabular, a insegurança da falante e a artificialidade gerada na comunicação. Porém, o locutor de rádio, também descontentou pelo suposto pouco desempenho na habilidade de leitura requerida ao ler os nomes de músicas e de cantores internacionais. Este vídeo, em contrapartida ao do técnico de futebol, resgatou marcas em relação ao preconceito linguístico existente perante o falar considerado “errado”, como percebe no comentário de PS6 abaixo:

**PS12:** “Da Miss. Porque deu para perceber que ela decorou a sua fala e parecia que ela não sabia o que estava dizendo”.

**PS6:** “Aquele que chegou a “doer no ouvido”, como costumamos dizer, foi o do radialista. Além de ter apenas que ler, e não improvisar a fala como em entrevistas, não chegou nem perto do esperado”.

Estes resultados demonstram, por um lado, a força da identidade brasileira marcada no imaginário dos professores, que deixam de lado muitos dos mitos e preconceitos existentes em relação à proficiência linguística necessária para um falante, ao preferir o discurso apresentado pela fala do técnico de futebol brasileiro. Esta abertura surpreende de maneira positiva, na medida em que, esta atitude, especialmente advinda de professores de inglês, mostra que eles valorizam outros aspectos da comunicação além daqueles ligados ao domínio linguístico-gramatical, resistindo às tradições dicotômicas do “certo” ou “errado”.

Por outro lado, a segunda preferência dos professores pelo inglês do apresentador de TV Luciano Huck, de acordo com as justificativas, nos permite visualizar alguns pressupostos em relação às variedades de pronúncia, tais como, o apreço pelo sotaque norte-americano do cantor (Lionel Richie), que remete às preferências pelos modelos de ensino e aprendizagem de inglês centrados nos falantes nativos, por exemplo. Esta postura normalmente deriva de concepções que se respaldam na ideia de que o principal objetivo aos aprendizes de língua inglesa seria o alcance de uma competência que toma como norma os falantes nativos e, por isso, o falante nativo representaria o ponto de referência para o conceito de ensino a se construir (MCKAY, 2003).

A concepção de ensino de inglês respaldada por posturas de imitação dos falantes nativos tem sido muito debatida nos pressupostos das agendas dos *Inglêses Mundiais* e fortemente criticada pelo ILFG, na medida em que tal forma de entender o processo pedagógico de inglês tem gerado grandes equívocos em muitos aspectos, vários deles já mencionados anteriormente nesta tese, tais como os objetivos para o ensino e aprendizagem, a preferência por professores de inglês nativos, a concepção de modelos de ensino de língua e cultura monolíticos, respaldados nos padrões americanos e ingleses, etc. Posto tudo isto, considero que estes aspectos devam ser discutidos insistentemente no processo de formação inicial e continuada dos professores de inglês, para que o mito da proficiência "near-native"<sup>97</sup> possa ser desconstruído.

Retomando a finalização das atividades dos questionamentos conceituais construídos com os vídeos, quando indagados sobre a intensidade das situações de uso do inglês como uma língua franca no mundo, as respostas informadas pelos professores demonstram que eles percebem que o ILFG, atualmente, ocorre com enorme intensidade na maioria das interações em inglês no mundo e no Brasil. Os relatos de PS1, PS3 e PS5 abaixo ilustram essa constatação:

**PS3:** “Penso que este tipo de discurso é utilizado com muita frequência atualmente e a tendência é que ele amplie-se ainda mais”.

**PS7:** “O discurso do ILFG é utilizado todos os dias”.

**PS1:** “A todo momento, na TV, Internet, nos cinemas, nas propagandas, etc.”.

**PS5:** “Vem crescendo gradativamente com a globalização”.

**PS8:** “O discurso de Inglês como Língua Franca é utilizado frequentemente no Brasil, o inglês é utilizado em termos de “comunicação” sempre é utilizado, é essencial, portanto sempre é utilizado sendo cotidiano”.

**PS10:** “Acredito que seja o mais frequente, porque o inglês no Brasil não é segunda língua, somos todos falantes não nativos do inglês como LF”.

**PF12:** “É cotidiano, porque a internet está acessível a qualquer um e a maioria de seus conteúdos está disponível em inglês e cada vez mais o Brasil está sendo alvo dos turistas, por causa da copa, das olimpíadas. Então uma língua internacional será necessária futuramente”.

---

<sup>97</sup>Os exames da UCLES (University of Cambridge Language Examinations Syndicate) costumavam, até recentemente, apresentar dentre os critérios a serem utilizados para avaliação dos candidatos, uma característica descrita como "near-native". Este descritivo foi retirado das versões mais recentes dos critérios.

Embora os professores tenham declarado que o ILFG ocorre com muita intensidade, não é possível deixar de mencionar que há em nosso país os que se encontram em situação de exclusão do processo de comunicação global, como demonstrou a resposta da professora PS11 abaixo. Para ela, este fator precisa ser incluído nas discussões sobre o ILFG e, principalmente, na formação de professores.

**PS11:** “Com muita intensidade, em alguns setores. No entanto, sabe-se que em alguns cantos do nosso país, vive-se uma “globalização de exclusão” e até um “tecnoapartheid” (Moita Lopes). Urge informar e preparar os professores em sua formação em relação a implicações pedagógicas, políticas e sociais que o processo de ensino e aprendizagem de inglês como uma língua franca demanda (Pallú)”.

Apesar de estes professores reconhecerem que o ILFG esteja presente em nossas vidas e, durante os trabalhos no *workshop*, os professores terem demonstrado um grande interesse e apropriação aos pressupostos apresentados e discutidos, esta forma de entender a utilização do inglês na atualidade ainda causa estranhamentos e polêmicas (PF13 abaixo), como já argumentado anteriormente nos capítulos 2 e 3 da tese. Isso evidencia a importância de se proporcionar aos professores de inglês momentos de discussões e reflexões sobre o movimento e posição do inglês na contemporaneidade. Assim, finalizo esta seção com a fala da professora PF13, a qual acusa esta percepção:

**PF13:** “Infelizmente, embora o inglês seja uma língua franca, ele nem sempre é percebido e aceito como tal”.

#### **4.4.3 As Atividades Relacionadas ao Contexto de Ensino de Inglês e as Atitudes dos Professores**

Após as duas atividades com análise e interpretação dos vídeos apresentadas na subseção acima, e todas as demais atividades práticas e teóricas com os questionamentos conceituais realizadas, nos momentos finais do *workshop*, propus como dinâmica a realização de trabalhos voltados para a prática de ensino e também para prepará-los para a atividade que seria realizada em seguida, ou seja, um momento específico para reflexões sobre suas práticas pedagógicas. Assim, sob

a proposta de se fazerem analogias entre as situações proporcionadas pelo uso do inglês nos vídeos e o contexto de sala de aula dos professores, utilizei como recurso didático (*warm up*) um texto ficcional de minha autoria (reproduzido na Figura 10 a seguir), escrito como narração de uma história, na qual inseri os protagonistas dos vídeos utilizados anteriormente, na posição de alunos em uma sala de aula. Este texto foi lido em voz alta aos professores da comunidade, objetivando conduzi-los, de forma metafórica, ao contexto de suas salas de aulas. Como resultados gerais desta estratégia, houve momentos significativos de reflexões sobre as salas de aulas dos próprios professores participantes, como também das salas de aulas em geral, as quais comento em seguida.

### QUADRO 3 - Texto *Sala de aula de Inglês*.

#### **Sala de aula de inglês brasileira**

*Paulinho era aquele garotinho tímido, ficava sempre no canto esquerdo da sala, quase o tempo todo calado. Quando convidado a falar, ficava tão nervoso que começava a gaguejar e morder e torcer os lábios murmurando palavras irreconhecíveis, principalmente as em inglês. Mas quando se tratava de escrever, ah, ele era outro Paulo. Escrevia, escrevia, parecia que colocava toda sua timidez em suas narrativas. E que narrativas!*

*Ao seu lado, o irrequieto Joel. Não sossegava nunca. Ficava o tempo todo numa ansiedade irritante. Adivinhem por quê! A próxima aula sempre era Educação Física. E Joel ficava repetindo insistentemente: - Eu quero "pray", eu quero "pray" bola, eu quero futebol...*

*Naomi, ah linda Naomi. Nome de "supermodel". E não era só a coincidência do nome. Ela era realmente uma linda menina-moça, parecia uma miss. Seus cabelos longos e seus grandes olhos marrons combinavam com sua boca estilo Angelina Joly. Entre uma atividade e outra, Naomi flirtava com seu espelhinho de bolsa. Imagino quantos batons ela deve ter levado em sua mochila para realçar ainda mais seus lábios pomposos. – Naomi! Pay attention! Era a expressão que eu mais me lembro de ter expressado a ela. Mas que nada, Naomi ficava absorvida em seus acessórios de beleza, e normalmente, dizia: - O quê profe? Você falou comigo? E eu, a profe, fazia de conta que não era nada para não levar, digamos, adiante sua desatenção. A beleza de Naomi realmente vencida qualquer aula superinteressante de inglês, ou de qualquer outro assunto.*

*No entanto, logo atrás da carteira de Naomi, estava o Dioni, DJ Dioni, era como seus amigos o apelidaram. Só faltava ele levar seu grande microfone de ouvido, pois todos os tipos de microfones ele colecionava. Essa mania talvez fosse pelo fato de que sua voz, embora ainda de garoto, parecer-se com a de locutor, e locutor de rádio. Dione, embora fosse um fanático por barulhos, o que ele chamava de boa música, não parecia ter muito interesse pelo inglês. Quando as cantava, se contentava em imitá-las, e sua linda voz fazia o resto.*

*Luciano é que ria e tentava corrigir as locuções musicais de Dioni. Este sim! Se ligava em tudo. Costuma sentar em diferentes lugares na sala de aula dizendo que era para conhecer todos. Às vezes ele até sentava bem em frente à mesa da professora. Mas o que ele mais apreciava era quando sentava próximo a uma loirinha. Desde garoto ele dizia que um dia iria se casar com uma mulher loira e linda. E dizia isso assim: - I'll marry a beautiful and blond girl, profe.! Com um inglês muito legal, mesmo que o girl fosse algo como quel, ele me convencia perfeitamente.*

*E quando me lembro destes, e de outros tantos alunos, fico aqui pensando: o que será que eles aprenderam? Que inglês consegui ensinar? O que estarão fazendo com o inglês em suas vidas? Quem eles se tornaram? Bem, é interessante lembrar que, esta é uma história fictícia, e que qualquer semelhança com a vida real é mera coincidência. Mesmo assim, quem de nós profe não nos identificamos com ela?*

Esta atividade, além de proporcionar um ambiente familiar aos participantes, para conduzi-los à atividade seguinte, gerou reflexões e relatos sobre os reais contextos de sala de aula, principalmente aos aspectos relacionados à heterogeneidade e também à individualidade dos alunos. Como resultado desta dinâmica, os professores manifestaram aspectos relacionados à importância de se voltar para os processos de aprendizagem dos alunos, tais como a necessidade: de se buscar atividades diferenciadas para motivar os alunos em seus interesses e aptidões diferenciadas; de encontrar maneiras de explorar as quatro habilidades linguísticas em sintonia aos interesses dos alunos; da conscientização da importância do inglês na atualidade e, ainda, da necessidade de se criar oportunidades de avaliação do processo de ensino e aprendizagem de inglês que atinjam as diferentes formas de aprender. Embora as reflexões sobre as salas de aulas de inglês sejam exemplificadas nas falas abaixo sob o ponto de vista da realidade de cada professor do *workshop*, creio que elas sejam também comuns a todos:

**PS7:** “A interação, participação e conhecimento dos alunos devem ser trabalhados individualmente com as qualidades e defeitos de cada um, fazendo uso das 4 habilidades”.

**PF9** “É o que acontece em sala de aula, existe uma variedade de conhecimento, de interesse, familiarização com o inglês por parte dos alunos, cabe ao professor identificar as particularidades de cada aluno, se interessar pelo aluno e deixar ele se expressar, trabalhando de uma forma mais atrativa, como palavras do dia-a-dia e expressões”.

**PS13:** “São turmas heterogêneas. Que têm que ser trabalhadas em termos individuais em cada uma. Fazer diagnósticos para saber as características cognitivas com cada um dos alunos”.

**PF14:** “Infelizmente, nem sempre as condições do ambiente da sala de aula é favorável ao ensino; faltam incentivos e materiais adequados; alguns alunos acreditam que a LE não é importante para eles. Mas o professor deve fazer com que seus alunos percebam a importância do inglês no mundo, podendo, inclusive, citar exemplos como os vistos”.

Em seguida, após esta contextualização e reflexão sobre as salas de aulas dos participantes, em forma de trabalho a caminho da finalização do *workshop*, propus aos professores a realização e apresentação aos colegas de um plano de aula tomando como base tudo o que tinha sido explorado no *workshop*, como, por

exemplo, sugestões para o trabalho com os próprios alunos dos participantes, e/ou para situações de aprendizagem semelhantes aos vídeos apresentados, ou ainda (por motivos de disponibilidade de tempo dos participantes) da apresentação de uma atividade já utilizada em sala de aula com resultados positivos. Esta proposta tinha como objetivo concluir o *workshop* compartilhando atividades didáticas não como receitas, mas como demonstrações de experiências positivas e/ou inovadoras adotadas em suas práticas de ensino. Parafraseando Souza Santos (1989), esta atividade visou oferecer aos professores mais uma oportunidade para sua participação específica e necessariamente parcial no conhecimento construído no *workshop*.

Como resultado, houve a demonstração de diferentes atividades para o ensino de inglês, dentre elas, algumas já conhecidas, como: o trabalho com músicas; trava línguas; uso de *cards*; *memory games*; *telephone conversation* e, também, outras atividades e sugestões didáticas extraídas de sites da internet e de livros didáticos. Embora algumas das atividades tenham sido adaptadas pelos professores de forma a sugerir a exploração de habilidades destinadas às necessidades de uso semelhantes às situações exploradas pelos vídeos utilizados no *workshop*, foi possível perceber que, dentre as atividades apresentadas como experiências positivas utilizadas em suas aulas, algumas ainda se respaldavam em metodologias que já não mais parecem atender os propósitos para o ensino de inglês atual, como por exemplo, a busca de uma pronúncia igual àquela dos falantes nativos em atividades de aproximação (ou cópias) desses sotaques.

Considerando-se que os pressupostos do ILFG ainda estão em fase de expansão pelas pesquisas da LA, e de exploração inicial nos cursos de Letras das universidades, e ainda o fato de que o *workshop* foi um evento que proporcionou os primeiros contatos com a agenda ILFG a muitos dos participantes, é possível projetar o conceito de *rasura* de Derrida (1981) e retomado por Hall (2011b), colocando as atividades apresentadas pelos professores-sujeitos que tendem a adotar práticas pedagógicas de imitação de modelos linguísticos importados, *sob-rasura* (X). Ou seja, para ressaltar que embora estas atividades e posturas pedagógicas sejam praticadas nas aulas de inglês, marcá-las para demonstrar que as mesmas precisam ser desconstruídas. Este proceder foi por mim cuidadosamente mediado, mas com a intervenção dos próprios professores participantes, no

momento de exposição e apreciação das atividades elaboradas pelos professores do *workshop*, oferecendo aos participantes a oportunidade de resgatar, projetar e refletir sobre alguns pressupostos do ILFG contemplados no *workshop*, pela apreciação crítica das atividades elaboradas.

A seguir, reproduzo os planos das atividades de ensino apresentadas pelos professores, seguidas de minha análise em relação aos pressupostos contidos nos planos, conduzindo o olhar através dos pressupostos informados pela agenda do ILFG debatida nesta pesquisa. Para fins de organização textual desta seção, de acordo com as temáticas presentes nas atividades descritas nos planos dos professores, as atividades estão agrupadas nos seguintes campos de ensino de inglês: oralidade, oralidade para fins específicos, pronúncia, vocabulário e gramática, variedades e "hibridismo linguístico". Ressalto ainda que a estrutura dos planos<sup>98</sup>, a serem apresentados, foi da escolha de cada professor.

#### **Planos de atividades relacionadas à Oralidade:**

##### **QUADRO 4 - PLANO PROFESSORA PS1**

TÍTULO: Descrevendo pessoas famosas  
 ASSUNTO: Aula de conversação de inglês  
 NÍVEL: Crianças e alunos que possuam nível intermediário de inglês  
 DURAÇÃO: Depende do número de alunos  
 OBJETIVO: Desenvolver a habilidade de se expressar em público em inglês, explorando o vocabulário de adjetivos.  
 MATERIAIS: Cartões com figuras de pessoas famosas (podem ser tiradas de revistas ou da internet)

ATIVIDADES E PROCEDIMENTOS: Cada aluno receberá um cartão com uma foto de uma pessoa famosa. A partir disso, ele deverá ser capaz de descrever essa "personalidade" sem que os demais alunos vejam o cartão desse aluno. Por meio das descrições físicas ou psicológicas, os colegas presentes tentarão descobrir o nome do famoso do cartão. Esta atividade pode ser incrementada utilizando-se figuras de diferentes povos, enfatizando suas raças, costumes, culturas, línguas, etc.

A atividade proposta pela professora PS1 acima, que leciona há cinco anos em escola de idiomas, sugere o desenvolvimento vocabular de adjetivos. Normalmente, encontramos esta prática também nas salas de aulas de inglês de escolas regulares, creio que pela praticidade na elaboração do material e na execução da atividade oral. Contudo, ao acrescentar que a atividade pode ser incrementada pela ilustração de diferentes povos e suas culturas, a professora resgata, mesmo que superficialmente, pressupostos do ILFG voltados para a

<sup>98</sup>Ao transcrever os planos houve pequenas adequações ortográficas.

valorização da natureza intercultural do uso do inglês em comunidades multiculturais em detrimento do tradicional enfoque monocultural.

#### QUADRO 5 - PLANO PROFESSORA PS3

LESSON: Class discussion

SKILL: speaking

LEVEL: intermediate-advanced

MATERIALS: one copy of the classroom handout for every student

PREPARATION: 5 minutes (print, read, copy)

DIRECTIONS: Explain to students they're going to do an activity involving discussion. Put them in pairs and pass out the handout. Tell them to choose five topics. You should circulate helping them with vocabulary.

#### DISCUSSION:

Dating and Relationships:

1. How are men and women in different cultures?
2. How old were you when you went on your first date? Tell about the date.
3. Now, think of your own question for this topic. Write it here:

Fashion, Fads, and Shopping

1. Do you think people in your country dress better than other people?
2. What's your favorite kind of clothing?
3. Describe it to your partner
4. Now, think of your question for this topic. Write it here:

Movies:

1. What's the best movie made in your country that you've seen? Tell your partner about it.
2. Has the worldwide popularity of American movies had an effect on your country's culture? How?
3. Now, think of your own question for this topic. Write it here.

Music...

Sports....

Travel Tips...

Nightlife...

A professora PS3, que leciona há aproximadamente cinco anos em escola de idiomas, apresenta seu plano de aula (escrito em inglês) com a sugestão para uma aula de conversação direcionada para alunos que apresentam um bom nível vocabular e de pronúncia (intermediário – avançado). As atividades são organizadas pela seleção estratégica de temáticas, a fim de que a discussão seja facilitada. Pelos questionamentos postos na introdução da atividade, há que se observar a intenção de buscar tópicos de interesse do público jovem, como moda, relacionamentos,

compras, filmes, músicas, esportes, viagens (embora não esteja explícita a faixa etária a que o plano de aula é destinado). Este recurso, aliado a outros procedimentos que visam cativar os alunos, normalmente é utilizado nas escolas de idiomas, como estratégias que buscam garantir a permanência dos alunos-clientes na escola.

Nas temáticas postas em questionamentos, sugeridos no plano de aula, nota-se uma abertura na aula de inglês para a apreciação de diferentes culturas, e reflexões sobre a influência americana nas culturas globais promovidas pelo grande indústria cinematográfica norte americana. Contudo, esta aparente abertura presente na atividade da professora (PS3) para os aspectos culturais no ensino de línguas, resgata a necessidade da revisita constante desta temática no processo de formação de professores de línguas, para que as concepções que a informam pela perspectiva unilateral (dublagem cultural bakhtiniana) se desconstruam, favorecendo o entendimento das diferenças culturais e hibridização, como uma questão discursiva, ou seja, a cultura como um processo de representações simbólicas e de produção de sentidos que envolve as relações de poder, como discutido no capítulo 2 da tese.

<b>QUADRO 6 - PLANO PROFESSORA PS10</b>	
<p>Telephone skills: partners activity This is a fast fun way to pair students for another activity. Just print this page, copy on to colored paper if you want, cut the page down the middle and cut strips for each telephone exchange. Students should walk around the room and find the missing half of the exchanges, which allows for eighteen students. If your class size is larger than this, just duplicate one sentence for every two extra students.</p>	<p>As an alternative, you could make multiple copies of this page, cut the same as above, divide students into groups, and give each group all the exchanges to match. You could also use sentences from the content studied.</p>
May I please speak to Jerry?	He's not here right now. May I take a message?
I'd like to make a reservation.	For how many people?
Is this the Animal Defense League?	The Animal... what? Sorry, I think you have the wrong number.
May I please speak to Jane in accounting?	She just stepped out for a minute. Can I have her call you back?
Sorry to bother you but...	Do you know what time it is ?
I'd like to order a large pizza with Canadian bacon pineapple.	Delivery or pick-up?
I'd like to place an order for 500 red pens.	Sorry, we're out of red. We should be getting more in next week.
I really have to get back to my English homework.	Oh, I'll let you go. Give me a call when you have some time.
I'm sorry I didn't call you last night. I fell asleep early.	That's okay. I wasn't here anyway.

A professora PS10 é acadêmica de Letras e leciona há 12 anos em escola de idiomas. Sua atividade (escrita em inglês) denominada “habilidades ao telefone” é destinada para a promoção de uma conversação controlada para o trabalho da oralidade a ser realizado em duplas e em movimento em sala de aula. Esta atividade demanda um conhecimento linguístico do inglês de nível intermediário ou avançado, e também um número reduzido de alunos em sala de aula, para que a oralidade proposta na atividade seja realizada alcançada. Acredito que atividades como esta podem viabilizar o trabalho com a oralidade nas aulas de inglês das escolas brasileiras, no entanto, por representar um exercício mecânico e pela maneira como as frases estão descritas no plano, ela não oferece elementos voltados para o pensamento crítico e o contexto multicultural dos aprendizes que a utilizam. Contudo, as frases (como recomendado pela proposta da atividade) poderiam ser reconstruídas para o conteúdo e contexto de uso dos aprendizes para que a atividade oral se tornasse mais pertinente aos interesses dos alunos, na medida em que seu repertório linguístico e o desenvolvimento de estratégias sociais lhes seriam proporcionadas, como propõe o estudo de LEs sob uma abordagem multicultural (KRAMSCH, 1996) discutidas no capítulo 2.

#### QUADRO 7 - PLANO PROFESSORA PS11

Dicção: Como anda sua dicção em inglês?

1. Ouça e depois leia as frases abaixo bem rápido, se puder!

- a) Three witches watch three Swatch watches. Which witch watch which Swatch watch?
- b) Three switched witches watch three Swatch watch switches. Which switched witch watch which Swatch watch switch?

Outras atividades "trava línguas" em:

<http://forum.hardmob.com.br/showthread.php?t=229285>

- c) What a canner can can in a can as a canner can can a can?

Nikkel, Carolina Bittencourt W. Língua Estrangeira Moderna: Inglês, 8º ano.

A atividade proposta pela professora PS11, que leciona há 09 anos em escola regular pública, denominada de “trava línguas”, é um exercício muito conhecido no ensino de inglês. Embora a prática deste tipo de atividade possa ser considerada

motivadora, conforme sua condução, ela pode levar à reprodução da ideia da imitação da pronúncia dos falantes nativos para se atingir a proficiência no inglês. Neste sentido, vale ressaltar que esta pesquisa enfatiza que as abordagens convencionais que consideram o modelo ideal para o ensino de inglês respaldado nos padrões dos falantes nativos precisam ser superadas no imaginário dos professores de inglês, pois, estas práticas têm repercussões indesejáveis ao processo de ensino e aprendizagem de inglês, como já argumentado durante todo o debate construído nesta pesquisa.

Levando em consideração que as tendências de imitação do sotaque dos falantes nativos nas práticas de ensino tomam ainda como modelo de condução do ensino o professor de inglês nativo, "um dos pontos mais problemáticos na formação de professores" (MOITA LOPES, 2008, p. 14), pelo ponto de vista dos pressupostos do ILFG estas concepções de uma "competência ideal nativa inatingível" (MOITA LOPES, 2008, p. 14), bem com o os sentimentos da *síndrome do impostor* (BERNAT, 2008), precisam ser *destronadas*, mediante o incentivo e valorização do professor de inglês em sua condição de falante não nativo. Para tanto, busco nas palavras de McKay (2003) o pensamento informado por Medges (1992) que contrapõem as ideologias de *endeusamento* do professor de inglês falante nativo, da seguinte maneira:

- a. Somente professores não nativos podem servir como modelo a seus alunos de uma aprendizagem sucedida em inglês;
- b. Professores não nativos podem ensinar estratégias de aprendizagem mais efetivas;
- c. Professores não nativos podem prover aos alunos maiores informações sobre a língua inglesa;
- d. Professores não nativos estão mais aptos a antecipar dificuldades com a língua;
- e. Professores não nativos podem ser mais empáticos às necessidades e problemas de seus alunos;
- f. Somente os professores não nativos podem beneficiar seus alunos ao compartilhar sua língua mãe.<sup>99</sup> (MEDGES, 1992, p. 346-347 apud MCKAY, 2003, p. 9).

---

<sup>99</sup>a. *Only non-native English-speaking teachers (non-NESTs) can serve as imitable models of the successful learner of English;*

*b. Non-NESTs can teach learning strategies more effectively;*

*c. Non-NESTs can provide learners with more information about the English language;*

*d. Non-NESTs are more able to anticipate language difficulties;*

*e. Non-NESTs can be more empathetic to the needs and problems of their learners;*

*f. Only non-NESTs can benefit from sharing the learners' mother tongue. (MEDYES, 1992, p. 346-7 apud MCKAY, 2003, p. 9).*

Os argumentos destes autores nos fazem pensar em situações de ensino nas quais se prioriza a condição do professor falante nativo, mas que nem sempre se alcança a excelência nos resultados da aprendizagem, devido a fatores culturais, linguísticos e subjetivos relacionados ao processo de interação em sala de aula, como os mencionados acima.

#### QUADRO 8 - PLANO PROFESSORA PS7

- \* Atividades de *listening* como músicas para completar e textos de áudio para a prática de pronúncia e *speaking*.
- \* Práticas de *speaking* dentro do contexto proposto.
- \* Atividades com vocabulários úteis e práticos para o contexto de uso.
- \* Leve contexto gramatical, pois o foco é *listening* e *speaking*.
- \* Utilização de vídeos e filmes com situações reais para maior internalização da língua (mostrar falantes brasileiros também).
- \* Ouvir diferentes pronúncias em músicas.
- \* Trabalhar com diferentes temáticas em músicas e vídeos.

Nesta descrição de atividades da professora (PS7), que leciona em escolas de idiomas há 15 anos, o foco está no trabalho com a audição e a fala, através de músicas, filmes e vídeos. Contudo, nesta breve descrição de práticas comuns realizadas nas aulas de inglês voltadas para estas habilidades linguísticas, diferentemente das propostas apresentadas nos planos de (PS3, PS10 e PS11), existe a intenção da busca de elementos discutidos na agenda ILFG, como o da contextualização de uso do aprendiz, da exposição a diferentes pronúncias em vídeos e filmes e de temáticas variadas. Ao sugerir a presença de falantes brasileiros e a demonstração ao aprendiz de diferentes pronúncias e temáticas, PS7 demonstra uma abertura para os *Inglêses Mundiais* e para o ILFG.

## Planos de atividades relacionadas à Oralidade para Fins Específicos:

### QUADRO 9 - PLANO PROFESSORA PS2

Minha atividade é para o radialista (do vídeo) desenvolver a audição e conseqüentemente a pronúncia.

1- Audição e treino da pronúncia com palavras, frases, perguntas e respostas, músicas, nomes de cantores estrangeiros...

#### ATIVIDADES:

- Pesquisa de nome de músicas e cantores (hits do momento);
- Conversação com professores e colegas;
- Audição de CDs com gravações de vários exercícios, com acompanhamento do material escrito;
- Audição de músicas, anedotas, rimas entre outras para praticar a audição e pronúncia em preenchimento de lacunas, pequenas frases;
- Audição de músicas para colocar verbos na ordem;
- Acessar sites para desenvolver a audição e treinar a pronúncia:

[www.englishonline.com.br](http://www.englishonline.com.br)

[www.babelmundo.com.pt/ingles/](http://www.babelmundo.com.pt/ingles/)

[www.englishexperts.com.br](http://www.englishexperts.com.br)

[www.busuu.com/aprender-ingles-online](http://www.busuu.com/aprender-ingles-online)

[www.busca.superdownloadas.com.br](http://www.busca.superdownloadas.com.br)

A professora PS2, que leciona em escola pública regular há mais de 10 anos, elaborou sua atividade para situações como a do radialista apresentado no vídeo (Figura 9), na qual as habilidades de audição e pronúncia são as mais requeridas para a leitura de títulos de músicas. Valendo-se de pressupostos discutidos no *workshop* sobre a importância de se valorizar os interesses e necessidades dos aprendizes como ponto de partida no processo de ensino e aprendizagem de inglês, PS2 sugere primeiramente a investigação do material adequado ao interesse de uso daquele aluno. Todas as atividades sugeridas em seu plano demonstram esta preocupação com o contexto de uso do aluno, bem como a ideia da interação na construção do conhecimento entre professor, colegas professores e aluno. Além disso, PS2 incentiva o uso dos recursos da internet no processo de ensino e aprendizagem que ela propõe.

**QUADRO 10 - PLANO PROFESSORA PS6**

Das entrevistas (vídeos) ouvidas, a que mais me chamou a atenção foi realmente a do locutor, até mesmo porque já me ocorreu uma aluna locutora com o mesmo problema, e também porque este exemplo, nos lembra vários casos semelhantes ao dela em nossa sociedade.

No ano de 2006 quando trabalhava em determinada escola de idiomas, uma de minhas alunas, por sua vez locutora de rádio, me trouxe uma lista com nomes de músicas e de cantores internacionais que eram, na época, as mais pedidas e que ela tinha grandes problemas em pronunciar. Fizemos uma aula especial onde trabalhamos estas pronúncias e preparei ainda, para a próxima aula, as tais músicas que ela havia traduzido apenas o nome.

Coloquei as músicas num aparelho de CD, ouvimo-las e as entendemos. E mais: todas às vezes em que o nome da música era cantado, eu voltava a letra para que ela conseguisse identificá-lo dentro da própria música tocada. Assim, identificando o nome e sabendo mais ou menos do que se tratava cada canção, ficaria difícil "errar" tanto (como o locutor do vídeo).

A professora PS6 também é acadêmica do curso de Letras, porém leciona há 10 anos em escolas de idiomas e em escola regular pública. Sua proposta, na atividade descrita acima, também foi elaborada para o aprendiz locutor de rádio. PS6 argumenta que são comuns em nossa sociedade necessidades de aprendizagem semelhantes à do locutor e, por isso, apresenta um relato de uma experiência de ensino e aprendizagem em situação de uso como a do locutor de rádio. A professora PS6 menciona a questão do “erro”, fortemente presente na enunciação do radialista (vídeo apresentado no *workshop* – Figura 9), mediante as dificuldades dele ao pronunciar nomes de músicas em inglês. Para ela o “erro” parece ser algo trabalhado nas aulas de forma tranquila, como normalmente a maioria dos professores de inglês o faz: através da audição, leitura e enfoque nas principais áreas de utilização, e repetições, como exposto na atividade de PS6 para a leitura de títulos de músicas em inglês. Contudo, nós professores estamos tão acostumados com este tipo de interpretação em relação às dificuldades das pronúncias de inglês que, na maioria dos casos, não percebemos o quanto esta postura didática pode interferir tanto positivamente como negativamente aos resultados efetivos na aprendizagem.

A complexa questão do “erro”, manifestada sutilmente em alguns dos planos destes professores, tem sido explorada nos últimos anos por estudos empíricos descritivos desenvolvidos em pesquisas em LA, que visam analisar diferentes tipos de interações e perspectivas presentes na agenda ILFG (VOICE, ELFA,<sup>100</sup>). Nestes

<sup>100</sup> VOICE – <http://www.univie.ac.at/voice>

ELFA – <http://www.helsinki.fi/elfa/elfacorpus>

trabalhos, a “teoria da acomodação” (que estuda o fenômeno da modificação de esquemas linguísticos do falante, para a adequação ao ambiente/comunidade de fala, com o objetivo de evitar-se falhas na comunicação) tem sido aplicada para o entendimento das amostras de falas coletadas no estudo fonológico do ILFG (JENKINS, 2000; CAREY, 2010). A interdependência de formas e funções lexicográficas está sendo analisada por estudiosos como Dewey (2007) e Seidlhofer (2006). Outros estudos etnográficos têm demonstrado que os usuários de ILF têm se comunicado com sucesso quando empregam estratégias comunicativas, tais como: negociações, aproximações, repetições, silêncios, discursos reflexivos - metadiscursos, gestos e sinais, enfim, comportamentos relacionados ao desenvolvimento de uma compreensão mútua entre os falantes (RAJAGOPALAN, 2010; MAURANEN, 2009, CAREY, 2010, PILKNTON-PIHKO, 2010). Todos estes estudos demonstram que os usuários do ILF têm explorado seus próprios recursos linguísticos para seu benefício e independência na interlocução, e não apenas nas codificações convencionais dos falantes nativos (SEIDLHOFER, 2009).

Como resultados destas pesquisas que investigam e analisam as falas de comunidades específicas, alguns caminhos têm sido traçados para auxiliar na promoção de conscientização sobre os impactos do ILF aos professores de inglês, bem como, tem sido elaboradas teorizações voltadas para a eficácia nas habilidades comunicativas dos aprendizes que podem servir de base para as reflexões no trabalho com a questão das intervenções nas questões do “erro” fundamentados na agenda ILF. Concomitantemente a estas teorizações, o que se pode afirmar em relação aos aspectos da pronúncia é que “argumentação e negociação em situações de demanda na oralidade são pré-requisitos para o sucesso, enquanto a crença em modelos padrões de inglês como uma língua nativa ocupa a última posição<sup>101</sup>” (MAURANEN, 2010, p. 6).

Contudo, estes estudos descritivos ainda se caracterizam como pontos iniciais, os quais sugerem a necessidade de pesquisas futuras (CAREY, 2010). Tais investigações demonstram, principalmente, o fato de que cada comunidade de prática necessita de suas investigações particulares, fator que caracteriza a

---

<sup>101</sup>*Argumentation and negotiation in demanding situations are prerequisites of success – while faithfulness to English as a native language (ENL) standards of form often takes the back seat (MAURANEN, 2010, p. 6).*

complexidade e abertura da agenda do ILF para os diferentes Inglesees utilizados e existentes nas sociedades.

O que podemos inferir com estas reflexões, é o fato de que estes estudos também têm evidenciado a demanda de um alto nível de conscientização sobre linguagem (como argumentei nas reflexões postas no capítulo 2), para que questões complexas, como a da correção no processo de ensinar e aprender inglês contemporâneo, sejam reinterpretadas e adequadamente construídas de acordo com cada comunidade. Porém, o que já podemos afirmar sobre esta questão é que continuar a utilizar procedimentos pedagógicos únicos para a *intervenção* na oralidade dos alunos, respaldados no modelo da fala dos nativos, não seria a melhor forma de contribuir para a efetivação do conhecimento de uma comunidade com fins específicos.

#### QUADRO 11 - PLANO PROFESSORA PF14

Locutor de rádio:

Como a dificuldade do locutor é ler o nome das músicas que ele toca durante seu programa, propõe-se trabalhar com ele, principalmente, as habilidades de *listening* e *reading*, através de músicas.

No início a professora fará com que o aluno ouça uma música e pedirá a ele que preste atenção na pronúncia das palavras. Para esta atividade é necessário que a música escolhida seja lenta, para que o aluno possa acompanhar.

Em seguida, a professora entregará ao aluno uma folha com a letra da música e pedirá que ele ouça novamente a música, acompanhando na folha. Depois o aluno deverá ler a letra da música, a professora acompanhará a leitura fazendo as devidas interferências.

Em outro momento, a professora poderá utilizar a letra de outra música a qual pode estar fragmentada (versos ou estrofes), enquanto ouve a música o aluno deverá tentar montar a letra na sequência exata. Depois o aluno fará a leitura da mesma.

A professora deverá escolher vários estilos de músicas e diferentes cantores para que o aluno possa ter contato com diferentes pronúncias.

O plano de PF14 (em fase de formação profissional inicial) também é proposto para a audição e leitura em situações de uso como a do locutor de rádio (Figura 9). Sua atividade também prevê o trabalho com músicas adequadas a facilitar a produção oral mediante procedimentos semelhantes ao plano de PS6, embora PS14 denomine de “interferências” o papel de correção dos *equivocos* provocados na leitura das letras das músicas mencionados acima. No entanto, o que difere este plano do anterior é principalmente o texto ao final do plano, quando a futura professora de inglês sugere a exploração de estilos e cantores variados para que o aprendiz possa ter contato com diferentes pronúncias, sugerindo uma

apropriação de pressupostos de valorização dos *Inglese Mundiais* postos pela agenda ILFG.

**QUADRO 12 - PLANO PROFESSORA PF12**

A minha atividade foi planejada para o apresentador de TV - Luciano Huck. Eu trabalharia com conteúdos diversos sobre a mídia e as notícias do dia-a-dia. Eu lhe recomendaria o site de bate papos "live.mocha", no qual ele poderia conversar com pessoas nativas de inglês e também não nativas. Neste site ele poderia aprender outros idiomas também.

A professora PF12, acadêmica de Letras que leciona em escola de idiomas há 01 ano, propõe ao apresentador de TV (vídeo apresentado no *workshop* - Figura 7) que aprimore seus conhecimentos em contatos com falantes nativos e não nativos por redes de relacionamento dispostas na internet. A PF12 aponta para a possibilidade da aprendizagem de outras línguas também nestas redes. Seu breve relato demonstra que a utilização da tecnologia pela internet faz parte de seu cotidiano e que esta apropriação pode estar incorporada a sua formação profissional inicial. Diferentemente de todas as outras atividades propostas pelos professores, PS12 demonstra que, mesmo aos usuários que já construíram um repertório linguístico em inglês (como no caso do apresentador de TV brasileiro), a comunicação pela internet pode ser uma ferramenta para a prática do idioma e também de outros idiomas estrangeiros. Esta é uma característica peculiar no processo de formação inicial dos professores de inglês na graduação: o fato destes futuros professores pertencerem a uma geração digital deve ser levado em consideração na formação dos professores dos cursos de Letras. Provavelmente, estes professores constituirão uma futura geração de educadores na qual o uso da tecnologia se apresentará de forma diferente das gerações presentes. Além disso, em meu ponto de vista, há uma lacuna ainda a ser preenchida entre o processo de ensino e aprendizagem de línguas e a exploração das tecnologias virtuais. Professores em processo inicial de formação e, mesmo os alunos das escolas regulares, podem contribuir para construir este saber *tecnolinguístico*.

**QUADRO 13 - PLANO PROFESSORA PS13**

*Miss Brasil*

Introdução:

- Fazer algumas perguntas iniciais para avaliar o seu conhecimento. Através desta sondagem podemos decidir quais pontos deverão ser mais trabalhados.
- No caso da observação só pela entrevista do vídeo, poderíamos trabalhar o *listening* com assuntos da atualidade.
- *Reading*: Textos também no mesmo contexto, fazendo interpretação de textos com diferentes aspectos culturais do mundo e do Brasil.
- *Speaking*: Aulas de conversação com temas da atualidade ligados a área da *Miss* e conhecimentos gerais, também temas do cotidiano dela.
- Este trabalho deveria ser iniciado com a *Miss* pelo menos 1 ano antes do concurso para uma maior desenvoltura para a sua fala, pois ela precisa de prática, e isto também requer tempo e dedicação.

A professora PS13, que leciona em escola de idiomas há 03 anos, sugere atividades para a falante brasileira *Miss Brasil*, vídeo que foi apreciado no *workshop* (Figura 8). Primeiramente, PS13 sugere a sondagem do nível linguístico do aprendiz para que o planejamento dos trabalhos possa ser construído. Em seguida, ela sugere o trabalho de aspectos culturais locais e globais, e aulas voltadas para que a oralidade da aprendiz seja aprimorada, aliada aos conhecimentos gerais necessários ao contexto de uso do inglês requerido a necessidade aprendizagem. Sua proposta, embora com procedimentos simples e conhecidos, sugere uma aproximação às temáticas discutidas no *workshop* e apresentadas no capítulo 3, como em relação à contextualização de intenção de uso do aprendiz, da inserção de aspectos culturais locais e globais no processo de ensino e aprendizagem de inglês. Ao final da atividade, PS13 lembra-nos da necessidade de dedicação árdua para que o sucesso na aprendizagem de uma LE seja propiciado, contrapondo o mito presente nas promessas de sucesso imediato e de fórmulas mágicas de institutos de idiomas.

## Plano de Atividades Relacionadas à Pronúncia:

### QUADRO 14 - PLANO PROFESSORA PS5

#### PRONUNCIATION ISSUES

Think about these questions before you start listening and then find the answers in the recording:

1. What should be the main goal of any pronunciation class or course?
2. What are the kinds of activities that will help you to improve your pronunciation?

Many ESL learners are concerned about eliminating their accents, but before you ran and spend hundreds of dollars on the latest pronunciation course, let me give you some things to think about:

First, the main goal of any pronunciation course should be to focus on accent reduction, not accent elimination, which is virtually impossible. Rather, students should work on reducing areas of their pronunciation that effect comprehensibility, that is, areas of their accents that make it difficult for native speakers to understand them.

Second, with this goal in mind, students need to be able to identify which specific areas of pronunciation that effect specific language groups, and reading up on these commonalities will help you. Furthermore, if you take a class on pronunciation, the teacher probably will ask you to record a speech sample which can be analyzed to check which specific areas you need to work on, for example, vowel and consonant sounds, word sentence stress, and word reductions, and linking, and intonation.

Finally, you need to practice these features in different situations, from very structured exercises to extemporaneous speech. In other words, let's say you are focusing on past tense, -ed endings (e.g., worked, played, constructed, learned, etc.). The first step would be able to recognize and produce the corrected pronunciation of the endings of each word in isolation by repeating them; however, this does not guarantee that you be able to use them in natural conversation. Thus, you might want to record yourself talking about the past weekend and what you did---again, using past tenses. Rewind the recording and check to see how well you formed the verbs and if you pronounced them correctly.

Just remember that improving your pronunciation will take a lot of patience and commitment.

#### ACTIVITY:

Actual transcription:

On Saturdays, I am going to driving school because I want to get my license as soon as possible. During the class, we learn about the rules of the road, watch videos on traffic safety and defensive driving, and learn how to drive in different weather conditions. We also go out on the roads with the instructor and practice our driving skills.

Reduced Speech:

**On Saturdays, I'm going to driving school because I want to get my license as soon as possible. During class, we learn about the rules of the road, watch videos on traffic safety an' defensive driving, an' learn how to drive in different weather conditions.**

Activities (reduction):

**1) Discussion: How old do you have to be to get a driver's license in your country? Do you think raising or lowering the required age for getting a driver's license would have an effect on traffic safety? 2) The internet: decide on a country you'd like to visit and find out the process for obtaining a driver's in that country.**

[www.esl-bab.com/tips/pronunciation.htm](http://www.esl-bab.com/tips/pronunciation.htm)

O plano proposto pela professora PS5, que leciona há 18 (dezoito) anos em escola de idiomas e escolar regular particular, foi elaborado para o trabalho com a habilidade de pronúncia. Iniciando a atividade, o plano apresentado por PS5 propõe dois questionamentos pedagógicos relacionados ao principal objetivo para o trabalho com a pronúncia do inglês e aos tipos de atividades que poderiam auxiliar a produção da oralidade. Após os questionamentos, o texto (reproduzido de um site da internet) expõe alguns pressupostos voltados para respostas aos dois questionamentos, propondo como objetivo do trabalho com a pronúncia a redução de áreas em que possam afetar a inteligibilidade na comunicação (como nas terminações do passado em “ed”), utilizando-se a estratégia de gravação da fala do aprendiz, por exemplo. De acordo com as ideologias postas no plano, a preocupação em eliminar-se os sotaques dos falantes não nativos seria virtualmente impossível, por isso a redução de sotaques seria o objetivo principal do trabalho com a pronúncia. Contudo, a própria descrição da metodologia proposta e descrita na atividade para a chamada *redução de sotaques*, admite a não garantia de que o falante aprendiz será capaz de pronunciar naturalmente as palavras treinadas, após os exercícios praticados: *"this does not guarantee that you be able to use them in natural conversation"*.

Chama-nos a atenção o fato de que nesta atividade, a compreensão desejada pela redução dos sotaques na comunicação se refere à compreensão dos falantes nativos. Neste sentido, resgato a indagação de Pederson (2011) apresentada no capítulo 2, sobre quem decide quem é inteligível e em quais contextos, e reforço a constatação de que, normalmente, os falantes de inglês do Círculo Externo e em Expansão se comunicam frequentemente com outros falantes não nativos, sem falar na pouca exposição a *inputs* em língua inglesa presente nestes Círculos (MCKAY, 2003).

## Planos de Atividades Relacionadas ao Vocabulário e Gramática:

### QUADRO 15 - PLANO PROFESSORA PS4

Objective: Improving vocabulary

Many people build their English vocabulary through a blend of methods - by taking English classes, reading books, watching movies in English, and studying English with English language software. Playing word and vocabulary games is a valuable part of learning English.

Name: Memory Game

Methodology:

Divide the class into two groups. From each group of students give a selection of words and cards - the same words for both groups - they have a certain time to memorize the words. The groups will have to memorize the words. The group that memorizes more words wins the game.

Conclusion:

Memorization exercise makes the class more interesting and attractive in language education. You can do this at the end of the classes for fixing vocabulary.

A professora PS4, embora ainda esteja cursando Letras, já leciona há quatorze anos em escolas regulares particulares e em escola de idiomas. Esta condição, comum também a outros professores do *workshop*, nos faz lembrar que, por muito tempo, e talvez ainda nos dias de hoje, não havia a necessidade de uma formação acadêmica para lecionar inglês nas instituições de ensino. Nas regulares particulares bastava “um conhecimento” do idioma, para que professores de outras áreas do conhecimento, ensinassem inglês. Nas escolas regulares públicas, normalmente outros professores acabavam complementando sua carga horária com as aulas de inglês. Após as regulamentações públicas na última década, a formação acadêmica dos professores passou a ser exigidas nas escolas regulares, porém nas escolas de idiomas prevalece o “domínio do idioma”, principalmente com alguma experiência no exterior, como principal requisito. Estas colocações nos permitem refletir sobre as dificuldades históricas da constituição da profissionalização do professor de inglês, bem como da percepção do papel do inglês como uma área "menor" de conhecimento, diferentemente de outras disciplinas do currículo escolar.

Voltando para a atividade (escrita em inglês) que objetiva o enriquecimento vocabular, a professora PS4 introduz o exercício com uma explicação de métodos de estudos que podem ser explorados na autoaprendizagem ou fora dos contextos tradicionais de ensino, como em: aulas particulares, leitura de livros, apreciação de filmes, *softwares*. Em seguida o plano propõe o resgate de uma atividade muito explorada nas aulas de inglês pelos jogos de memorizações. Também é possível

notar a preocupação de PS4 com um ensino atrativo de inglês nos ambientes em que ela exerce sua prática, aspecto fundamental em qualquer tipo de ambiente de ensino.

#### QUADRO 16 - PLANO PROFESSORA PS8

Turma: 8ª série

Assunto da aula: tempos verbais da língua inglesa

Objetivo geral: rever os tempos verbais da língua inglesa aprendidos durante o ano letivo.

Objetivo específico: Busca-se através desta atividade demonstrar aos alunos o quanto a língua inglesa é presente no cotidiano além de rever os tempos verbais já aprendidos.

Encaminhamento metodológico: Utilizar-se-á a música "**have you ever seen the rain?** (anexo) e, dentro desta música, lacunas serão deixadas com o intuito de os estudantes completarem com as palavras faltantes.

Posterior ao preenchimento da música, outra atividade será realizada. Desta vez, em grupos, os estudantes terão de encontrar três diferentes tipos verbais encontrados dentro da música. Posterior à identificação dos tempos verbais, será necessária a elaboração de frases - com o auxílio do material que contenham tempos verbais e a compreensão da mensagem da letras.

Referências: <http://letras.terra.com.br/creedence-clearwater-revival/70219/>

A professora PS8, acadêmica de letras que leciona há 03 anos em escolas de idiomas, sugere o trabalho com os tempos verbais do inglês através de músicas. Como os alunos a que ela propõe a atividade são adolescentes, a estratégia do uso de músicas pode se tornar atrativa, no entanto, a música escolhida para esta atividade (frequentemente utilizada por professores de inglês) contém a complexa estrutura do tempo verbal (*present perfect*). Esta proposta de atividade remetem minhas reflexões à uma crítica ao trabalho com textos em LE conhecido como "texto como pretexto", no qual o texto (no caso a música escolhida) é escolhido para o trabalho de algum aspecto gramatical específico, o que pode causar um ensino artificial, no qual, muitas vezes, os alunos não estão preparados para o repertório linguístico e vocabular necessário ao enfrentamento do texto.

#### QUADRO 17 - PLANO PROFESSORA PS17

##### POEMS

All levels

Choose six pattern sentences from the book you are using or other material.

*We've been doing this for years.*

*Her friend told her what to do.*

*It's getting harder and harder.*

*I haven't broken it, have I?*

*If I told my fiancé, he'd be angry.*

*It's supposed to give satisfaction.*

In class:

- dictate or write on the board the six pattern sentences you have chosen.
- tell the class you want them to write a poem, a letter, a story or a dialogue in which they use at least three of the given sentences. They may incorporate the sentences into longer ones but the pattern sentences must not be internally altered. They can work individually or in pairs or groups.
- have the students stick their writing round the walls and go and read them.
- you can also vary the activity for easier level (using the poem and ask them to add some words on each sentence)

In Grammar Games - Mario Rinvolucri - Cambridge 1997.

A professora PS17, embora lecionasse em escolas de idiomas há 05 anos, foi a única do grupo de professores do *workshop* a sugerir uma atividade didática voltada para o gênero literário. Este fator ajuda a reforçar minhas hipóteses sobre a lacuna existente no processo de ensino e aprendizagem de inglês quanto à exploração da literatura nas salas de aulas, e minhas investigações sobre a apropriação deste conhecimento literário de maneira mais efetiva na formação do professor de inglês nos Cursos de Letras. Embora não seja o foco desta pesquisa, esta constatação também está presente no processo de formação dos professores de inglês e, portanto, não poderia deixar de observar este aspecto pela oportunidade manifestada pelo plano de PS17. Contudo, a atividade proposta na atividade pode ser facilmente aplicada em sala de aula para a produção vocabular, revisão de conteúdos, oralidade, etc., utilizando-se o material didático do professor ou qualquer outro material para a construção dos poemas. Vale lembrar que o uso de gêneros textuais diferenciados, tem sido motivado aos professores de inglês pelas abordagens discursivas ao ensino de línguas, principalmente aos professores das escolas públicas regulares no estado do Paraná, sob a orientação das DCEs- LEM (2008).

## Planos de Atividades Relacionadas a Variações e Hibridismo Linguístico:

QUADRO 18 - PLANO PROFESSOR PF9
<p>TEMA: <b>O inglês no futebol</b> (2 aulas)</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber a variação linguística presente no futebol, fazendo uma correlação com a língua inglesa.</li> <li>• Discutir a importância do aprendizado da língua inglesa para o desenvolvimento tanto cognitivo como social do aluno.</li> <li>• Observar os diferentes tipos de pronúncia em relação à escrita.</li> </ul> <p>ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de vídeo com a entrevista de Joel Santana.</li> <li>• Escrever palavras e expressões presentes no vídeo que não foram compreendidas.</li> <li>• Comparação do vídeo com uma narração de futebol pela <i>Fox Sports Channel</i>.</li> <li>• Contato com o jogo <i>Winning Eleven 2010</i>.</li> <li>• Fazer a montagem de times no jogo, observando a nomenclatura dos acessórios, jogadas, regras, anotando palavras novas.</li> </ul> <p>RECURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Notebook</li> <li>• Vídeo (entrevista com Joel Santana)</li> <li>• Jogo <i>Wining Eleven 2010</i></li> <li>• Data show</li> <li>• Caderno, lápis, borracha.</li> </ul> <p>Avaliação: Perceber se o aluno é capaz de reconhecer e localizar palavras novas, e avaliar o interesse pela atividade proposta bem como sua produtividade em sala de aula.</p>

Este plano de aula demonstra atitudes do professor PF9, ainda em fase de formação profissional inicial, as quais foram construídas de forma integrada ao trabalho teórico e prático desenvolvido nos encontros providos no *workshop*. O jovem futuro professor de inglês, acadêmico do 2º ano de Letras, escolhe a temática do futebol (atrativa em nossa sociedade) para preparar uma atividade para sala de aula, integrando o conhecimento linguístico com o tecnológico (*tecnolinguístico*), mediante a utilização de um vídeo (entrevista com Joel Santana) e de um vídeo game (*Wining Eleven 2010*) em sala de aula.

Os objetivos postos pelas atividades englobavam a percepção da variação linguística, utilizando como estratégia o conhecido vídeo do técnico de futebol Joel Santana, o qual fora também explorado nos trabalhos desenvolvidos no *workshop*.

Sua proposta é de utilização do vocabulário técnico do esporte (futebol), utilizando o jogo *Wining Eleven 2010* como uma estratégia para despertar o interesse dos alunos. É possível perceber que o professor combina aspectos de sua preferência pessoal (futebol, vídeo game), resgatando alguns pressupostos metodológicos resultantes das teorizações e discussões manifestadas pelos trabalhos no *workshop*, tais como o levantamento de interesses dos alunos; o conhecimento *tecnolinguístico*; a valorização do desenvolvimento cognitivo e social nas aulas de inglês e a percepção da utilização de pronúncias (formal e informal) nos discursos sociais produzidos, como no meio esportivo, por exemplo.

Embora acredite que seja possível olhar para o plano do professor PF9 (bem como para todos os demais planos) de diversos ângulos, na medida em que ele não nos fornece maiores elementos para a compreensão de suas intenções, tais atitudes expostas em seu planejamento auxiliam a visualizar como as teorias discutidas nesta pesquisa podem ser aliadas à configuração das práticas de ensino nas aulas de inglês.

#### QUADRO 19 - PLANO PROFESSORA PS15

TEMÁTICA: EMPRÉSTIMOS LINGUÍSTICOS DO INGLÊS

ANO: ESTA ATIVIDADE FOI APLICADA NO 3º ANO - EM ESCOLA PARTICULAR

OBJETIVOS:

1. Percepção de Empréstimos linguísticos do Inglês;
2. Discussão sobre aspectos da formação de identidades culturais “globais”

METODOLOGIA:

- Utilizar letras de músicas escritas com a mistura do Português e do Inglês;
- Explorar a temática de empréstimos linguísticos do inglês presente nas letras;
- Verificar a construção lexical dos empréstimos em ambas as línguas;
- Discutir a função retórica dos termos emprestados;
- Apontar e discutir sobre a contribuição destes empréstimos na formação de identidades culturais globais híbridas.
- Solicitar aos alunos a produção de um texto versando sobre a aula: A Influência do Inglês na Língua Portuguesa e em nossas vidas.

MATERIAIS:

Multimídia; músicas (Samba do Approach/ *Amor I love You/* Máscara Pity); dicionários; cadernos.

REFERÊNCIAS:

BAGNO, M. Como se não fossem estrangeirismos. In FARACO, C.A. (org.). *Estrangeirismos: guerra*

em torno da lingual. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p.74-75.

CARVALHO, N. Empréstimos linguísticos na língua portuguesa. São Paulo: Cortez, 2009.

HALL, S. A Identidade Cultural na Pós-modernidade. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

TRANDISCOVERY, Desenvolvimento de negócios. Estrangerismos: Port... What? 21. Ed. Disponível em: <<http://www.transdiscovery.com.br/trabsdiscovery01/informativos/informativo%2021.pdf>>.

O plano de aula da professora PS15, que leciona há mais de 20 anos em uma escola regular de ensino privado no Ensino Fundamental e Médio, apresenta uma proposta para aula de inglês com alunos adolescentes, ao integrar o gênero músicas (atrativo aos alunos) com a temática das identidades híbridas denominada por ela de “identidades globais”. O objetivo com a atividade seria o de levar os alunos a perceberem e discutirem o uso de empréstimos de termos do inglês nas letras das músicas compostas em português e, mediante esta observação, refletir sobre esta situação linguística e suas implicações para as novas identidades culturais híbridas.

Considerando os conceitos de Hall (2011a), sobre a necessidade de vincularmos as discussões sobre identidade aos processos que emergem do contexto histórico, da linguagem e da cultura para a produção daquilo que nos tornamos, podemos dizer que a proposta da professora PS15 articula o pensamento de Hall (2011a) ao vincular a questão linguística dos empréstimos de termos do inglês ao contexto sociocultural presente refletido nas músicas, e a proposta da discussão destes efeitos na vida e identidades de seus alunos.

Embora também não seja possível visualizar a totalidade do processo educativo resultante desta proposta, é possível perceber que este plano de aula resgata o entendimento de que as “identidades são construídas dentro e não fora do discurso”. Além disso, a proposta da professora também demonstra uma tentativa de compreender que as identidades são “produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas” (HALL, 2011b, p. 109). Neste caso, as aulas de inglês, os alunos e as músicas representam o momento histórico e institucional específico vivenciado.

O plano em questão também permite observar a relação entre inglês e globalização, na qual o inglês desempenha o papel de uma “língua de fronteira” que

possibilita aos sujeitos se apropriarem de discursos globais e reinventarem suas vidas de Moita Lopes (2008). Este autor analisa a “interpenetração de línguas” pela presença do inglês em músicas (rap brasileiro) no processo de hibridização das culturas. Sua tese é de que, nestes usos, os objetivos se distanciam de usos imperiais do inglês e se aproximam da retomada de temas e da apropriação de discursos globais em performances identitárias locais de resistência, o que ele chama de “hibridização discursiva”.

**QUADRO 20 - PLANO PROFESSOR PS18**

**UTILIZANDO FILMES:**

Gosto de trabalhar com filmes e vídeos nas turmas de 7ª e 8ª séries. Normalmente utilizo "trailers" dos filmes em lançamento. Depois trabalho com as "sinopses" do filme em inglês e também com algumas biografias de autores famosos dos filmes. Os alunos gostam muito e pedem para assistir o filme inteiro, às vezes isso é possível.

Gostei de ver os vídeos apresentados com atores e pessoas brasileiras falando em inglês, como possibilidade para trabalhar também com os alunos.

Finalizo esta seção, comentando o plano do professor PS18, que é acadêmico e leciona em escolas regulares públicas há 02 anos, o qual expõe brevemente sua preferência pelo trabalho com filmes e músicas. Sua descrição demonstra uma valorização de seu trabalho para conquistar o apreço de seus alunos advindos da escola pública. Além disso, em sua atividade é possível perceber uma demonstração da percepção do papel do falante brasileiro na construção do conhecimento nas salas de aula de inglês, como proporcionado nos momentos de questionamentos conceituais e práticos do *workshop*, ao se referir sobre a possibilidade de trabalhar com produções (filmes, vídeos, biografias) com falantes de inglês brasileiros.

Os planos apresentados pelos professores no *workshop*, para atividades em sala de aula, permitiram perceber que estes professores ensinam um inglês respaldado em suas diferentes concepções de ensino de línguas. As ideologias e representações expressas nestas atividades indicaram que alguns deles ensinam inglês como uma língua estrangeira, baseados, pois, em concepções tradicionais que, normalmente, seguem como modelo o falante nativo. Outros demonstraram que já agregam em sua prática pressupostos que consideram o inglês como uma língua internacional para o contato na comunicação global, e há também aqueles que demonstraram um interesse em incorporar em suas atividades de ensino

pressupostos desta agenda. Considero que a apreciação destes planos também proporcionou a pesquisa trazer os acontecimentos pedagógicos que acontecem dentro das salas de aulas em diferentes ambientes de ensino de inglês, contribuindo para que a relação dicotômica entre teoria e prática exploda, como propõe linguistas aplicados como Moita Lopes (2008).

Contudo, o pequeno espaço produzido pela pesquisa aos professores-sujeitos e, conseqüentemente, o curto tempo de exposição aos questionamentos conceituais do ILFG, evidenciaram o fato da necessidade de um maior tempo após o encontro para maturação dos conceitos aos professores participantes. Esta constatação reflete o fato de que uma pesquisa como esta, que se propõe a pensar *no intervalo* entre antigas e novas ideias, as práticas antigas funcionam como questões-chave (DERRIDA, 1981) para operar o processo contínuo de transformação pedagógica. Nesse sentido, foi necessário considerar as informações, opiniões e práticas apresentadas pelo grupo de professores como respostas e atitudes provisórias e que operam, como Derrida denomina, de o operar *sob-rasura*. Apresentar todos os planos apresentados pelos professores no final do *workshop* acolhendo a manifestação de suas práticas, mesmo que algumas delas não estejam diretamente relacionadas aos pressupostos do ILFG, foi uma forma adotada de considerar o curso natural desta forma de pesquisa que também apresenta suas dificuldades pela composição metodológica, analítica e interpretativa escolhida.

Sendo assim, para finalizar este capítulo de análise, relato a seguir, algumas reflexões obtidas nos momentos finais de encontro com os professores-sujeitos no *workshop*.

#### **4.4.4. Reflexões no Encerramento do *Workshop Língua Franca***

Como atividade de encerramento dos trabalhos no *workshop*, houve um espaço para um breve parecer oral e escrito, sobre as possíveis contribuições proporcionadas aos participantes e, também, para a percepção da relevância da temática proposta pelo *Workshop Língua Franca*. Os relatos dos professores evidenciam que os questionamentos conceituais produzidos no *workshop* operaram como uma forma de incentivo para a formação profissional, contribuindo ainda para despertar a consciência linguística crítica deste grupo de professores, de maneira a

revigorar suas práticas de ensino de inglês. Resgato abaixo as opiniões dos professores emitidas em seus relatos:

**PS1:** “Foi bastante esclarecedor, pude perceber o inglês de forma mais abrangente, realmente mais global, assim como é o inglês como língua franca”.

**PS10:** “Me ajudou a perceber o inglês como “língua franca” e entender a importância e diferença da língua franca e língua estrangeira. Isso vai operar algumas mudanças na forma de abordar o inglês daqui para frente”.

**PF14:** “Contribui muito, principalmente porque não foi apenas uma exposição do tema “inglês como uma língua franca”, mas também, uma troca de experiências entre professores”. (PF14)

**PF17:** “A medida que percebo o idioma que ensino de uma maneira diferente, como uma língua franca”. (PF17)

**PS18:** “Total, me ajudou a pensar como melhorar minhas aulas e o quanto o inglês é importante”.

**PS3:** “Este *workshop* contribuiu grandemente para minhas reflexões sobre minha profissão, pois ele agregou conhecimento e foi esclarecedor”.

**PS7:** “A contribuição foi muito bem-vinda e aceita. Percebi que a língua pode sim transformar a visão de mundo de um cidadão que está inserida em um mundo globalizado”.

**PS6:** “*Opened my mind!*”.

Estes relatos, além de demonstrarem uma “satisfação” pela participação e envolvimento com os questionamentos conceituais do ILFG, remetem ao pensamento informado por Freire (1996), sobre a necessidade de manifestação de disponibilidade de transformação, sem a qual não existe a possibilidade de mudanças, e na qual se respalda a Teoria da Transformação de Mezirow (2000) apresentada no capítulo 3. Quando os professores foram questionados sobre a abertura para transformarem suas maneiras de ensinar, todos os professores afirmaram estar dispostos a inovações em suas práticas mediante atualizações constantes, enfatizando uma disposição em aperfeiçoar seus conhecimentos em relação também às necessidades atuais dos alunos. O fato de participarem, voluntariamente, do *workshop* e concederem livremente o uso dos dados gerados à esta pesquisa já foi em si uma evidência dessa disposição. Além disso, os professores afirmaram que existe a necessidade de uma transformação geral, no

sentido de conscientizar a sociedade ao novo estatuto do ILFG, como afirmou a professora PS6 abaixo:

**PS17:** “Preciso aperfeiçoar minha forma de ensinar a cada aula de acordo com as necessidades de cada aluno”.

**PS6:** “Em primeiro lugar, não é apenas o professor que deve transformar sua forma, mas sim tudo ao redor; conscientização geral da língua inglesa como língua franca”.

Ao encerrar esta análise, enfatizo que todas as interpretações apresentadas foram compostas levando-se em consideração o pensamento de que nossas descrições e observações de eventos, como pesquisadores, não são neutras e não podem ser feitas de fora de nossa linguagem nem da rede de significações que compõem nosso repertório (FABRÍCIO, 2006). Além disso, as reflexões partem do pressuposto de que o conhecimento que não considerar as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela (MOITA LOPES, 2006), ecoando o pensamento da etnografia pós-moderna (TYLER, 1986). Este seria o ponto de partida para uma desconstrução de conceitos: entender que nenhum sentido pode ser determinado fora do contexto, mas nenhum contexto permite a saturação dos sentidos possíveis para um texto (DERRIDA, 1995).

Findo o capítulo de análise, passo a seguir para o momento de conclusão deste estudo, no qual além do resgate geral das reflexões que permitiram lançar reinterpretções do processo de ensino e aprendizagem contemporâneo, busco levar estas reflexões à dimensão híbrida dos tempos sociais em que o inglês como uma língua "de fronteira" está inserido.

## CONCLUSÃO

### ENSINAR, APRENDER E UTILIZAR INGLÊS EM TEMPOS HÍBRIDOS

Como o inglês, um idioma extremamente hibridizado, ou seja, formado por tantas outras línguas (línguas escandinavas, celta, latim, francês, grego, urdu, etc.) é hoje entendido como língua franca, que hibridiza outras (e continua se hibridizando), possibilitando a comunicação através do globo, como língua do conhecimento, da mídia, da INTERNET, do mercado e do poder? (MOITA LOPES, 2008, p. 4)

Ao chegar à conclusão deste texto reporto-me ao questionamento de seu título *Que inglês utilizamos e ensinamos?* o qual surgiu como uma indagação em relação aos usos do inglês nas sociedades globais e às formas em que nos respaldamos para o processo de ensino e aprendizagem de inglês. Esta pergunta também me acompanha desde a evidência dos resultados obtidos em uma pesquisa anterior que realizei, como mencionei na introdução do texto, os quais apontaram um paradoxo: o distanciamento entre as representações da importância do inglês construídas nas escolas regulares e as representações construídas na sociedade. Aqueles dados revelaram que utilizamos, ou ao menos ansiamos utilizar, um inglês que ainda não é ensinado nos ambientes escolares.

Acredito que, para leitores acostumados a tradições modernas de leitura, motivados por uma ansiedade positivista, esta pergunta possa sinalizar respostas prontas. Contudo, para uma pesquisa pós-moderna, a qual postula a não existência de normas e de respostas únicas, mas que busca questionar totalizações através das lutas sociais nas quais cada indivíduo assume uma responsabilidade pessoal, esta pergunta pode parecer inadequada. Nesse sentido, argumento que a pergunta do título deste trabalho, bem como as demais, foram elaboradas como uma sugestão de um olhar questionador para o processo de ensino e aprendizagem de inglês e para o corpo de conhecimentos no qual este processo é organizado e construído. O caminho traçado neste estudo, para percorrer a organização e construção do ensinar e aprender inglês, tanto teórico como investigativo, trouxe evidências de que as lutas, desafios e conquistas que contornam a agência do educar, necessitam ser sempre reteorizadas e revisitadas.

Sendo assim, "independentemente do contexto, no entanto, é preciso entender que, pedagogicamente falando, são as alternativas que devem prevalecer e não o caminho de mão única" (SIQUEIRA, 2011b, p. 347). Por isso, em relação à referida pergunta do título, as vozes dos sujeitos desta pesquisa revelaram que estes professores utilizam o inglês como uma língua internacional para o contato pessoal e profissional, promovido principalmente pelas mídias sociais. Os professores demonstraram que ensinam inglês de diferentes maneiras: alguns como uma língua estrangeira e outros que estão procurando alternativas para organizar seu ensino voltado para as necessidades de uma agenda de ensino contemporânea. Isso indica que há uma abertura na experiência destes professores com grandes possibilidades para ensinar inglês como uma língua franca e global, e desta forma, favorecer aos aprendizes o acesso a um conhecimento que lhes faça amplo sentido.

Entretanto, em uma perspectiva de pesquisa pós-moderna como esta, o trabalho para mudanças pretendidas é considerado um projeto incontrolável na educação. Nos termos derridianos, isso se explica devido ao fato de a educação operar por uma lógica denominada de *suplemento*, ou seja, por sua abertura e ao mesmo tempo por seu fechamento, pela complementação e também pela reposição de conhecimentos. Na formação de professores aqui envolvida, este suplemento pode ser visto como o local onde se permite a relocação ao invés da adição de conceitos, por isso "o trabalho da mudança está sempre 'em processo', inerentemente incompleto e constantemente aberto ao questionamento<sup>102</sup>" (USHER; EDWARDS, 1996, p. 135).

Foi sob essa lógica de processo que o trabalho nesta experiência com as crenças, sentimentos e atitudes dos professores-sujeitos, e com meu olhar de pesquisadora nas interpretações destas manifestações, operou. Ao lançar a primeira questão de pesquisa, *(como) os professores-sujeitos percebem a presença do inglês no contexto da globalização, em suas vidas, na vida de seus alunos e no processo de ensino e aprendizagem?*, meu objetivo era o de procurar levar o grupo de professores a níveis profundos de reflexão sobre este fenômeno, pois acredito que é nesta formação de eventos que o inglês se manifesta como uma língua internacional. Mediante este questionamento, além de fazer vir à tona as

---

<sup>102</sup>[...] *the work of change is always 'in process', inherently uncompletable and constantly open to question (USHER; EDWARDS, 1996, p. 135).*

manifestações dos professores, havia ainda a intenção de levá-los a percepção do uso pessoal do inglês pelos próprios professores e de como esta forma pode ser aliada ao conhecimento produzido nas escolas. Decorre deste entendimento, minha convicção de que não seja mais possível ensinar inglês diferentemente da forma que ele tem sido empregado nas sociedades globais.

Em primeiro lugar, as vozes destes professores relataram um reconhecimento do conjunto de acontecimentos discursivos que a compõe, mencionando que a globalização não atinge somente os aspectos econômicos, sociais e políticos, como também a língua, representada pelo movimento e interconexão do inglês na comunicação global. Para estes professores o impacto da globalização é determinante e resultante da atuação das tecnologias, as quais, por sua vez, motivam os interesses por sua aprendizagem. Os professores assumem o fato de que o interesse dos alunos pelo inglês se acentua quando há o uso das tecnologias nas aulas, e percebem o reflexo desta realidade em sua tarefa, impondo-lhes, além de novos conhecimentos para que a tecnologia possa ser apropriada em sua prática, maneiras diferenciadas de produzir conhecimento nas aulas de inglês. Assim, para eles, os alunos representam toda a finalidade de seus investimentos, e quando os resultados não são tão favoráveis, isto lhes causa um profundo desconforto.

Apesar disso, os professores-sujeitos alertaram para o fato de que as escolas regulares vivenciam uma realidade muito diferente daquela vivida fora deste contexto, e queixam-se das conhecidas condições inadequadas das escolas e da ausência de diretrizes pedagógicas que possam informá-los a uma agenda voltada para o inglês como uma língua internacional que lhes auxilie nestes encaminhamentos. No ponto de vista destes professores, as mudanças necessárias para que o ensino de inglês seja praticado como uma língua internacional envolvem uma concentração de esforços advindos não somente de professores de inglês, como também, da sociedade e das políticas educacionais.

As crenças manifestadas pelos professores-sujeitos em relação ao distanciamento do ensino de inglês como uma língua internacional nas escolas me conduzem às reflexões relacionadas à segunda pergunta de pesquisa: *(Como) os professores estão tendo acesso aos estudos do ILFG? Quais são suas impressões e crenças?* Mediante o trabalho com o *Workshop Língua Franca* realizado neste

estudo buscando tais aproximações, foi possível detectar que a maioria destes professores teve seu primeiro contato com os pressupostos da agenda ILFG durante a realização do evento de pesquisa. Entre os dezoito participantes apenas cinco declararam conhecer estudos na área, porém, apenas ocasionalmente em algumas situações em sua formação profissional, como em seminários e pela busca do assunto em artigos pela internet, reafirmando a necessidade da exploração dos *Inglêses Mundiais* nos ambientes acadêmicos e sociais.

Esse contato mínimo e prévio com os pressupostos do ILFG, apontadas nos dados da pesquisa, reafirmaram minhas hipóteses de que esta agenda de conhecimentos se encontra distante de contextos de ensino de inglês semelhantes ao do grupo de professores participantes da pesquisa. Isto se deve, principalmente, a poucas oportunidades de se debater questões relacionadas ao inglês contemporâneo oferecidas tanto na formação inicial de professores como na continuada. Diante destas evidências, o trabalho considerado ainda inicial no levantamento dos sentimentos, crenças e atitudes sobre o ILFG deste grupo de professores, foi criteriosamente construído e conduzido nos momentos de encontro da oficina para que não houvesse apenas a apresentação do corpo de conhecimentos do ILFG, mas também a participação ativa dos professores na construção dos questionamentos conceituais.

Contudo, as impressões e crenças iniciais dos professores-sujeitos demonstraram um reconhecimento de que o ILFG está presente no cotidiano brasileiro, podendo ser percebido pela frequência de usos do inglês entre falantes brasileiros e com falantes estrangeiros não nativos a todo momento em situações diferenciadas de uso, como na comunicação digital pela internet, no entretenimento, nas relações comerciais, turísticas, etc., nas salas de aulas e no preparo de materiais de ensino. Os professores também observaram que o ILFG ainda apresenta pressupostos desconhecidos pela maioria dos professores de inglês, e que a sociedade em geral não reconhece o inglês como uma língua franca e global.

Acredito que o resultado desta forma de produzir conhecimento trouxe grandes contribuições para as finalidades deste estudo. Uma das contribuições alcançadas pode ser percebida pelo fato de que os professores de inglês sujeitos desta pesquisa responderam aos estímulos proporcionados, e que, o

questionamento conceitual do ILFG lhes permitiu olhar para o inglês de forma tanto local como global, refletindo sobre as diferenças pedagógicas de um ensino voltado para uma língua estrangeira e para uma língua franca, e ainda pelo fato de que tal percepção favorecerá o operar de mudanças em suas práticas locais. Ao mesmo tempo, consciente de que estas reinterpretações são apenas iniciais para a formação de professores de inglês, continuo com o objetivo de levar adiante suas proposições. Esta investigação, contudo, agregou conhecimentos e possibilidades pedagógicas para repensar o ensino de inglês contemporâneo como um projeto educativo.

Esta experiência contribuiu ainda para o fortalecimento de minhas concepções, crenças e também atitudes como professora e formadora de professores de inglês, em muitos aspectos impactados pela agenda de estudos do ILFG, na medida em que me fez permitir reconhecer minha prática, como um processo "desformatado" (JORDÃO; MARTINEZ; HALU, 2011), ou seja, uma prática que, livre da postura de busca de formatos e de receitas prontas, adota "uma filosofia de dissenso, por procurar validar os conflitos e contradições normalmente esperados nesse processo, e não apenas a filosofia do consenso" (MONTE MÓR, 2011, p. 15). Assim, ao formar e desformatar professores, nos "descaminhos e na *desaprendizagem* de qualquer tipo de proposição axiomática (FABRÍCIO, 2006, p. 61), é que acredito poder encontrar-se elementos integrantes para as novas formas de ensinar, aprender e utilizar inglês.

Meu entendimento sobre as mudanças necessárias na forma de ensinar e aprender inglês, para que este deixe de se caracterizar como um símbolo das classes de elites e passe a ser considerado como uma língua internacional incorporada aos demais conhecimentos básicos educativos, se relaciona a uma educação de base pós-moderna, a qual difere das tradições educativas construídas sobre as bases do modernismo. Na educação pós-moderna, se encontram as mudanças de formas metafísicas, de narrativas e da organização do conhecimento (USHER; EDWARDS, 1996). O conhecimento organizado por uma educação pós-moderna, por sua vez, "é a educação pós-estruturalista na pós-modernidade" (TADDEI, 2000, p. 147). O movimento pós-estrutural sugere, entre outros elementos, a desconstrução da atividade educativa pronta e acabada para a construção de um currículo aberto e inacabado, desta forma, o conhecimento se apresenta como uma

atividade discursiva onde interpretação e criação estão presentes como em qualquer outro discurso (TADDEI, 2000).

Entender, pois, a educação do inglês como uma atividade discursiva, significa considerar o contexto social na produção do conhecimento e promover o diálogo entre as teorias, para que a redescritção de temáticas e do papel dos professores venham a auxiliar a construção de uma pedagogia de base pós-moderna ao ensino do inglês contemporâneo. Ensinar e aprender inglês em sua formação discursiva configura-se como um projeto que se desenvolve em contextos históricos e específicos de aprendizagem. Por isso, há que atentarmos para algumas implicações que se apresentam, como sugerem autores como Usher e Edwards (1996), as quais podem auxiliar o processo de ensinar, aprender e também utilizar o inglês contemporâneo.

Para estes autores, a educação poderia ser mais diversa em termos de objetivos e processos e, conseqüentemente, em termos de organização estrutural, do currículo, dos *métodos* e participantes, retirando seus exemplos educacionais dos diversos contextos culturais nos quais ela se situa, ao invés de se respaldar em normas logocêntricas. Neste sentido, um projeto educativo para o ensino de inglês, poderia se tornar o veículo para a celebração da diversidade, um espaço para que diferentes vozes fossem ouvidas, contrapondo-se àquela voz autoritária da modernidade. Contudo, o contexto cultural não determinaria a forma educacional de maneira direta, mas sim, vislumbrando uma situação de interação mútua proporcionada pela atenção dedicada aos sentidos e atitudes que as comunidades de práticas compõem. Sendo assim,

Conseqüentemente, atribuir sentidos exige que a percepção pedagógica dos professores não se resuma a simples mecanismos para maximizar as oportunidades de aprendizagem nas salas de aulas, mas também como um meio para o entendimento e transformar as possibilidades dentro e fora dos ambientes das salas. Neste sentido, uma pedagogia da praticabilidade se transforma em pedagogia da possibilidade. A ideia de uma pedagogia da possibilidade é derivada, principalmente, dos trabalhos do educador brasileiro Paulo Freire.<sup>103</sup> (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 542).

---

<sup>103</sup>Consequently, sense making requires that teachers view pedagogy not merely as a mechanism for maximizing learning opportunities in the classroom, but also as a mean for understanding and transforming possibilities in and outside the classroom. In this sense, a pedagogy of practicality metamorphoses into a pedagogy of possibility. The idea of pedagogy of possibility is derived from the works of Brazilian educator Paulo Freire. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 542).

Na pedagogia da possibilidade freireana, as relações de poder e dominação se conectam de forma a promover questionamentos entre professores e alunos aos aparatos hegemônicos em uma epistemologia pós-moderna de educação. Sendo assim, a fundamentação do conhecimento em uma pedagogia pós-moderna não pode ser considerada como parte de uma realidade previsível e, portanto, não pode controlar tampouco ser controlada (USHER; EDWARDS, 1996). Com esta imprevisibilidade, a educação para um projeto de ensino ao inglês, não pode continuar a operar como uma *commodity*, ou como uma mera reprodução da comunidade de falantes nativos, mas sim como uma bricolagem na qual a construção do conhecimento não pode ser determinante nem determinado (USHER; EDWARDS, 1996). É neste sentido que o processo de ensino do inglês, parafraseando os autores acima, se torna ilimitado em tempo e lugar, escapando potencialmente das fronteiras epistemológica, política e física impostas pelos padrões de ensino tradicionais construídos na modernidade.

Um projeto pós-moderno para o ensino de inglês contemporâneo se caracteriza pelo rompimento de fronteiras que tendem a controlá-lo. Sendo assim, ele não pode ser construído com características universais, como também não pode correr o risco de perder seu objeto na produção de seu conhecimento. Entender o processo de ensino de inglês contemporâneo como um projeto requer assumir o desafio de desestabilizar fundamentos, concepções e crenças existentes e visualizar novas possibilidades pedagógicas, como proposto nesta pesquisa. Isso tudo requer, além das implicações acima destacadas, pensar em algumas prioridades para projetar seu ensino, como o faz Leffa (2002, p. 17) sugerindo aos professores de inglês: "(1) considerar variedades locais de inglês; (2) desenvolver a tolerância por diferenças; (3) ensinar inglês para a produção; (4) ensinar inglês para propósitos específicos<sup>104</sup>".

Estas proposições de Leffa nos levam a pensar em alguns encaminhamentos metodológicos ao tratar do ILFG nas práticas didáticas para o funcionamento do inglês como uma língua de contato entre diferentes nacionalidades e língua materna diferente, tais como: incentivar os professores e alunos brasileiros a reconhecerem e

---

<sup>104</sup> (1) *consider local varieties of English*; (2) *develop tolerance for differences*; (3) *teach English for production*; (4) *teach English for specific purposes* (LEFFA, 2002, p. 17).

exporem seus interesses de uso do inglês; estimulá-los a manifestarem aspectos subjetivos como a tolerância e a liberdade de exposição da pronúncia brasileira ao falar inglês, pois muitos aprendizes acabam por desistir deste conhecimento quando se sentem menosprezados na presença de outros alunos que, por diferentes razões, demonstram um conhecimento mais aproximado ao dos falantes nativos; valorizar os aspectos que se destacam nas diferentes habilidades dos alunos, pois há aqueles que apresentam maior facilidade para leitura, outros para ouvir ou cantar músicas, e assim por diante, para que todos possam se interessar e utilizar o inglês de acordo com seus propósitos e aptidões; organizar e compor o material didático de forma a enfatizar os elementos culturais da cultura nacional e de diferentes culturas, disponíveis nos diversos recursos hoje oferecidos pela internet, desestabilizando a noção tradicional de que aprender o idioma inglês é incorporar os costumes e valores dos norte americanos ou europeus; objetivar e encorajar na aprendizagem o alcance de uma proficiência linguística apropriada ao contexto de utilização ao invés de apoiar o desejo de uma proficiência *near-native*.

O processo de ensino e aprendizagem de inglês, sob estes pressupostos, deixa de ser simplesmente uma base para o instrumentalismo e o monoculturismo, resgatando, em contrapartida, a diversidade e a pluralidade que a educação visualizada neste tipo de projeto tem a oferecer. Isto implica em desvinculá-lo das bases padronizadas do currículo, do ensino tecnicista conduzido por métodos, e aproximá-lo a diferentes tipos de participação promovendo a inclusão ao invés da exclusão. Neste pensar, a busca por uma alternativa ao método ao invés da busca por um método alternativo se transforma em uma concepção pós-moderna da educação denominada de “pós-método” (KUMARAVADIVELU, 2003), onde toda iniciativa de construção de um projeto deve ser “motivada pelo desejo de desafiar os efeitos debilitantes dos métodos como um meio de marginalização”<sup>105</sup> (KUMARADIVELU, 2003, p. 545).

Ao incluir diferentes participações e desafios, o ensino de inglês passa a atuar de fato como a língua de contato para a comunicação global permeada por percepções que emergem da coligação entre o global e o local, o moderno e o pós-moderno, o novo e o velho, em fim, entre o individual e o coletivo. Nestas fronteiras

---

<sup>105</sup> [...] has to be motivated by a desire to challenge the debilitating effect of method as a means of marginality (KUMARADIVELU, 2003, p. 545).

se encontra um espaço intermediário considerado a “terceira área da vida” com grande potencial de experiências culturais que fazem com que passado, presente e futuro se conectem (BHABHA, 2003, p. 33). Emerge desta intermediação um “terceiro espaço, uma relação contígua entre as antigas e novas formas sociais e psíquicas<sup>106</sup>” (BHABHA, 2003, p. 33). Este “terceiro espaço” resulta da hibridização das culturas, por isso, “ele não é determinado, nunca, unilateralmente, pela identidade hegemônica: ele introduz uma diferença que constitui a possibilidade de seu questionamento” (SILVA, 2011, p. 87).

Os tempos híbridos vivenciados caracterizados pela mistura, conjunção e intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças (HALL, 2011b), reforçam a ideia de que não “exista uma situação pronta, acabada, estanque, ao contrário, tem-se uma constante luta pela vida, pela vida, pela sobrevivência, numa infinita agonia” (WIELEWICKI, 2010, p. 444). Esta *agonia* deriva da força dos processos de hibridização que nascem de relações conflituosas entre diferentes grupos sociais (HALL, 2011). Sendo assim, na educação da atualidade, “não podemos falar em indivíduos híbridos como se tratando de sujeitos portadores de características definidas, prontas para serem analisadas e, conseqüentemente, manipuladas” (WIELEWICKI, 2010, p.444) como em outras épocas.

Para autores pós-modernos (como BHABHA 2003; HALL; 2011; JORDÃO, 2010; SILVA, 2011; RAJAGOPALAN, 2011, WIELEWICKI, 2010) a possibilidade de questionar, discursar, resistir e agir, ou seja, da promoção da agência humana, “está justamente na multiplicidade da diferença, nas possibilidades de construir diferentes formas de saber em *hibridismo*” (JORDÃO, 2010, p. 432), e

O hibridismo está ligado aos movimentos demográficos que permitem o contato entre diferentes identidades: as diásporas, os deslocamentos nômades, as viagens, os cruzamentos de fronteiras. Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, esses movimentos podem ser literais, como na diáspora forçada dos povos africanos por meio da escravidão, por exemplo, ou podem significar simplesmente mover-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades. “Cruzar fronteiras” significa não respeitar os sinais que demarcam – “artificialmente” – os limites entre os territórios das diferentes identidades. (SILVA, 2011, p. 88).

---

<sup>106</sup>[...] (*this*) *third space*, a continuous relationship between older and newer social and psychic forms (BHABHA, 2003, p. 33).

Uma maneira de “cruzar fronteiras” e ultrapassar as barreiras no ensinar e aprender inglês pode ser visualizada na *hibridização discursiva* de usos performativos<sup>107</sup> do inglês presente em várias formações, como por exemplo, nas letras de músicas, como o *rap*, onde há uma interpretação de línguas e de manifestações das culturas. Nesta proposição, o inglês ocupa um espaço de “uma língua de fronteira por meio da qual as pessoas se apropriam dos discursos globais e reinventam a vida local em suas performances cotidianas” (MOITA LOPES, 2008, p.1). É desta forma que autores pós-modernos como Moita Lopes (2008) e Rajagopalan (2004) questionam, e ao mesmo tempo compreendem (retomando a epígrafe deste capítulo), o inglês como um idioma extremamente hibridizado por outras línguas, que hoje atua como língua franca que hibridiza outras, possibilitando a comunicação através do globo, como língua do conhecimento, da mídia, da internet, do entretenimento, do mercado e do poder.

Os pensamentos dos autores acima nos levam a uma reflexão sobre os tempos híbridos perpassados pelas interpenetrações de diferentes culturas e línguas em um processo no qual a *hibridização discursiva* se apresenta. Considerando a presença do *inacabamento* na hibridez, exposto por Wielewicky (2010), no qual não podemos mais falar em indivíduos e situações prontas e acabadas, e nele refletindo meu sentimento de que, o conhecimento gerado neste trabalho não está totalizado, pois não se esgota nesta experiência, mas precisa ser momentaneamente encerrado, acolho este momento para demarcar a conclusão deste estudo.

Sendo assim, reporto-me, neste parágrafo final, ao trecho da letra da música escolhida como epígrafe de abertura do texto, reproduzindo o efeito de hibridização discursiva nela presente, pois compartilho com Moita Lopes (2008, p. 16) quando diz que “é desse modo que o inglês e seus discursos são apropriados em performances identitárias, criadas e reinventadas nas margens”. Também considero, como Stuart Hall (2011b), que nas formações sociais discursivas poderemos cruzar as fronteiras que delimitam artificialmente os limites entre os territórios identitários, linguísticos e pedagógicos, e encontrarmos maneiras para melhor ensinar, aprender e utilizar inglês em tempos híbridos.

---

<sup>107</sup> Performatividade: a maneira como fazemos as coisas no mundo, ou seja, performances, por meio das palavras. (MOITA LOPES, 2008, p. 11).

## REFERÊNCIAS

- ASHCROFT, B. **Post-colonial transformation**. London:Routledge, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Pontes, 2003.
- BARCELOS, A.M.F. **Introduction on Beliefs about SLA revisited**. SciVerse ScienceDirect, System 39 (2011) 281-289.
- BASS, A. Translator's Introduction, 1977. In: DERRIDA, J. **Writing and difference**. Tradução de Alan Bass. London, UK:Routledge, 1978.
- BHABHA, H.**The location of culture**. London and New York: Routledge, 1994.
- BHABHA, H. **Democracy de-realized**. London: Diogenes. 2003, 50(01): 27-35. Disponível em: <http://dio.sagepub.com>. Acesso em 27 jul. 2008.
- BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério de Educação e Cultura, 1996.
- BRASIL, Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília,1998.
- BRASIL, Secretaria da educação básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006.
- BELENKY, M.F.; STANTON, A.V. Inequality, Development, and Connected Knowing. In: MEZIROU, J. **Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress**. 1. ed. San Francisco: Jossey-Bass,2000. cap. 3. p. 71-102.
- BERNARDO, G.J. **Globalização: Impactos na contratação de professores de língua inglesa**. 2009, 54 f. Monografia (Curso de Letras) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- BERNAT, E. **Towards a pedagogy of empowerment: the case of 'impostor syndrome' among pre-service non-native speaker teachers in TESOL**. ELTED, vol. 11, Winter, 2008. p. 1-8.
- BERNS, M. English as a Lingua Franca: a conversation with Margie Berns. In: GIMENEZ,T. (Org.).et al. **Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2011.p. 293-304.
- BERTO, P.L. English Language Teaching in Brazil: pursuing a pluricentric approach. In: GIMENEZ,T. (Org). et al. **Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**.Campinas, SP: Pontes, 2011.p. 139-162.
- BORRADORI, G. **Filosofia em tempos de terror: diálogos com Jürgen Habermas e Jacques Derrida**.Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BROOKFIELD, S.D. Transformative learning as ideology critique. In: MEZIROW, J. **Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. Cap. 5, p. 125-150.

CALVO, L.; EL KADRI, M.S. Mapeamento de Estudos Nacionais sobre Inglês como Língua Franca: lacunas e avanços. In: GIMENEZ, T. (Org.). et al. **Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 17-44.

CAREY, R. **Hard to ignore: English native speakers in ELF research**. Helsinki English Studies, 2010 (vol.6), pp. 88-101. Disponível em: <http://helsinki.fi/elfa/self>, acesso em 25 jul. 2012.

CRANTON, P. Individual differences and transformative learning. In: MEZIROW, J. **Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. Cap. 7, p. 181-1204.

COSTA, G.J.M.M. ; GIMENEZ, T. Lady Gaga vai à aldeia Kaingang. In: GIMENEZ, T. (Org.). et al. **Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 117-138.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. New York, USA: Cambridge University Press, 2003.

CRYSTAL, D. Global Elementary Coursebook. In: CLANDFIELD, L.; PICKERING, K.: **Global Elementary Coursebook**. Macmillan Education: Oxford, 2010.

CRUZ, D.T. O Ensino de língua estrangeira como meio de transformação social. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). **Espaços linguísticos: resistências e expansões**. Salvador, EDUFBA: Instituto de letras, departamento de letras germânicas, 2006, p. 25-56.

CULLER, J. **Sobre a desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

DALOZ, L.A.P. Transformative learning for the common good. In: MEZIROW, J. **Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. Cap. 4, p. 103-124.

DE BERNARD, F. Problemática das mundializações. In: GRASSET, Globalização para quem? Grasset & Fasquale. São Paulo: Futura, 2004, cap. 1. p.59-68.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1976.

DERRIDA, J. **Writing and difference**. Tradução de Alan Bass, New York, London, UK. Routledge: 1978.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. Tradução de Maria Beatriz M. Nizza da Silva. 2.ed. São Paulo: Perspectiva. São Paulo. 1995.

DERRIDA, J. **Points**. .. Interviews, 1974-1994. California: Cambridge University, 1995.

DERRIDA, J. **Posições**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. Disponível em [www.rubedo.psc.br/Artlivro/posicoes.htm](http://www.rubedo.psc.br/Artlivro/posicoes.htm). acesso em 28 jun. 2010.

DERRIDA, J. Autoimunidade: suicídios reais e simbólicos - Um diálogo com Jacques Derrida. In: BORRADORI, G. Tradução de Roberto Muggiati. **Filosofia em tempos de terror: diálogos com Jürgen Habermas e Jacques Derrida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004, p. 95-145.

DEWEY, M. **English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective**. College London: Blackwell publishing, 2007. p.332-354.

DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular** : letramentos críticos nas brechas da formação de professores de Inglês. 2012, 258 f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ECO, U. História de complôs. In: GRASSET, **Globalização para quem?** Grasset & Fasquale. São Paulo: Futura, 2004, cap. 1. p.35-42.

EISNER, E.W. **The Enlightened Eye**: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. New Jersey: Prentice Hall. 1998.

EL KADRI, M. S. **Atitudes sobre o estatuto do inglês como uma língua franca em um curso de formação inicial de professores**. 2010, 154 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

EL KADRI, M.S. Inglês como língua Franca: atitudes de formadores de professores. In: GIMENEZ, T. (Org.). et al. **Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 163-192.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescições em curso, In: MOITA LOPES, L.P. da. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial. 2006. p. 45-63.

FERNANDES, R.K.M. **Inteligibilidade e inglês como língua internacional**. Um estudo de caso da pronúncia de palavras em – ed produzidas por falantes brasileiros. 2009, 113 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Ingleses e Americanos – LA). Universidade de Lisboa, 2009.

FERREIRA, F. M. de C. C. Autonomy in Foreign Language Teaching and Learning: why we should look at it from a critical perspective. In: In: NICOLAIDES et al. **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de línguas estrangeiras**. Pelotas, p. 16-33, 2003.

- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Moraes: São Paulo, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. 37. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEBHRAD, J. G.; OPRANDY, R. **Language teaching awareness**: a guide to exploring beliefs and practices. Cambridge University Press: United Kingdom, 1999.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1989.
- GONÇALVES, A. M. A. **Que língua falamos quando falamos inglês?** Para o estudo do inglês como língua de comunicação internacional. 2007, 105 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Anglisticos – Língua Inglesa). Universidade de Lisboa, 2007.
- GROSS, F. Ciência, técnica e globalização. In: GRASSET; FASQUALIE. **Globalização para quem?** Grasset & Fasquale. São Paulo: Futura, 2004, cap. 3. p.181-185.
- GUIMARÃES, E. Espaço de enunciação e política de línguas no Brasil. In: SHEILA, E.O.; SANTOS, J.F. **Mosaico de linguagens**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 11-27.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011a.
- HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T.D. da; HALL, S; WOODWARD, K, **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 10ª ed. 2011b.
- HALU, R. C. **Formação de formadoras de professores de inglês em contexto de formação continuada**. 2010, 246 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- HEWINGS, A.; MCKINNEY, C. **Teaching and learning English**: a course for teachers. United kingdom: The Open University, 2000.
- HOTEIT, G.G. **Crenças de professores de inglês sobre as variedades da língua que ensinam**. 2012, 59 f. Dissertação (Monografia Curso de Especialização em Linguagem, Cultura e Ensino). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

IMEL, S. **Transformative learning in adulthood**. ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus: OH. ERIC Digest n. 200, 1998.

IVES, P. **Global English: linguistic imperialism or practical lingua franca?** Studies in Language and Capitalism. Online journal, no. 1, 2006, p.121-141.

JENKINS, M. **Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca**. TESOL QUARTERLY, vol. 40, nº 1, march 2006, p. 157-181.

JENKINS, M. **English as a Lingua Franca: Attitude and Identity**. Oxford, UK:Oxford University Press, 2007.

JENKINS, M. **English as a Lingua Franca**. University of Southampton, JACET 47<sup>th</sup> annual convention, Waseda University, 11-13, sep. 2008.

JORDÃO, C. M. **A Língua Inglesa como “Commodity”**: Direito ou obrigação de todos? VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, 2004.

JORDÃO, C. M. **As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital**. Campinas, 46 (1): 19-29, jan. jun. 2007. p. 1-13.

JORDÃO, C.M. **A postcolonial framework for Brazilian EFL teachers' social identities**. Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras. nº 2, Diciembre, 2008. Disponível em [www.revistamatices.unal.edu.co](http://www.revistamatices.unal.edu.co). Acesso em 20 ago. 2010.

JORDÃO, C.M. **English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning**. Globalisation, Societies, Education, vol. 7, n. 1. Taylor & Francis, 2009.

JORDÃO, C.M. **A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência**. R. Let. & Let. Uberlândia - MG v.26 n.2 p. 427-442 jul.dez. 2010.

JORDÃO, C. M. A posição do inglês como língua internacional e suas implicações para sala de aula. In: GIMENEZ, T. (Org.). et al. **Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 221-249.

JORDÃO, C. M. ; MARTINEZ, J. Z. ; HALU, R. C. (Orgs.) **Formação desformatada - práticas com professores de língua inglesa**. Campinas, SP: Pontes, 2011. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. vol 15.).

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In R. Quirk & HH. G. Widdowson (ed), **English in the world: teaching and learning the language and literatures**, Cambridge University, Cambridge, 1985, p. 11-30.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. **The cultural component of language teaching**. 1996. Disponível em [http://www.spz.tu-armstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_01\\_2/beitrag/kramsch2.htm](http://www.spz.tu-armstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm).

KRAMSCH, C.; SULLIVAN, P. **Appropriate pedagogy**. *ELT Journal*, 50/3, jul. 1996, Oxford University Press, 1996, p. 199-212.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KEGAN, R. What “form” transforms? a constructive-developmental approach to transformative learning. In: MEZIRROW, J. **Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. cap. 2, p. 35-70.

KENNEDY, L. H. **Em direção a uma uniformização da cultura?** In: GRASSET, Globalização para quem? Grasset & Fasquale. São Paulo: Futura, 2004, cap. 1. p.35-42.

KOUCHNER, B. **Saúde, terrorismo, globalização e ingerência**. In: GRASSET, Globalização para quem? Grasset & Fasquale. São Paulo: Futura, 2004, cap. 1. p. 43-49.

KUMARAVADIVELU, B. **Toward a postmethod pedagogy**. *TESOL QUARTERLY*, vol. 35, nº 4, Winter, 2001, p. 537-554.

KUMARAVADIVELU, B. **Critical language pedagogy: a postmethod perspective on English language teaching**. *WorldEnglishes*, vol 22, nº 4, p. 539-550, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L.P. **Por Uma Linguística Indisciplinar**. [São Paulo: Parábola, 2006, p.129-147](#).

KUO, I-Chun. **Addressing the issue of teaching English as a lingua franca**. *ELT Journal*, v. 60/3, Jul 2006, Oxford University Press, 2006.

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Y., RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. cap.2. p. 12-26.

LEFFA, V. J. **Teaching English as a multinational language**. *The Linguistic Association of Korea Journal*, Seul, Coréia, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2002.

LEFFA, V. J. Quanto menos é mais. A autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES et al. **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de línguas estrangeiras**. Pelotas, p. 33-49, 2003.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. F. **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória: 2006, p. 10-15.

LE GOFF, J. **As mundializações à luz da história**. In: GRASSET, Globalização para quem? Grasset & Fasquale. In: São Paulo: Futura, 2004, p. 24-29.

LIURDA, E. **Non-native-speaker teachers and English as an international language**. University of Lleida, Blackwell, 2004. P. 314-323.

MARTINEZ, J. Z. **Uma leitura sobre concepções de linguagem e educação profissional de professores de língua inglesa**. (dissertação de mestrado) Universidade Federal do Paraná, 2007. 154, f.

MATURANA, H. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG. 2001.

MAURANEN. A. **Features of English as a lingua franca in academia**. English Studies, 2010, (vol.6), pp. 6-28.

MCKAY, S.L. **Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions**. International Journal of Applied Linguistics, vol. 13, nº 1, 2003. Malden, USA: Blackwell Publishing Ltda. 2003, p. 1-22.

MESTHRIE, R.; BHATT, R.M. **World Englishes**. The study of new linguistic varieties. New York, USA: Cambridge University Press, 2008.

MEZIROW, J. **Misconceptions about transformation theory: a note in reply to L. Ekpenyoung**. International Journal of Lifelong Education, vo. 10, nº 2, 1991, p. 159-160.

MEZIROW, J. Learning to think like an adult: core concepts of Transformation Theory. In: MEZIROW, J. **Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. p. 3-34.

MODIANO, M. **Linguistic imperialism, cultural integrity, and EIL**. ELT Journal Volume 55/4, Oct. 2001, Oxford:Oxford University Press.p. 339-346.

MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e vida contemporânea:problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. da. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial. 2006. p. 85-105.

MOITA LOPES, L.P. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos**. Delta, vol.24, nº2, São Paulo, 2008.Disponível emScielo - <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502008000200006>>. Acesso em 20 jun. 2012.

MONT MÓR, W. In: **Formação desformatada - práticas com professores de língua inglesa**. JORDÃO, C. M. ; MARTINEZ, J. Z. ; HALU, R. C. (Orgs.). Campinas, SP: Pontes, 2011. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. vol 15).

MOTT-FERNANDEZ, C.; FOGAÇA, F. C. **Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo.** Linguagem & Ensino, Pelotas: v.12, n.1, 2009. p.195-225.

MOURA, R. **Aprendizagem Transformativa: uma abordagem ao conceito.** Radical Pedagogy, 2000.

OST, F. **Em busca de boa governança: a aposta de Protágoras.** In: GRASSET, Globalização para quem? Grasset & Fasquale. In: São Paulo: Futura, 2004, p.276-284.

PALLÚ, N.M. **Por que é importante aprender inglês na escola? Um estudo das representações sociais dos alunos, pais e professores sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês.** 2008, 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa: 2008.

PALLÚ, N.M. **Implicações para o ensino e aprendizagem de inglês como uma língua franca.** 13ª Jornada de Estudos linguísticos e literários. Marechal Cândido Rondon: 2010.

PALLÚ, N.M. **A Teoria Transformativa: uma perspectiva para a (trans)formação de professores de inglês na contemporaneidade.** 14ª Jornada de Estudos linguísticos e literários. Marechal Cândido Rondon: 2011.

PARANÁ, Secretaria de Estado da educação Básica do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: língua estrangeira moderna.** Paraná, 2008.

PARK, J.S-Yul, WEE, L. **The three circles redux: a market – theoretic perspective on World Englishes.** Applied Linguistics 30/3: 389-409. Oxford University, 2009.

PEDERSON, M. English as a Lingua Franca, World Englishes and Cultural Awareness in the Classroom: a North American perspective. In: GIMENEZ, T. (Org.) et al. **Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores.** Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 59 a 116.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. da. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial. 2006, p. 67-84.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism.** Oxford, UK: Oxford University Press, Oxford, 1992.

PILKINTON-PIHKO, D. **English as a lingua franca lecturers' self-perceptions of their language use.** Helsinki English Studies, 2010, (vol. 6), pp. 58-74.

PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. De On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001). Disponível em <<http://crisgorete.pbworks.com/w/file/attach/58325978/Nativos.pdf>> acesso em 02 fev de 2013.

RAJAGOPALAN, K. **Of EFL teachers, conscience, and cowardice**. *ELT Journal*, v. 53/3 July, 1999, Oxford University Press. <http://eltj.oxfordjournals.org>. Acesso em 08 ago. 2010.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**. Linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. **The concept of 'World English' and its implication for ELT**. *ELT Journal*, v. 58/2, April, 2004, Oxford University Press. Disponível em: <http://eltj.oxfordjournals.org>. Acesso em 08 ago. 2010.

RAJAGOPALAN, K. **Language politics in latinamérica**. *Revista AILA Review* 18, 2005. pp. 76-93.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y., RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. cap.2. p. 135-159.

RAJAGOPALAN, K. in **Review of English as a lingua franca: attitude and identity**. Oxford University Press, 2007. Disponível em: <http://eltj.oxfordjournals.org>. Acesso em 08 ago. 2010.

RAJAGOPALAN, K. **The rigmarole of intelligibility in world English (es)** - or, on making sense of it all or, if you like, making the very idea of intelligible. *R. Let. & Let.* Uberlândia - MG, v. 26. n. 2, p. 477-492, jul/ dez. 2010.

RAJAGOPALAN, K. O "World English" – Um Fenômeno Muito Mal Compreendido. In: GIMENEZ, T. (Org.) et al. **Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 45-58.

RICHARDS, J.C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge University Press, United Kingdom, 1996.

ROCHA, C.H.; SILVA, A.K. *World English* no contexto de ensino fundamental – I público. In: [GIMENEZ, T. \(Org.\) et al. Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores](#). Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 253-292.

ROJO, R.H.R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza do pensamento. In: MOITA LOPES, L.P. da. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial. 2006, p. 253-274.

SACHS, J. **Globalização e países em vias de desenvolvimento**. In: GRASSET, Globalização para quem? Grasset & Fasquale. São Paulo: Futura, 2004, p.35-42.

SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A. I. P. **Comprender e transformar o ensino**. 4ªed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, B. S. de. **Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SCHEYERL, D. SIQUEIRA, S. Inglês for all: entre a prática excludente e a democratização viável. In: MOTA, K. SCHEYERL, D. (Org.). **Espaços linguísticos: resistências e expansões**. Salvador: EDUFBA, 2006, p. 57-96.

SEIDLHOFER, B. **Research perspectives on teaching English as a lingua franca**. Annual Review of Applied Linguistic, 2004, nº 24, 209- 239. Cambridge University Press, 2004.

SEIDLHOFER, B. **English as a lingua franca**. ELT Journal. V. 59/4. Oct. 2005; doi:10.1093/eltQuestionamento Conceitualci064, Oxford University, 2005.

SEIDLHOFER, B. **Common ground and different realities: world Englishes and English as a lingua franca**. World Englishes, vol. 28, nº 2, pp. 236-245, 2009. Malden, USA: Blackwell Publishing Ltda. 2009, Malden, USA.

SEMPRUM, J. Economia e finanças. In: GRASSET, **Globalização para quem?** Grasset & Fasquale. São Paulo: Futura, 2004, cap. 2. p.157-178.

SHARIFIAN, F. **English as an International Language**. Perspectives and pedagogical issues. Salisbury, UK : British Library Cataloging & Techset, 2009.

SIFAKIS, N. **The education of teachers of English as a língua franca: a transformative perspective**. Open University, Patras: Greece, Blackwellpublishing, 2007. P. 354-375.

SILVA, T.D. da; HALL, S; WOODWARD, K, **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 10ª ed. 2011.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como Língua Franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T. (Org.). et al. **Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2011a, p. 87-116.

SIQUEIRA, D. S.P. World Englishes, World English: Inglês como língua internacional, inglês como língua franca. In: BAGNO, M. (Org.) **Políticas da Norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011b.

SISCAR, M. A desconstrução de Jacques Derrida. In: BONNICI, T. (Org.). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2009.

SOUZA SANTOS, B. de. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

TADDEI, R.R. **Conhecimento, discurso e educação**: contribuições para a análise da educação sem a metafísica do racionalismo. 2000. 196 f. (dissertação de mestrado) Universidade de São Paulo, Sao Paulo: 2000.

TAYLOR, E.W. Analyzing research on transformative learning theory. In: MEZIRROW, J. **Learning as transformation**: critical perspectives on a theory in progress. In: San Francisco: Jossey-Bass, 2000. p. 285-328.

TYLER, S. A. Post-Modern Ethnography: from document of the occult to occult document. In: CLIFFORD, J. **Writing Culture**: the poetics and politics of ethnography. London: University of California Press. 1986.

USHER, R. & RICHARDS, E. **Postmodernism and Education**. London: Routledge. 1996.

WIELEWICKI, V.H.G. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva**. ActaScientiarum, Maringá, 23(1):27-32. 2001.

WIELEWICKI, V.H.G. **Hibridismos, tradução cultural e linguagens**: implicações para o ensino e avaliação. R. Let.& Let. Uberlândia, MG, v. 26, nº 2, jul.dez. 2010, p. 443-453.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D.P. **Reflective teaching**: an introduction. Lawrence Erlbaum, New Jersey, 1996.

ZUENGLER, J.; MILLER, E. R. **Cognitive and sociocultural perspectives**: two parallel SLA words? TESOL QUARTERLY, v. 40, nº 1, march 2006, p. 35-58.



**ANEXO A – QUESTIONÁRIOS WORKSHOP LÍNGUA FRANCA**

**WORKSHOP ENGLISH AS A LINGUA FRANCA****QUESTIONÁRIO 1 (ANEXO A - 1)****INFORMAÇÕES PRELIMINARES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ENSINO E DE USO DO INGLÊS DOS PARTICIPANTES**

**NOME:** \_\_\_\_\_ **IDADE:** \_\_\_\_\_

1. Há quanto você leciona (ou estuda) inglês? Em que instituição?
2. Em quais ocasiões você utiliza o idioma inglês?
3. Com que pessoas você utiliza o inglês?
4. Por quais razões você utiliza o inglês?
5. Quais são as habilidades linguísticas que estão envolvidas em sua utilização do idioma?
6. Você está satisfeita (o) com seu desempenho comunicativo em inglês? Por quê?
7. Como você define a influência do processo de globalização sob a expansão do inglês?
8. Quais os efeitos dessa influência para o processo de ensino de inglês?
9. Como se encontra o contexto atual de ensino de inglês nas escolas regulares brasileiras diante do inglês como uma língua internacional?
10. Você já teve contato com as teorias do discurso do inglês como uma língua franca? De que forma?

**WORKSHOP ENGLISH AS A LINGUA FRANCA****QUESTIONÁRIO 2 (ANEXO A - 2)****IDENTIFICANDO OS PRIMEIROS PRESSUPOSTOS DO DISCURSO DO ILFG (FALANTES ESTRANGEIROS)****PERGUNTAS RELACIONADAS AOS EXTRATOS DOS DISCURSOS AUDIO/VISUAIS**

**NOME:** \_\_\_\_\_

1. Qual foi sua reação ao ouvir o discurso? Você ficou satisfeita com a comunicação, por quê?
2. Quais problemas você teve ao interpretar o discurso?
3. Você considera a comunicação bem ou mal sucedida? Por quê?
4. Você considera os falantes deste discurso 'fluentes'? Em sua opinião, que aspectos são necessários para que um falante seja considerado 'fluyente' em inglês?
5. Em que contexto se dá esta comunicação? (falantes, nacionalidades, ocasião)
6. Quais foram os tópicos envolvidos na comunicação?
7. Quais são as línguas que o escritor utiliza? Em que contextos ele as utiliza?
8. Por que a comunicação foi realizada em inglês?
9. Qual é seu ponto de vista sobre a discussão, nos comentários enviados *on-line*, sobre a questão da fluência dos falantes: "*fluent doesn't mean without accent*"?
10. Em sua opinião, com que intensidade este tipo de discurso é utilizado no mundo?

**WORKSHOP ENGLISH AS A LINGUA FRANCA****QUESTIONÁRIO 3 (ANEXO A - 3)****ANALISANDO DISCURSOS ILFG DE FALANTES BRASILEIROS****PERGUNTAS RELACIONADAS AOS EXTRATOS DOS DISCURSOS AUDIO/VISUAIS****NOME:** \_\_\_\_\_

1. Qual é o contexto geral de comunicação que envolve todos os discursos? (pessoas, ambientes, nacionalidades, profissões, etc.)
2. Dos diferentes discursos qual você mais gostou? Por quê?
3. Qual discurso você menos gostou? Por quê?
4. Quais pontos negativos você encontrou na oralidade?
5. O que você acha que poderia fazer para melhorar o desempenho do falante neste discurso?
6. Em relação a todos os discursos, que estratégias comunicativas poderiam ser realizadas para melhoria da comunicação dos falantes?
7. Fazendo um comparativo entre os discursos analisados e o contexto de sala de aula com seus alunos, quais são as possíveis considerações e reflexões?
8. Em sua opinião, com que intensidade estes tipos de discursos ocorrem no Brasil?

**WORKSHOP ENGLISH AS A LINGUA FRANCA****QUESTIONÁRIO 4 (ANEXO A - 4)****REFLEXÕES SOBRE SITUAÇÕES INDIVIDUAIS DE ENSINO E ELEMENTOS QUE TEM FORMADO AS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES EM SERVIÇO****NOME:** \_\_\_\_\_

1. Quais motivos me levaram a escolher esta profissão?
2. Quais são suas recompensas e dificuldades?
3. Com que autonomia tenho trabalhado?
4. Em que medida estou satisfeita (o) com meu desempenho profissional?
5. Quais são os níveis de motivação de meus alunos?
6. Que aspirações meus alunos tem demonstrado em relação à aprendizagem de inglês?
7. Que nível de desempenho comunicativo eles conseguem alcançar?
8. Como tenho ensinado? Utilizo algum método de ensino? Qual?
9. Preciso transformar minha forma de ensinar? De que forma?
10. Em que medida este *workshop* contribuiu para minhas reflexões sobre minha profissão?

**WORKSHOP ENGLISH AS A LINGUA FRANCA****QUESTIONÁRIO 4.1 (ANEXO A - 4.1)****REFLEXÕES SOBRE SITUAÇÕES INDIVIDUAIS DE ENSINO E ELEMENTOS QUE TEM FORMADO AS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO****NOME:** \_\_\_\_\_

1. Quais motivos me levaram a escolher o inglês no curso de Letras?
2. Quais são minhas expectativas como futuro professor de inglês?
3. Como tenho aprimorado minha aprendizagem de inglês bem como minha prática de ensino de inglês?
4. Em que medida estou satisfeita (o) com meu desempenho para atuar em sala de aula?
5. Que professor ou escola influenciou minha forma de aprender inglês?
6. Como eu gostaria de aprender inglês? Com que métodos ou atividades?
7. De que forma penso em ensinar meus futuros alunos?
8. Quais as necessidades atuais de utilização do inglês?
9. Como posso fazer para que tais necessidades sejam levadas a aprendizagem de inglês?
10. Em que medida este *workshop* contribuiu para minhas reflexões sobre minha profissão?

**ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Compreendo que estou sendo convidada (o) a participar, como voluntária (o), do *Workshop English as a Lingua Franca: Beliefs and attitudes*, o qual faz parte do projeto de pesquisa do doutorado em Letras da Universidade Federal do Paraná, pela professora pesquisadora Nelza Mara Pallú. Estou ciente de que minha participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, poderei desistir de participar e retirar meu consentimento, sem prejuízo para com a pesquisadora ou com a instituição.

Confirmo que receberei uma cópia deste termo, onde consta o telefone e endereço eletrônico da pesquisadora, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

#### Informações sobre a participação nas oficinas:

Objetivos das oficinas de estudo: Apresentar e discutir o discurso do inglês como uma língua franca aos professores de inglês em formação e em serviço. Conhecer, compartilhar e refletir sobre as crenças e atitudes dos professores em relação ao fenômeno.

Procedimentos: Apresentação do discurso do inglês como língua franca aos participantes em oficinas práticas e coleta de suas impressões e reflexões sobre o fenômeno em forma de questionários preenchidos e discutidos com os professores participantes.

Envio, aos participantes interessados, da tese de conclusão do doutorado.

#### Informações sobre a pesquisa:

Pesquisadora responsável: Nelza Mara Pallú

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Clarissa Menezes Jordão

Instituição: Universidade Federal do Paraná - FPR

Curso de Pós-Graduação em Letras – UFPR (doutorado)

Telefone para contato: (45) 9920-4208

E-mail: [nelzamara@gmail.com](mailto:nelzamara@gmail.com)

**Sigilo:** As informações fornecidas por você serão confidenciais e de conhecimento apenas dos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Participante: \_\_\_\_\_

Pesquisadora: \_\_\_\_\_

Marechal Cândido Rondon \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2010.

**ANEXO C – CERTIFICADO WORKSHOP LÍNGUA FRANCA**



Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Criada pela Lei nº 8680, de 30/10/87; Decreto nº 2352, de 27/01/88.  
Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 1784 - A, de 23/12/94.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, EDUCAÇÃO E LETRAS**

CERTIFICAM que

**Nelza Mara Pallú**

Coordenou e Ministrou o curso de extensão - *workshop*

**ENGLISH AS A LINGUA FRANCA: BELIEFS AND ATTITUDES**

promovido pelo Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras, da UNIOESTE/Marechal Cândido Rondon

Carga Horária: 24 horas

Prof. Ms. Nelza Mara Pallú  
Coordenadora e Ministrante

Prof. Dr. Izabel Cristina Souza Gimenez  
Coordenadora Colegiado do Curso Letras

Prof. Dr. José Edézio da Cunha  
Diretor do CHELL

**ANEXO D – TEXTO COMENTÁRIOS SOBRE VÍDEO FALANTES  
ESTRANGEIROS**

**Workshop: English as a Lingua Franca**  
**Comentários *on-line* – Literature Nobel Prize 2008**  
<http://www.youtube.com/watch?v=Go18RLgQ0Bw>

- Fluent doesn't mean without an accent.
- You're probably not a native speaker of English, but if you were you'd know that even the "funniest" native accents, be they South African or Irish or Texan or whatever, are very easily distinguishable from a non-native accent. Because my father is English & I've been speaking it for as long as I can remember, I can recognise any accent from anywhere as long as it's a native one...Yes, you can be fluent - but you'll be fluent with a funny accent :)) PS: you say "everyone has" not "everyone have"
- 
- [IbraheemalZawahiri](#) look you jug headed twerp, I ain't called you names so piss off you know nothing about linguistics
- 
- [LouigiVerona](#) If you watch the full version, it then gets much better. All in all, interesting interview.
- 
- [aprikosenkrantz](#) Weird interview. Both gentelmen behave as if they are put there to take punishment. Le Clezio seems to be confused and under stress and Engdahl cuts the attachments.

[mostrar](#) [ocultar](#) this was not funny film look at my films they are funnyer than this they are funnyer than every film in the youtube :P

- [b0lkan](#) Everyone have accents and dialects, even the British natives. Just because you pronounce something in a funny way doesn't mean you can't be fluent in a language.
- I'm not sure the nobel prize winner in litterature speaks any languages at all. I'm watching the clip right now and he just kind of... nods.
- [cappiz](#) He's not that fluent in English; note the way he pronounces "Latin America"
- [Rasprogress](#) He reminds me of many Africans who grow up speaking a multiplicity of languages because of their parents' emanation and neighborhoods.
- [Mekurion](#) You write some good books, that's wat literature is about.
- 
- [xurbancampx](#) how can you get nobel prize in literature?

I mean, its not like he invented a new language.

**ANEXO E – ATIVIDADE COM RECORTES DE ARTIGOS DO ILF**

**Workshop: English as a Lingua Franca**  
**Temáticas ILF - Trechos de Artigos**

1. Globalization may be thought of initially as the widening, deepening and speeding up of worldwide interconnectedness in all aspects of contemporary social life. This description indicates the extent to which the world is structured at an international level: the contemporary world order is globally constituted as much in the social and cultural realms as it is in politics and economics. Acknowledging this inevitably involves consideration of the linguistic situation globally. A wider, deeper, accelerated interconnectedness has far-reaching implications regarding languages, especially one so often described as a lingua franca. (Dewey, 2007)

---

2. English is like no other language in its current role internationally, indeed like no other at any moment in history. Although there are, and have previously been, other international languages, the case of English is different in fundamental ways: for the extent of its diffusion geographically; for the enormous cultural diversity of the speakers who use it; and for the infinitely varied domains in which it is found and purposes it serves. (Dewey, 2007)

---

3. Proficiency in speaking English is no longer determined by the birth but by the capacity to use the language properly, a capacity that is shared by some – but not all – speakers, be native or non-native. (Llurda, 2004)

---

4. The vast majority of the many millions of non-native speakers of English are not conscious of being speakers of EIL. Rather, they perceive themselves as speakers – with a higher or lower degree of success, or ‘corruption’ – of a native variety of the language. I contend that the day non-native speakers of English become aware of their status as speakers of EIL, native-speaker control of the language will disappear, and non-native speakers will feel entitled to the authoritative use of a variety of the language that belong to them. When that happens, native speakers will need to learn the conventions of EIL in order to communicate successfully with the larger community of English language speakers. (Llurda, 2004)

---

5. Critics of the generalized use of English as a lingua franca in Europe are concerned about the loss of identity of the different peoples and cultures which characterize Europe and fear the permeation of American values into European life-styles. This is, of course, a highly political stance, as it attaches a negative value to Americanisation, or Macdonaldisation . (Llurda, 2004)

---

6. What opponents of the spread of English as a lingua franca in Europe fail to see is the fact that a language can be used separately from its original culture and ideology. In other words, accepting the language does not necessarily mean having to accept the dominant ideology of the country/ies the language comes from. (Llurda, 2004)
- 

7. What is needed is a shift of two types: a paradigm shift in research and teaching, and an understanding of the sociolinguistic reality of the uses and users of English. (Kachru, 1992)
- 

8. One of the challenges facing ELF researchers is the extent to which ELT practitioners are accustomed to working with a more statically defined set of resources tied to one or other sociocultural group (i.e. standard British and American English). Many teachers and learners undoubtedly regard language norms as essentially fixed, predetermined, tied to a restricted number of geographic centres. However, the globalization of English leads to the very heart of our understanding of language, in turn leading to fundamental concerns regarding language norms. In light of the increased linguistic and cultural diversity that ELF entails, we need to reassess current practice in relation of language teaching materials, methods, and approaches to testing. What is required is a more flexible view of language, a more pluralistic approach to competence, and an understanding of the need for multiple proficiencies in the communication of linguistic resources – or perhaps a ‘multi-norm’, ‘post-method’ approach. (Canagarajah, 2005)
- 

9. Such teacher education would foster an understanding of the process of language variation and change, the relationship between language and identity, the importance of social-psychological factors in intercultural communication and the suspect nature of any supposedly universal solutions to pedagogic problems. (Seidlhofer, 2004)
- 

10. Teachers of EIL should incorporate instructional materials and activities rooted in local as well as international contexts that are familiar and relevant to language learners’ lives. (Alptekin, 2002)
-

11. Non-native-speakers teachers are the ones who are inherently endowed with better expertise in guiding this process. (Llurda, 2004)

-----

12. Many teachers in EFL settings (particularly non-native speakers) do not seem to be very sensitive to new perspectives that are opening up in front of them and are still anchored in the old-native speaker dominated framework in which British or American norms have to be followed and native speakers are considered the ideal teachers. (Llurda, 2004)

-----

13. Students may have to use English in order to explain their culture to foreigners, and therefore they need to be trained to do so. (Mckay, 2000.)

-----

14. Until fairly recently, it was common in the literature to read the expression 'ambassador' to refer the role of English language teachers. Teachers had to be the ambassadors of the "English culture" in the classroom; that is, they had to teach the language and, side by side, introduce the social conventions, ideologies, and cultural expectations of the English-speaking community. (Llurda, 2004)

-----

15. In Europe, the focus was on an idealized form of British culture, values, and society, heavily based on older stereotypes from Britain's imperial days. In other parts of the world, idealized visions of the 'English-speaking community' were either the same as in Europe or followed an equally idealized description of America culture and values. Thus, the language teacher had to be the ambassador of either British or American stereotypical values: fortunately, this way of thinking is changing rapidly as language teaching theory incorporates the consequences of accepting the globalness of English, and language teachers are no longer called on to act as ambassador of the foreign culture. (Llurda, 2004)

-----

16. Only by producing instructional materials that emphasize diversity both within and across cultures can one perhaps avoid presenting English meanings in fragmented and trivialized ways, where communicative functions are conceived as simple speech acts realized through specific structures, and where situational content generally portrays and idealized image of English-speaking culture. ( Alptekin 2002).

-----

17. Teachers of English need to understand the implications of the unprecedented spread of the language and the complex decisions they will be required to take. While in a traditional foreign language teaching framework it has been possible to rely on fairly clear and stable norms and goals, these certainties have been called into question by the recognition of the global lingua franca role English has to serve. (Seidlhofer, 2004)

-----

18. The teaching of English is going through a truly postmodern phase in which old forms and assumptions are being rejected while no new orthodoxy can be offered in their place. This state of affairs makes the familiar distinction between education and training more than ever: rather than just being trained in a restrict set of pre-formulated techniques for specific teaching contexts, teachers will need a more comprehensive education which enables them to judge the implications of the ELF phenomenon for their own teaching contexts and to adapt their teaching to the particular requirements of their learners. (Seidlhofer, 2004)

**ANEXO F – ATIVIDADE - ARTIGO ILF**

## Workshop: English as a Lingua Franca

### Artigo : *Implicações para o Ensino e Aprendizagem de Inglês como uma Língua Franca*

#### IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO

#### UMA LÍNGUA FRANCA<sup>108</sup>

Nelza Mara Pallú<sup>109</sup> - UFPR/ UN IOESTE

#### RESUMO:

*A língua inglesa expande-se por todo o mundo e torna-se uma língua mundial bem como a mais nova língua franca. Tal fenômeno é comprovado pelo número superior de usuários não-nativos do idioma em relação aos falantes-nativos. Essa expansão geográfica e de variedades lingüísticas proporciona o surgimento de diferentes Englishes. Nesse contexto, a existência de um modelo padrão de inglês (falante-nativo) para seu ensino sofre rupturas que afetam e informam as pedagogias e práticas de ensino e aprendizagem. O artigo, embasado por teorias lingüísticas aplicadas pós-modernas, discute tais influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua franca e a importância de se discutir a temática nos cursos de formação de professores.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *inglês, língua franca, ensino e aprendizagem;*

#### O INGLÊS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO: UMA LÍNGUA FRANCA

Presenciamos hoje um fenômeno linguístico em que a língua inglesa expande-se por todo o mundo, tornando-se uma língua mundial e a mais nova língua franca. Entendemos por língua franca uma língua que perde sua origem natal quando passa a ser utilizada por vários povos de diferentes nações, os quais a praticam para o intercuro comum. (JORDÃO, no prelo; GUIMARÃES, 2006; LACOSTE, 2005; McKAY, 2003).

Essa transformação é evidenciada pelos dados de Scheyerl e Siqueira (2006), que constatam que para cada falante nativo do inglês, já existem três falantes não-nativos. Estima-se que atualmente cerca de 1,5 bilhão de pessoas, ou seja, ¼ da população mundial, conhece em algum grau a língua inglesa, e consegue manter com ela algum tipo de relação no seu dia-a-dia. (RAJAGOPALAN, 2005).

<sup>108</sup> Artigo Publicado em: Jornada de Estudos Linguísticos e Literários - Marechal Cândido Rondon, PR. Leituras e Seus Desdobramentos: Anais, UNIOESTE, 2010 - p. 303-315. (ISSN:1677-3101).

<sup>109</sup> Nelza Mara Pallú - Professora de Língua e Literatura Inglesa - UNIOESTE/MCR - Pesquisadora e Doutoranda da Universidade Federal do Paraná em Letras - Linguística - Ensino, Aprendizagem e Aquisição de LE.

Embora seja difícil avaliar o grau de conhecimento e de uso da língua inglesa para que seu usuário seja considerado um “falante”, algumas estimativas podem ser exploradas no sentido de ilustrar a difusão do inglês no mundo contemporâneo. A título de visualização da dimensão dos diversos falantes do inglês e das diferentes modalidades em que ele é praticado, trazemos abaixo alguns exemplos fornecidos por Hewings e Mackinney (2000):

- 350 milhões de pessoas falam inglês como uma primeira língua (a primeira língua adquirida quando criança); a maioria destas pessoas (cerca de 220 milhões) mora nos Estados Unidos da América;
- Outros 350 milhões falam inglês como uma segunda língua (a língua que possui *status* oficial ou semi-oficial em um país);
- Estima-se que aproximadamente 700 milhões de pessoas usam o inglês como uma língua estrangeira (países onde o inglês não é oficial ou possui *status* especial e é aprendida por propósitos internacionais);
- O inglês é ensinado como uma língua estrangeira em aproximadamente 100 países;
- O número de falantes do inglês como uma segunda língua será muito maior que os falantes como primeira língua (nativos) aproximadamente em 2010.

Nesse esboço introdutório podemos perceber que a língua inglesa é considerada uma língua mundial não por ser a mais falada no mundo, mas devido ao fato de ela se constituir em uma língua utilizada em diversas partes pelo mundo. Este fenômeno lingüístico lança desafios para os propósitos de ensino e aprendizagem de inglês, bem como implicações nas propostas pedagógicas vigentes, as quais discutiremos no próximo tópico.

### **A EXPANSÃO DO INGLÊS E AS IMPLICAÇÕES DECORRENTES PARA SEU ENSINO**

A expansão geográfica do inglês no mundo e as variedades lingüísticas decorrentes (primeira língua, segunda língua, língua estrangeira) proporciona ainda o surgimento de diferentes variedades de inglês, os chamados “Englishes”. Dentre elas incluem-se o inglês britânico, americano, australiano, canadense, indiano, Sul-africano, neozelandês e outras. (HEWINGS; MACKINNEY, 2000).

Nesse contexto, a existência de um padrão de inglês, deixa de existir gerando outros padrões conectados ao inglês britânico e americano, considerando a natureza polimorfa da língua em oposição a visões monolíticas que reconhecem apenas o *standard American / BritishEnglish* (padrão americano / britânico) como modelo de ensino e aprendizagem.

Cada uma destas variedades compreende também diferentes padrões sócio-culturais que normalmente são conduzidos para a educação. Por isso, a escolha da variedade a ser aprendida e ensinada em uma sociedade deve estar em consenso ao contexto de necessidade social em que ela se insere. No caso do Brasil, uma ênfase maior deve ser dedicada nos propósitos de uso que os aprendizes depositam, do que em um modelo a ser copiado – seja americano, britânico, ou qualquer outro. Podemos exemplificar melhor da seguinte forma: um usuário que vive em uma cidade turística, como Salvador, por exemplo, poderá ter objetivos de aprendizagem relacionados ao recebimento de turistas, a comunicação. Enquanto que um cidadão que mora no interior do estado do Paraná, pode ter seus objetivos direcionados ao uso da *Internet*, exigindo-lhe um conhecimento maior sobre os termos e vocabulário para essa

forma de utilização.

Se levarmos em conta ainda que o inglês corresponde a setenta e cinco por cento (75%) de toda a comunicação internacional escrita, e que oitenta por cento (85%) da informação armazenada em computadores do mundo inteiro e disponibilizada pela Internet é em língua inglesa, (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2006), podemos afirmar que o inglês tem se concretizado como a língua da comunicação falada, escrita e computadorizada, portanto, seu aprendizado necessita de um tratamento aos moldes de uma língua internacional.

A língua inglesa como veículo da comunicação internacional é um dos vários propósitos para o uso do inglês que precisa ser discutido e levado cuidadosamente em conta como uma demanda metodológica para as práticas de seu ensino nas escolas brasileiras. Em um contexto que favorece a comunicação global, o avanço da língua inglesa como meio de comunicação internacional, é uma realidade. Embora discordemos de uma visão meramente utilitarista da língua inglesa, não podemos deixar de reconhecer que um bom conhecimento da língua inglesa reverte em atividades com funções sociais relevantes para seus usuários.

Portanto, essas considerações merecem uma atenção pedagógica especial, pois, como apontam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Estrangeira – OCEM - (BRASIL, 2006), defender a necessidade de língua inglesa no currículo em vista do mercado ou das exigências tecnológicas, ou porque esse é o idioma da globalização reflete uma visão realista, mas revela uma perspectiva parcial do que esse ensino pode realizar educacionalmente.

Em nossa concepção de língua como um espaço de construção de sentidos, de trocas de experiências culturais e de diferentes percepções da realidade, entendemos que o aprendizado da língua inglesa pode contribuir para promover o desenvolvimento cognitivo humano mediante práticas relacionadas com a promoção de uma “consciência lingüística crítica”. Quando utilizamos o termo “consciência lingüística” nos referimos a concepção de Fairclough (2001) sobre a maneira que os indivíduos necessitam desenvolver para se relacionarem com a linguagem através dos discursos produzidos em sociedade.

Isso envolve o desenvolvimento de recursos para o convívio com a produção, consumo, manutenção e transformação das informações de uma sociedade que ajudem os cidadãos a tornarem-se mais conscientes das forças sociais e interesses nas relações de poder e de ideologia que perpassam as práticas textuais. Estes fatores agregam considerações profundas na condução do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa o qual necessita de abordagens pedagógicas adequadas a posição de internacionalidade que o inglês ocupa na atualidade, como observa Mckay, 2003, p.7 em tradução nossa:

<sup>110</sup>Notadamente, ensinar Inglês como uma língua internacional exige que pesquisadores e educadores examinem os usos específicos de inglês pelos aprendizes dentro de sua comunidade particular de fala como uma base para a determinação dos objetivos de aprendizagem [...].

### **O CONTEXTO DO ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL**

Embora a língua inglesa em seu *status* de língua franca seja uma exigência cultural, intelectual e social nos dias de hoje, e sua aprendizagem nas escolas regulares representa um aspecto relevante para a concretização dos direitos e da formação dos cidadãos brasileiros, nosso sistema educacional ainda se encontra aquém em termos da valorização deste conhecimento e de sua democratização. Tal constatação pode ser notada na seguinte colocação:

De certa forma, com a quantidade significativa de escolas e de centros de línguas mundo afora, poder-se-ia facilmente afirmar que o acesso ao inglês está mais que democratizado. Infelizmente, não é essa realidade com que nos deparamos, principalmente nos países ditos subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Aprender inglês continua privilégio de poucos e embora já existam alguns programas que enxergam o acesso de inglês como um direito, uma questão política crucial para o exercício da cidadania, estamos ainda muito distantes de uma democratização plena de tal carga de conhecimentos. (SCHEYERL ; SIQUEIRA, 2006, p. 59).

Se existe uma garantia da aprendizagem de uma LE no Currículo Educacional estabelecida através da LDB – Lei de Diretrizes e Bases, a situação da disciplina de Língua Inglesa nas escolas, objeto de estudo desta pesquisa, é de rebaixamento, quer seja em termos de amparo legal, ou de investimentos e de condições específicas para o ensino de inglês de qualidade nas escolas regulares. Este descaso com a Língua Inglesa e com a população brasileira impulsiona as pessoas que têm maiores condições financeiras a procurarem uma melhor *performance* nos cursos oferecidos pelas diversas escolas de idiomas existentes, mantendo as camadas populares distantes da apropriação do inglês em nível satisfatório.

Os próprios documentos pedagógicos apontam essa problemática, reconhecendo que:

Embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola,

<sup>110</sup> Clearly, teaching English as an international language requires that researchers and educators thoroughly examine individual learner's specific uses of English within their particular speech community as a basis for determining learning goals[...] (MCKAY, 2003, p.7)

e é lá que deve ocorrer. (BRASIL, 1998, p. 19).

Estamos, mediante o exposto, diante de um contra-senso: se por um lado, afirmamos que a necessidade do aprendizado do inglês hoje se justifica por inúmeras razões, as quais a elevam a um nível de língua franca, e que notadamente a sociedade brasileira expressa um desejo pela apropriação desse conhecimento (vide resultados de pesquisa em PALLÚ, 2008), pois o mesmo pode trazer inúmeras contribuições para seus usuários, por outro lado presenciamos que pouco se tem investido nas políticas educacionais para o fortalecimento de seu ensino no Brasil nas escolas públicas.

Voltando nossa atenção para o contexto do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, sabemos que os aprendizes e educadores mobilizam diferentes práticas, que, quando conduzidas de forma crítica promovem o acesso a múltiplos processos de representações que podem ser explorados, reproduzidos e/ou transformados. Promover a criticidade no contexto escolar envolve desenvolver um processo de conscientização lingüística, no sentido de levar os alunos a reconhecer em suas próprias necessidades, os objetivos de aprender um idioma não apenas estrangeiro, mas global. Isso implica em conhecer a razão para estudar inglês como uma disciplina na escola, pois de acordo com as constatações expressas no documento das OCEM (BRASIL, 2006), o desconhecimento dos alunos sobre a necessidade do aprendizado manifesta-se como um obstáculo para uma aprendizagem de qualidade.

Tal situação, conforme apontam alguns lingüistas aplicados como Rajagopalan, Moita Lopes, Rojo e Celani (2006), pode também ser legitimada pela predominância de um distanciamento dos estudos lingüísticos frente à sociedade em geral, pois nem sempre dedicamos a devida atenção às possíveis razões para a nossa invisibilidade perante a opinião pública, o que reforça o pressuposto de que os objetivos de ensinar e aprender inglês precisam ser investigados.

Sendo assim, cabe a todos: escola, professores, alunos e pesquisadores, em conjunto com a sociedade, um esforço para redefinir o espaço e papel da língua inglesa no currículo escolar brasileiro, sendo necessário pensar em propostas pedagógicas para o ensino de língua inglesa que levem em consideração que “o verdadeiro propósito de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo”. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70).

Tomamos como referenciais também os pressupostos declarados nos PCNs -Parâmetros Curriculares Nacionais, que recorrem ao conceito freireano de educação como força libertadora, concebendo-o como aplicável aos objetivos do ensino de língua inglesa. Este, então, figura como uma força emancipatória, tanto em termos culturais, como pessoais, profissionais e também sociais que atua no desenvolvimento de uma consciência lingüística crítica.

[...] A aprendizagem de Língua Estrangeira aguça a percepção e, ao abrir a porta para o mundo, não só propicia acesso à informação, mas também torna os indivíduos, e, conseqüentemente, os países, mais bem conhecidos pelo mundo.

Essa é uma visão de ensino de Língua Estrangeira como força libertadora de indivíduos e de países. Esse conceito tem sido bastante discutido também no âmbito de ensino da língua materna. Pode-se considerar o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a linguagem como parte dessa visão lingüística como libertação. (BRASIL, 1998, p. 39).

A linguagem é, na concepção que defendemos, considerada o principal sistema simbólico humano, pois ela tem a função de constituir a consciência e de organizar o pensamento. Ou seja, por meio da linguagem, o homem pode se desenvolver psicologicamente, internalizando e organizando conhecimentos e os diversos papéis sociais em que ele possa estar inserido, o que ultrapassa a visão de ensino e aprendizagem de inglês que “atua como um instrumento para o dominante, racionalismo e racionalidade modernista que tem sido imposta na globalização mundial do inglês”. (JORDÃO, no prelo, tradução nossa).

Assim, quando expomos a condição da língua inglesa como uma língua franca e seu papel ocupado de difusão da comunicação internacional, salientando a importância da detenção deste conhecimento aos sujeitos independentemente da classe social em que se inserem, não podemos deixar de levar em consideração que esta realidade exige uma postura dos professores de inglês. Pois, diante de toda esta força depositada em uma linguagem, as relações de poder e conotações idealistas se apresentam. Portanto, o professor precisa ser um educador crítico e consciente da tarefa de expor esta realidade a seus alunos, para que juntos construam posturas críticas no processo de aquisição do idioma da globalização.

Diante disso, nossa preocupação se desloca para a questão pedagógica reivindicando, para o ensino de língua inglesa, um tratamento político-educacional de acordo com a nova ordem em que a propagação do inglês vem acontecendo. Em outras palavras, defendemos que se deve levar a versão atual do conhecimento do inglês, disponível mundialmente, a nossos alunos, mediante suas funções sociais, políticas e culturais.

Argumenta Rajagopalan (2005, p. 154), a este respeito, que o professor de inglês deve encarar sua tarefa “não como alguém que alimenta e perpetua desigualdades, no sentido de auxiliar o aluno a dominar a língua estrangeira, em vez de se deixar ser dominado por ela.” Segundo este autor, a língua inglesa mundialmente aprendida na versão “World English” é *um espaço de produção de conhecimento transformador*.

O autor acrescenta que, este fenômeno está em franca expansão, e o que falta, é o trabalho político para sua legitimação e promoção, uma vez que ainda...

É preciso haver uma ampla discussão, incorporando todas as vozes da sociedade. Um país como o Brasil, pronto para ocupar seu merecido lugar de destaque no mundo emergente, não pode se dar ao luxo de tomar decisões precipitadas, sobretudo quando se trata de assuntos

com repercussões duradouras. (RAJAGOPALAN, 2005, p. 156).

Enquanto estas considerações não alcançam os ambientes educacionais percebemos que os professores ainda evocam o conceito de imitação do inglês dos nativos. Enfatizando, com isso, o mito difundido pelas escolas de línguas de que aprender uma língua estrangeira, no caso específico do inglês significa assimilar os valores culturais dos americanos ou dos britânicos, bem como seu sistema lingüístico, fonético, fonológico e semântico. Isso implica também na preferência ideológica por professores nativos e na desvalorização de professores sem uma formação no exterior.

Além disso, em termos metodológicos, há profissionais, que insistem em continuar com metodologias e tendências adaptadas de outros países e incorporadas pelos documentos oficiais nas políticas educacionais de línguas, resultando em um ensino “artificial”, e gerando situações de baixo rendimento e insatisfação por parte dos aprendizes, que não se sentem em condições de utilizar o idioma inglês. Ou seja, parafraseando Rajagopalan, a língua inglesa acaba por dominar seus aprendizes, quando o inverso deveria ocorrer.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O fenômeno da utilização do idioma inglês por povos de diferentes nacionalidades e linguagens, os denominados não-falantes nativos, tem influenciado a literatura dentro da área da lingüística aplicada – LA, que se volta para o inglês como uma língua franca - LF e também para a consequente necessidade de informar as práticas pedagógicas sob este paradigma. (JORDÃO, no prelo; PALLÚ, 2008; SIFAKIS, 2007; GUIMARÃES, 2006; LACOSTE, 2005; LIURDA, 2004; SEIDLHOFER, 2005, 2004; MCKAY, 2003).

A constatação de que os usuários não-nativos utilizam-se de variedades diferentes do inglês para se comunicarem e realizam esta tarefa com êxito tem sido fonte de motivação para diversos estudos na área da LA. Decorrente disto, as concepções que reconhecem apenas o padrão falante-nativo como modelo de ensino e aprendizagem de inglês sofrem rupturas que precisam ser estudadas e levadas para o contexto educacional.

Diante da exposição da realidade do idioma inglês como língua internacional, e sabendo da existência do reconhecimento social sobre a importância de seu aprendizado na formação integral do cidadão, não podemos deixar de considerar o contexto de ensino e aprendizagem em que se encontra a disciplina de inglês nas escolas regulares e as decisões e atitudes governamentais em relação a este conhecimento no Brasil. Como evidencia Cruz (2006, p. 50) abaixo:

Os próprios órgãos centrais dirigentes dos princípios educacionais do país em nível estadual e federal reconhecem a precariedade do ensino das escolas públicas e o despreparo de seus professores para o ensino de línguas estrangeiras. Em vez de solucionar o problema devidamente, esses órgãos buscam paliativos, retirando ou consolidando a obrigatoriedade dessa ou daquela língua estrangeira, aumentando ou diminuindo sua carga horária ou estabelecendo normas acerca da(s) habilidade (s) que deve (m) ser trabalhada em sala para solucionar problemas de falta de equipamentos, professores capacitados e número excessivo de alunos na sala.

Mesmo assim, com a contribuição de pesquisas e discussões deste teor, acreditamos que poderemos nos engajar em políticas educacionais lingüísticas que realmente viabilizem o acesso e apropriação do conhecimento da língua inglesa como direito de todos os cidadãos. E assim, fazer com que o idioma inglês deixe de ser um conhecimento exclusivo das elites e se torne, efetivamente, um conhecimento libertador. Para tanto, é necessário, mediante os estudos teóricos que têm sido desencadeados, informar e preparar os professores em sua formação em relação a implicações, pedagógicas, políticas e sociais que o processo de ensino e aprendizagem de inglês como uma língua franca demanda.

### REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de educação básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006.
- CRUZ, D.T. O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social. In: MOTA, K. SHEYERL, D. (Orgs.). **Espaços lingüísticos: resistências e expansões**. Salvador, EDUFBA: Instituto de letras, departamento de letras germânicas, 2006. p. 25-56.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001
- GUIMARÃES, E. Espaço de enunciação e política de línguas no Brasil. In: SHEILA, E.O.; SANTOS, J.F. **Mosaico de linguagens**. Campinas, SP: Pontes, 2006. cap. 1. p. 11-27.
- HEWINGS, A. MCKINNEY. **Teaching and learning English: a course for teachers**. United kingdom: UK. The Open University, 2000.
- JORDÃO, C.M. de. **As lentos do discurso: letramento e criticidade no mundo digital**. Campinas, 46(1):19-29, Jan./Jun. 2007.
- \_\_\_\_\_. **English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning**. Globalisation, societies, education. Universidade Federal do Paraná, CAPES, ISSN: 1476-7724. No prelo.
- JENKINS, M. **Current perspectives on teaching world Englishes**. 176 TESOL Quarterly, 2006.
- LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Y., RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. cap. 1. p. 7-11.
- LIURDA, E. **Non-native-speaker teachers and English as international language**. International Journal of Applied Linguistics, vol. 14, no. 3, 2004. Blackwell Publishing Ltd. 2004, Malden, USA.
- MCKAY, S.L. **Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions**. International Journal of Applied Linguistics, vol. 13, no. 1, 2003. Blackwell Publishing Ltd. 2003, Malden, USA.
- MOITA LOPES, et al. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.
- PALLÚ, N.M. **Por que é importante aprender inglês na escola? Um estudo das representações sociais dos alunos, pais e professores sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês**. 2008, 121f.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: parabola editorial, 2003.
- RAJAGOPALAN, K. **Language politics in latin américa**. Revista AILA Review 18, 2005. pp. 76-93.
- SCHEYERL, D. SIQUEIRA, S. Inglês for all: entre a prática excludente e a democratização viável. In: MOTA, K. SHEYERL, D. (Orgs.). **Espaços lingüísticos: resistências e expansões**. Salvador, EDUFBA: Instituto de letras, departamento de letras germânicas, 2006. p. 57-96.
- SEIDLHOFER, B. **Research perspectives on teaching English as a língua franca**. Annual Review of Applied Linguistics, 24, 209-34, Cambridge University Press, 2004.
- \_\_\_\_\_. **English as a língua franca**. ELT Journal, v. 59/4. Oxford University Press, 2005.

SIFAKIS, N. **The education of teachers of English as a *língua franca*: a transformative perspective.** International Journal of Applied Linguistics, vol. 17, no. 3, 2007. Blackwell Publishing Ltd. 2004, Malden, USA.