



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

**SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANHOS MAGALHÃES**

**O ENSINO DE INGLÊS EM CONTEXTO DE GLOBALIZAÇÃO:  
UM RECORTE DA REALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM ESCOLAS  
DE CAETITÉ, BAHIA**

Salvador  
2016

**SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANHOS MAGALHÃES**

**O ENSINO DE INGLÊS EM CONTEXTO DE GLOBALIZAÇÃO:  
UM RECORTE DA REALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM ESCOLAS  
DE CAETITÉ, BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia - UFBA, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira

Salvador  
2016

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Bibliotecária : Ivonilda Brito Silva Peixoto – CRB: 5/626

Magalhães, Sigrid Rochele Gusmão Paranhos

O ensino de inglês em contexto de globalização : um recorte da realidade do ensino fundamental II em escolas de Caetité, Bahia / Sigrid Rochele Gusmão Paranhos Magalhães. – Salvador, 2016.

237f.

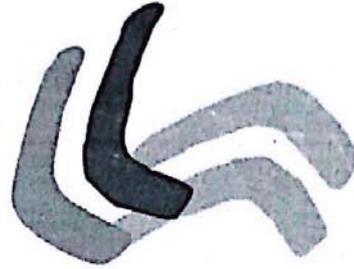
Orientador : Domingos Sávio Pimentel Cerqueira

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura. 2016.

Contém referências, apêndices e anexos

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Globalização. 3. Língua inglesa – Ensino fundamental. 4. Pedagogia crítica. I. Cerqueira, Domingos Sávio Pimentel. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras.

CDD : 428.24



## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

**MESTRANDO (A): SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANHOS MAGALHÃES**

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: *O ENSINO DE INGLÊS EM CONTEXTO DE GLOBALIZAÇÃO: UM RECORTE DA REALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM ESCOLAS DE CAETITÉ, BAHIA*

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas

DATA DA DEFESA: 02/05/2016

HORA: 14h

LOCAL: Sala 302 do PAF III

BANCA EXAMINADORA:

1. ORIENTADOR: DOMINGOS SÁVIO PIMENTEL SIQUEIRA (UFBA/PPGLINC)
2. EXAMINADOR EXTERNO: DIÓGENES CÂNDIDO DE LIMA (UESB)
3. EXAMINADOR INTERNO: DENISE CHAVES DE MENEZES SCHEYERL (UFBA/PPGLINC)

ASSINATURAS:

### RESULTADO:

A BANCA EXAMINADORA, APÓS O EXAME DA DISSERTAÇÃO E ARGUMENTO DO(A) CANDIDATO(A), DECIDIU PELA

<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Aprovação da Dissertação com distinção, por sua excepcional qualidade e extrema originalidade.

Aprovação da Dissertação.

Reprovação da Dissertação.

Reformulação da Dissertação, indicando o prazo de sessenta dias para apresentar a nova versão.

*A mestranda apresentou um trabalho de relevância para a área específica de inglês, demonstrando segurança e coerência em seus resultados. A banca sugeriu alguns ajustes a serem considerados.*

AUTENTICAÇÃO DO (A) PRESIDENTE DA BANCA EXAMINADORA

02/05/2016

AUTENTICAÇÃO DO(A) ALUNO(A)

Sigrid Rochele G P Magalhães

PREENCHER SOMENTE EM CASO DE REFORMULAÇÃO DA DISSERTAÇÃO:

O (a) Mestrando (a) apresentou a reformulação e a Dissertação foi APROVADA pela Banca.

O (a) Mestrando (a) apresentou a reformulação e a Dissertação foi REPROVADA pela Banca.

AUTENTICAÇÃO DO (A) PRESIDENTE DA BANCA EXAMINADORA

AUTENTICAÇÃO DO (A) ALUNO (A)

\_\_/\_\_/\_\_

***Dedico este trabalho aos meus grandes amores:***

*Minha mãe, **Emília**, que como a tantas outras mulheres, a escola lhe foi negada. Pelo seu amor incondicional. Por ser o meu anjo da guarda!*

*Meu marido, **Robério**, por estarmos sempre juntos em tantos desafios. Meu norte, meu porto seguro, minha inspiração. Sem você não haveria luz. Pelo nosso amor!*

*Minhas filhas, **Mariana e Nathália**, para que possam sempre estar comprometidas com uma sociedade mais justa e igualitária. Por serem a razão de minha vida!*

*Meu sogro, **Lindemar Magalhães** (in memoriam). Um entusiasta apaixonado pela minha profissão. Um exemplo de vida para mim. Mesmo tão distante do meu convívio, está muito próximo do meu coração. Por isso, acredito que “as pessoas não morrem, ficam encantadas” (Guimarães Rosa, 1967).*

## AGRADECIMENTOS

Verifico como esta tarefa é difícil, pois não gostaria de me esquecer de alguém que foi igualmente importante nessa caminhada. Foram muitos os que me acompanharam, mesmo a distância. Dessa forma, sinto que sou um pouco de cada uma dessas pessoas, por isso, com muita emoção, quero agradecer-lhes.

Inicialmente é importante ressaltar que, durante a escrita desta dissertação, tive uma profusão de sentimentos: solidão, incerteza, medo, insegurança, alegria. Foi um momento único, árduo; muitas vezes me sentia incapaz de concluí-la, mas essencialmente a presença de Deus me fortaleceu, me iluminou e segurou nas minhas mãos para que eu pudesse seguir em frente. Portanto, este é o meu primeiro agradecimento: **A Deus**, por sua infinita bondade.

A partir de agora, faço uma retrospectiva dessa trajetória acadêmica, por isso, a você, **Patrícia Pina**, exemplo de profissionalismo, todos os meus agradecimentos seriam insuficientes para demonstrar a minha gratidão. Agradeço-lhe por me mostrar o que era preciso ver, por ter me ensinado as primeiras lições para enfrentar um mestrado. Obrigada por suas valiosas contribuições e a sua pronta disponibilidade em me atender sempre que precisei.

Ao meu querido e eterno professor, **Diógenes Lima**, você sempre foi uma fonte de inspiração para mim. Não foi à toa que segui seus passos. Nunca irei esquecer os seus ensinamentos e o seu total e irrestrito apoio. Obrigada por nunca me ter perdido de vista.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA que tanto me ajudaram a construir um caminho até aqui. Foi com muito prazer e admiração que assisti às aulas e palestras desses profissionais maravilhosos.

Aos funcionários da Pós-Graduação, agradeço-lhes pela presteza, gentileza e dedicação.

Aos colegas do mestrado, uma turma encantadora, com a qual muito aprendi. Só tenho que agradecer pelo período maravilhoso, de muitas risadas, companheirismo e trocas de experiências, que culminaram em verdadeiros vínculos de amizade.

**Sávio Siqueira**, um mito, um ídolo, meu querido professor orientador. Não tenho palavras para expressar toda a minha admiração que sinto por você e a honra que sinto em ser sua orientanda. Obrigada pelo seu cuidado, por ter acreditado em mim, pela confiança durante a elaboração desta dissertação. Por seu olhar metódico, crítico e inspirador. Por estar à frente dessa grande embarcação: *Oh captain, my captain for you bouquets and ribbon'd wreaths!*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Oh capitão, meu capitão, para você buquês e fitas em grinalda (WALT WHITMAN, 1865).

À Universidade do Estado da Bahia - UNEB e, por conseguinte, ao Departamento de Ciências Humanas – Campus VI/Caetitê, também vão os meus agradecimentos, e, em especial, ao diretor, **Ginaldo Cardoso**, por todo o apoio dispensado. Aos professores do curso de Letras/Inglês, obrigada pela compreensão e cooperação pelos anos de afastamento. A vocês, meu eterno carinho! À companheira de tantas jornadas, **Valéria Correia**, sempre amiga, sempre prestativa. Obrigada pela ajuda oportuna em todos os momentos. À professora **Belma Gumes**, muito obrigada pelas revisões, que foram impecáveis, fazendo com que me sentisse mais segura e confiante.

Aos colégios que, gentilmente, abriram as suas portas. Aos informantes, professores de inglês, pela boa vontade, pela recepção. Sem vocês este trabalho não teria sido realizado. Aos alunos do Ensino Fundamental II das escolas participantes. Esta pesquisa também é para vocês!

Agradecimentos especiais a toda minha **Família Roxo**. Às minhas cunhadas **Rozânia** e **Lucélia**. Além de agradecer-lhes, quero pedir desculpas por terem me ouvido esses dois anos com a mesma conversa: mestrado, língua franca, aspectos culturais, dissertação... obrigada pela paciência, pelo incentivo, acreditando no meu trabalho, até em alguns momentos, quando nem eu mesma acreditava. Também quero fazer um agradecimento à minha cunhada **poli**, por ter me acolhido carinhosamente em sua casa e, ainda, por fazer parte da minha vida.

Ao meu marido, **Robério**, e às minhas filhas **Mariana** e **Nathália**, pelo amparo e imensurável amor. À minha mãe, **Emília**, e à minha sogra, **D. Maria**, pelas orações e afeto.

Um agradecimento cheio de amor e de amizade: **Polyanna Rocha**. Minha companheira de viagens, de estudos, confidências, alegrias, angústias, medo e realizações. Sem você seria muito difícil essa caminhada. Obrigada, amiga querida de todas as horas.

Sou muitíssimo grata a todos os que colaboraram na construção desta dissertação, até mesmo àqueles amigos que nem desconfiavam que dela estavam participando. Nesse caso, gostaria de citar, em particular, a minha sempre amiga, **Denize Nery**.

Por fim, gostaria de acrescentar que com vocês aprendi: “que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar”<sup>2</sup>. Amo todos vocês. Muito obrigada!!!

---

<sup>2</sup> Gonzaguina (1982)

*Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo com o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988).*



*Two roads diverged in a wood, and I – I took the one less traveled by, and that has made all the difference*<sup>3</sup> (FROST, 1920).

*I have a dream, a fantasy, to help me through reality and my destination*<sup>4</sup> (ABBA, 1975).

*Este projeto pode parecer bastante utópico. É certamente, tão utópico quanto o respeito universal pela dignidade humana. E nem por isso este último deixa de ser uma exigência ética séria. Como disse Sartre, antes de concretizada, uma ideia apresenta uma estranha semelhança com a utopia. Nos tempos que correm, o importante é não reduzir a realidade apenas ao que existe (SOUSA SANTOS, 2010, p. 470).*

---

<sup>3</sup> Duas trilhas em um bosque divergiam, e eu – eu tomei aquela menos percorrida, e isso fez toda a diferença.

<sup>4</sup> Eu tenho um sonho, uma fantasia que me ajuda a atravessar a realidade e o meu destino.

## RESUMO

Este estudo teve como propósito analisar o ensino do inglês em três escolas da cidade de Caetité/BA, a fim de verificar as concepções que os professores têm da língua-alvo no contexto de globalização e de que forma são abordados os aspectos culturais, identitários, políticos e ideológicos nas suas aulas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Para tanto, buscou-se contextualizar a expansão do inglês desde os seus primórdios até os dias de hoje e ainda distinguir as várias nomenclaturas que este idioma tem recebido ao longo de sua trajetória como língua mundial. Percebe-se que, no contexto atual de globalização, a língua inglesa é a mais falada do planeta e, por conta disso, ela se desterritorializa e passa ser a língua de todos, assumindo um papel sem precedentes na história. Em seguida, foi delineada a influência da globalização no ensino da língua inglesa nesse cenário, pois defende-se aqui que não se pode desvincular o ensino de língua do ensino de cultura. Desse modo, a interculturalidade e identidade cultural são aspectos fulcrais para um ensino emancipatório, e, portanto, de grande necessidade no tocante à compreensão da cultura. Por fim, buscou-se discutir sobre o perfil do professor contemporâneo de língua inglesa, trazendo algumas reflexões que merecem ser pensadas e avaliadas. O referencial teórico incluiu autores como Kumaravadivelu (2008), Rajagopalan (2005, 2009), Pennycook (1995, 2007), Moita Lopes (1996, 2006), Gimenez (2010, 2014), Giroux (1997), Paulo Freire (1996, 1997, 2013), Jenkins (2000, 2006, 2009), Seidlhofer (2001, 2005), Graddol (2006), Crystal (1997, 2003, 2005), McKay (2002), Siqueira (2005, 2008, 2009, 2012), Kramersch (2008), entre outros. Em termos de participantes, foram selecionados três professores, sendo um de cada contexto escolar (rede municipal, rede estadual e rede particular de ensino). Os dados foram gerados a partir da observação de quinze aulas, sendo cinco aulas de cada professor. Foi aplicado um questionário e realizada uma entrevista individual semi-estruturada. O trabalho foi desenvolvido numa abordagem qualitativa, seguindo os princípios da pesquisa etnográfica à luz dos estudos teóricos da Linguística Aplicada. Os resultados indicaram que as práticas pedagógicas conduzidas nas aulas de inglês da realidade investigada oferecem poucas oportunidades para o desenvolvimento da competência intercultural crítica dos educandos, uma vez que a proposta de ensino apresenta-se ainda muito limitada a regras gramaticais, sem haver maior interação entre a língua materna e a língua-alvo. Foi observado também que os aspectos culturais ainda estão relacionados com datas comemorativas, costumes, na modalidade “tipo turístico” (SANTOMÉ, 2005). Finalmente, ao cotejar os dados coletados nas aulas, nos questionários e nas entrevistas, concluiu-se que o professor, atuando no contexto em questão, ainda alinha-se a uma concepção estruturalista e hegemônica da língua inglesa e, de certa forma, demonstra um distanciamento significativo das abordagens críticas do ensino da língua em estudo.

**Palavras-chaves:** Ensino de Língua Inglesa. Globalização. Interculturalidade. Pedagogia Crítica.

## ABSTRACT

This study aims at analyzing the English language teaching in three schools in Caetité/BA in order to check teachers' conceptions about the target language in the context of globalization and how cultural, identity, political and ideological aspects are addressed in their Elementary School classrooms (6<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grade). For this purpose, we contextualized the spread of English since its beginnings to the present day and we also distinguished the various classifications that the English language has received throughout its trajectory as a world language. It can be noticed that, in current context of globalization, English is the most spoken language on the planet and, because of that, it becomes deterritorialized and turn out to be the language of everybody, playing an unprecedented role in history. Then we outlined the influence of globalization in the English language teaching in this setting, it is argued that one cannot separate culture from language teaching. Thus, interculturality and cultural identity are key aspects for an emancipatory education, and, therefore, extremely necessary to comprehend culture. Finally, the study aimed to discuss the profile of the contemporary English language teacher, providing some reflections to be considered and evaluated. The theoretical framework included authors such as Kumaravadivelu (2008), Rajagopalan (2005, 2009), Pennycook (1995, 2007), Moita Lopes (1996, 2006), Gimenez (2010, 2014), Giroux (1997), Paulo Freire (1996, 1997, 2013), Jenkins (2000, 2006, 2009), Seidhofer (2001, 2005), Graddol (2006), Crystal (1997, 2003, 2005), McKay (2002), Siqueira (2005, 2008, 2009, 2012), Kramsch (2008), among others. In terms of participants, we selected three teachers from three different educational contexts (city public, state and private schools). Data were collected from the observation of fifteen classes, five classes of each teacher. A questionnaire was applied and an individual semi-structured interview was carried out. The study was conducted in a qualitative approach, following the principles of ethnographic research. The results indicated that the pedagogical practices carried on English classes of the researched reality offer few opportunities for the development of students' critical intercultural competence, since pedagogical proposal are still limited to grammatical rules, with no greater interaction between students' first language and the target language. It was also observed that cultural aspects are still related to holidays, customs, in "tourist category" (SANTOMÉ, 1995). Finally, comparing data collected in class observations, questionnaires and interviews, it is possible to conclude that the teacher, that works in the given context, still has a structural and hegemonic conception of the English language and, somehow, demonstrates a significant distance from English language teaching critical approaches.

**Keywords:** English Language Teaching. Globalization. Interculturality. Critical Pedagogy.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Os três círculos concêntricos dos falantes de inglês no mundo	59
Figura 2	Círculo concêntrico representando a comunidade de falantes de inglês	62
Figura 3	Modelo de inglês como língua internacional	66
Figura 4	Diferença entre treinamento e formação docente	149

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Sexo	113
Gráfico 2	Formação Acadêmica	113
Gráfico 3	Tempo de Magistério	113
Gráfico 4	Carga Horária no Magistério	114
Gráfico 5	Carga Horária Dedicada ao Ensino de Inglês	114
Gráfico 6	Carga Horária Destinada a Outras Disciplinas	114
Gráfico 7	Vínculo Empregatício	115

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ILF	Inglês como Língua Franca
ILI	Inglês como Língua Internacional
ISL	Inglês como Segunda Língua
INB	Indústrias Nucleares do Brasil
LE	Língua Estrangeira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
WE	<i>World English</i>
WEs	<i>World Englishes</i>

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 – TRAJETÓRIA INICIAL</b>	13
1.1 INTRODUÇÃO	13
1.2 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA	16
1.3 PROBLEMÁTICA, PROBLEMA E PERGUNTAS DE PESQUISA	20
1.4 DELINEANDO OBJETIVOS	22
1.4.1 <b>Objetivo Geral</b>	22
1.4.2 <b>Objetivos Específicos</b>	22
1.5 JUSTIFICATIVA	23
1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	27
<b>CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>	29
2.1 NATUREZA DA PESQUISA	29
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA	35
2.2.1 <b>As escolas</b>	35
2.2.2 <b>Os participantes</b>	36
2.3 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA	37
2.3.1 <b>Registros Etnográficos</b>	37
2.3.2 <b>Questionário</b>	38
2.3.3 <b>Entrevista</b>	39
2.4 PROCEDIMENTO NA COLETA DE DADOS	40
2.5 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DE DADOS	41
<b>CAPÍTULO 3 – UMA LÍNGUA, UM FENÔMENO: A EXPANSÃO MUNDIAL DO INGLÊS</b>	43
3.1 A EXPANSÃO DA LÍNGUA INGLESA	45
3.2 DEFININDO OS VÁRIOS INGLESES	58
3.2.1 <i>World Englishes</i>	58
3.2.2 <i>World English</i>	63
3.2.3 <b>Inglês como Língua Internacional</b>	64
3.2.4 <b>Inglês como Língua Franca</b>	69
3.3 O INGLÊS COMO LÍNGUA DO MUNDO E SUAS IMPLICAÇÕES	73
<b>CAPÍTULO 4 – RUMO A UMA NOVA ERA: GLOBALIZAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA</b>	77
4.1 A GLOBALIZAÇÃO E OS SEUS EFEITOS	78
4.2 O LUGAR DA CULTURA NA VILA GLOBAL	85
4.2.1 <b>Cultura</b>	86
4.2.2 <b>Interculturalidade</b>	93
4.2.3 <b>Identidade Cultural</b>	99
4.3 O PROFESSOR CONTEMPORÂNEO DE LÍNGUA INGLESA	104

<b>CAPÍTULO 5 – O INGLÊS QUE ENSINAMOS: UM RETRATO LOCAL</b>	111	
5.1	INTRODUÇÃO	111
5.2	ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO	112
5.3	ANÁLISE DOS REGISTROS ETNOGRÁFICOS	137
5.3.1	<b>Ensino de Inglês no Contexto de Globalização</b>	137
5.3.2	<b>Abordagens dos Aspectos Interculturais</b>	142
5.3.3	<b>Postura dos Alunos nas Aulas de Inglês</b>	145
5.4	ANÁLISE DA ENTREVISTA	147
5.5	TRIANGULAÇÃO DOS DADOS	163
5.5.1	<b>Ensino de Inglês no Contexto de Globalização</b>	164
5.5.2	<b>Abordagens dos Aspectos Interculturais</b>	172
5.5.3	<b>Postura dos Alunos nas Aulas de Inglês</b>	175
5.6	O INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL II EM ESCOLAS DE CAETITÉ	176
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	179	
<b>REFERÊNCIAS</b>	187	
<b>APÊNDICES</b>		
A -	<i>Questionário respondido por P1</i>	198
B -	<i>Questionário respondido por P2</i>	202
C -	<i>Questionário respondido por P3</i>	205
D -	<i>Transcrição da entrevista realizada com P1</i>	208
E -	<i>Transcrição da entrevista realizada com P2</i>	216
F -	<i>Transcrição da entrevista realizada com P3</i>	225
G -	<i>CD contendo áudio das entrevistas e dos registros etnográficos</i>	232
<b>ANEXOS</b>		
A -	<i>Atividade realizada por P1</i>	233
B -	<i>Atividade realizada por P2</i>	234
C -	<i>Atividade realizada por P3</i>	236

## CAPÍTULO 1 - TRAJETÓRIA INICIAL

No meu caso, não houve nenhuma outra escolha. Tive de aprender essa língua e pretendo usá-la... Sinto que a língua inglesa será capaz de suportar o peso da minha experiência africana. Mas terá de ser um novo inglês, ainda em comunhão com sua ancestralidade, mas alterada, a fim de adequar às suas novas vizinhanças africanas (ACHEBE 1975, p. 103).

### 1.1 INTRODUÇÃO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros (PCN, 1998), ao se ensinar uma língua, é essencial que se tenha uma compreensão teórica do que é essa língua, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la, quanto em relação ao uso que se faz desses conhecimentos para se construir significados no mundo social.

Ainda, esclarecem os documentos, que a aprendizagem de uma língua estrangeira, doravante LE, é um direito do cidadão, assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e pela Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, da mesma data. Enfatizam, também, que trata-se de uma proposta de ensino de LE como educação linguística de qualidade, acessível a todos, baseada no respeito, na convivência e nos benefícios recíprocos.

Todavia, se os professores das escolas públicas brasileiras conseguissem pôr em prática o que preconizam os referidos PCN (1988) e demais documentos que regem o ensino de línguas no nosso país, por certo, não teríamos um baixo índice no resultado geral do IDEB<sup>5</sup>, e, por conseguinte, seríamos capazes de superar as deficiências no processo de ensino-aprendizagem de línguas, especificamente da língua inglesa. Em vista disso, como é de amplo conhecimento em todas as esferas, é fácil deduzir que existe uma grande distância entre o que pregam esses documentos e o que acontece nas salas de aulas de LE das nossas escolas brasileiras, semelhantemente observadas em escolas da cidade de Caetitê/Bahia, foco deste estudo.

Antes de mais nada, é salutar reafirmar que a educação linguística, de maneira geral, deve visar à formação de cidadãos capazes de atuar de forma crítica na sociedade em que vivem, por meio de um ensino significativo e emancipador que busque reforçar as identidades e valores locais ao trabalhar com vistas a uma perspectiva global. Nessa direção, Morin (2010) alerta que, para pensar localizadamente, é preciso pensar globalmente, assim como, para se pensar

---

<sup>5</sup> Resultado do IDEB: Rede Municipal – ano 2005: -; ano 2007: 2,9; ano 2009: 2,9; ano 2011: 3,5; ano 2013: 3,8. Resultado do IDEB: Rede Estadual – ano 2005: 2,8; ano 2007: 3,1; ano 2009: 3,3; ano 2011: 3,9; ano 2013: 4,2.

globalmente, é preciso pensar localizadamente. Isso posto, percebo a necessidade de, igualmente, se considerar a relação entre o global e o local no ensino de inglês como língua estrangeira (ILE), independentemente do contexto que esse idioma se encontra inserido.

Sob essa linha de pensamento, almejo, sobretudo, o empoderamento dos nossos alunos, a fim de que eles possam enfrentar os desafios de um mundo globalizado, sem perder de vista seus valores e conhecimentos locais. Logo, como aponta Rajagopalan (2009), o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é, na verdade, formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Ou seja, como complementa o autor, “significa transformar-se em cidadãos do mundo” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 70).

Contudo, para que de fato isso ocorra, é necessário que o professor revele aos seus alunos, entre tantas outras coisas, as variantes distintas do inglês, comprovando que essa língua, como qualquer língua natural de grande alcance territorial, termina por assumir essas duas dimensões, como explica Figueredo (2011, p. 87): “O global, como língua que atende às necessidades comunicativas entre diferentes países; e o local, como língua que viabiliza a socialização dos membros de uma comunidade, auxiliando-os, também na expressão de suas identidades”.

Mesmo sendo uma acepção mais que comum é fato que, na prática, uma língua não é só utilizada para fins de comunicação. Muitas vezes é utilizada de forma perversa, exercendo, conforme adverte Bagno (2007), forte poder de dominação, de manipulação, de segregação, de controle, de discriminação, de preconceito entre os diferentes grupos humanos. Dessa maneira, o ensino de inglês neste novo cenário traz muitos desafios para os professores, pois, além de abrir diversas portas para mundos e culturas cada vez mais interessantes, pode, da mesma forma, se tornar um forte instrumento de exclusão e de opressão.

A esse respeito, Pennycook (1995, p. 52 *apud* COX e ASSIS-PETERSON 2007, p. 7) alerta que a expansão do inglês não é somente a expansão da língua, mas a expansão de ideais do mundo ocidental e da modernidade, como progresso, liberalismo, capitalismo, democracia, só para citar alguns. Entretanto, frente a tal panorama de caráter desafiador, esse mesmo autor aposta numa linguística aplicada e numa pedagogia crítica que

[...] encarem o ensino-aprendizagem do inglês como “possibilidade” de os alunos se apropriarem da língua para formular contra-discursos aos discursos e práticas que promovam a desigualdade e dependência. A voz em inglês que o professor tentaria cultivar no aluno não seria aquela colada à voz britânica nativa ou à voz americana, treinada em aulas comunicativas, mas sim aquela que lhe permitiria escrever contra qualquer forma de dominação econômica,

política, cultural e linguística de um país sobre os outros (PENNYCOOK, 1995, p. 52).

Outrossim, é válido acentuar que a aprendizagem de uma LE requer interação, demanda que envolva tanto aspectos linguísticos quanto culturais. Em outras palavras, a sala de aula de línguas, seja materna ou estrangeira, deve ser um espaço inclusive para se discutir questões ideológicas que envolvem a vida pulsante fora dos muros da escola, como o cotidiano, os preconceitos, as etnias, a periferia, o eu, o outro, levando em consideração que, embora nem sempre os professores encarem dessa forma, esse espaço é a própria representação do mundo.

Uma língua estrangeira deve ser ensinada de maneira que o aluno possa compreender o outro, o diferente, o estrangeiro, sem perder de vista a sua língua, a sua identidade, a sua cultura. Ou seja, o acesso a uma nova língua deve possibilitar a formação de diversos “entre-lugares” (BHABHA, 1998, p. 20) e proporcionar ao aprendiz a possibilidade de se aventurar por essas esferas de forma segura e prazerosa. Além disso, é preciso levar-se em consideração que o inglês na condição de língua internacional ou global carrega em seu bojo “diferentes ingleses que convivem hoje no mundo” (GARRIDO, 2009, p. 107). Do mesmo modo, os falantes devem “estar cientes de que, por necessidade de inserção do vocabulário local, de gírias e pronúncias, já se fala não apenas em inglês britânico e americano, mas também em inglês asiático, inglês australiano, inglês caribenho e inglês sul-africano” (GARRIDO, 2009, p. 107).

A aprendizagem de uma língua estrangeira, especialmente da língua inglesa, falada mundialmente, poderá inserir o aprendiz nessa aldeia global, de forma mais plural e menos excludente. Deverá, afinal, contribuir para que o aluno seja um cidadão crítico, livre de preconceitos, pronto para aceitar as diferenças, a pluralidade cultural, sem deixar de ser ele mesmo. Dessa forma, sob esse prisma, cabe ao professor de línguas ter uma forte postura crítica e reflexiva, pois como assinala Giroux (1996, p. 570), aludindo ao trabalho pioneiro de Paulo Freire,

[...] ensinar, nos termos de Freire, não é simplesmente estar na sala de aula, mas estar na história, na esfera mais ampla de um imaginário político que oferece aos educadores a oportunidade de uma enorme coleção de campos para mobilizar conhecimentos e desejos que podem levar a mudanças significativas na minimalização do grau de opressão na vida das pessoas.

É construtivo afirmar, portanto, que uma aprendizagem efetiva de línguas só pode ocorrer através de um processo interativo, dinâmico, vivo, que trate das experiências sociais de cada indivíduo; e a escola, como um espaço democrático, necessitará, de fato, tratar de todas as

diversidades de forma consciente, crítica e reflexiva, através de um ensino de língua estrangeira que possa promover nos educandos uma concepção de cidadania globalizada, tendo em vista essa sociedade cada vez mais pluricultural.

Por fim, vale citar um posicionamento de Crystal (2003), como de outros autores, quando afirma que nenhuma nação pode requerer a custódia da língua inglesa, uma vez que ela se tornou uma língua internacional. Desse modo, “ninguém mais a tem, aliás, todos aqueles que a aprenderam a possuem – e podem compartilhar dela, o que seria mais correto afirmar – e, além disso, possuem o direito de utilizá-la da maneira como quiserem” (CRYSTAL 2003, p. 3), pois apropriar-se de uma língua é torná-la instrumento da mente, compreendendo que “a verdadeira proficiência se dá ao tirar vantagens sobre ela, fazendo com que ela seja de fato real” (WIDDOWSON, 1994, p. 384).

Nesse sentido, retornando à epígrafe inicial, reafirmo que os aprendizes da língua inglesa poderão se apropriar dessa língua com todo o peso das suas experiências, sem se preocuparem, jamais, com o distanciamento das formas linguísticas ancestrais. Afinal, esse é o preço a pagar por ser uma língua global, uma língua sem donos, uma língua de todos os falantes que a usam e dela se apropriam.

A seguir, explanarei sobre as motivações pessoais que levaram a desenvolver essa pesquisa.

## 1.2 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

Este trabalho é fruto das minhas inquietações sobre a necessidade de uma abordagem mais crítica quanto ao ensino da língua inglesa nas escolas públicas de Caetité, particularmente quando eu, na condição de formadora de professores de língua inglesa, vejo que, por estarmos diante de um mundo cada vez mais interconectado, globalizado, precisamos vivê-lo e experimentá-lo plenamente.

Na minha adolescência, como quase todas as garotas de minha idade, eu tinha um verdadeiro fascínio pelo inglês. Queria cantar as músicas nesse idioma, conhecer o mundo, alcançar voos mais altos, pensando no domínio que essa língua poderia me proporcionar. Dessa forma, motivada por esses impulsos, ainda cursando o antigo 2º grau, matriculei-me numa escola livre de idiomas para aprender a tão sonhada língua.

Assim que terminei o 2º grau, fui aprovada em concurso público para lecionar nas séries iniciais (1ª a 4ª série). Mas, devido à carência de professores de inglês, juntamente com minha

familiaridade em relação à língua inglesa, fui convidada para ensiná-la no 2º grau do Instituto de Educação Euclides Dantas/Vitória da Conquista.

Nesse período, fiz uma licenciatura curta em Ciências, pois não estava convicta do que eu queria cursar. No entanto, como ainda me encontrava a lecionar língua inglesa, senti a necessidade de fazer outro vestibular para o curso de Letras com Habilitação em Inglês, no qual fui aprovada pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB, 1988/1992).

O curso de Letras, naquele tempo, era bem diferente dos cursos atuais. Dentre essas diferenças, destaca-se o fato de não ter havido nenhum incentivo para a monitoria, a extensão, e, tampouco, para a pesquisa. Uma especialização era algo muito distante para a minha realidade interiorana. O mestrado, então, não dava nem para pensar. Era acessível, geralmente, para quem morava na capital. Nessa condição, continuei a ensinar a disciplina Língua Inglesa em diversas escolas públicas na cidade de Vitória da Conquista.

Posteriormente, submeti-me a um outro concurso público, só que agora para a Universidade do Estado da Bahia, *Campus* de Caetité, para as disciplinas Literatura de Língua Inglesa e Norte Americana. Como esse *Campus* ficava a 270 km da cidade onde residia naquele período, Vitória da Conquista, resolvi me mudar para Caetité, oportunidade em que obtive a minha transferência para a rede estadual de ensino e, ainda, fui convidada para ensinar numa escola particular. Com o passar do tempo, já como professora universitária, fiz uma especialização em Literatura Brasileira e, também, continuei a ensinar inglês nas escolas de Caetité.

Nesse período, intrigava-me o fato de os alunos não conseguirem aprender essa língua estrangeira na escola, mas, somente em cursos particulares de idioma. Acreditava que alguns fatores contribuíam para isso, tais como: classes superlotadas, um número reduzido de aulas semanais, alunos desinteressados, poucos recursos didáticos, professores despreparados e desmotivados, dentre outros.

Confesso que me sentia um tanto insegura como professora de língua inglesa, uma vez que nunca tinha ido ao exterior (Estados Unidos/Inglaterra) para de fato aprender a falar o inglês como um nativo e adquirir o meu tão almejado *status*. E essa insegurança ficou enraizada em mim por muitos anos! Isso porque o sistema de ensino do qual fazia parte era baseado numa abordagem comunicativa, em que a sala de aula era uma verdadeira “ilha da fantasia” (SIQUEIRA, 2005), em prol de uma pedagogia de assimilação, segundo a qual todos deveriam se portar como se fossem verdadeiros nativos da língua-alvo. Certamente, posturas como essas

já deveriam estar superadas, mas elas ainda resistem em praticamente todos os espaços em que se ensina uma LE.

Rajagopalan (2009, p. 68) traduziu muito bem esse meu sentimento de insegurança da seguinte forma: “[...] como resultado direto de determinadas práticas em sala de aula, os alunos menos precavidos se sentiam diminuídos em sua autoestima, passando a experimentar um complexo de inferioridade”. No meu caso, apenas recentemente, depois de muitas leituras, é que pude ter consciência dessa visão pessimista e, assim, ter condição de me opor a esses conceitos, livrando-me do trauma de não falar como um *native speaker*.

Devo admitir que, antigamente, nunca nas minhas aulas pensei que o ensino de inglês pudesse ter uma função social mais crítica. Pelo contrário, como muitos de meus colegas e antigos professores, eu supervalorizava a língua e a cultura americana/britânica, vendo-a como exemplo a ser seguido e, conseqüentemente, não dando muito importância, ou até mesmo desvalorizando a nossa própria língua/cultura.

Sob essa ótica, basicamente, eu priorizava um ensino de língua que abordava apenas aspectos linguísticos, tais como aprender vocabulário e gramática. Principalmente, gramática! E nas aulas de Literatura Inglesa ou Norte-Americana, confesso que, não raramente, me achava fazendo uma exaltação dessas culturas em desprezo à nossa.

Com o passar do tempo, a exigência de fazer um mestrado me rondava. Sentia muitas dificuldades em fazer um projeto de pesquisa, porque não sabia o que pesquisar, pois não havia sido preparada para isso. Porém, cada vez mais se exigia que um professor universitário tivesse um curso *stricto sensu*. Em vista disso, comecei a ler alguns artigos. Devo revelar que, durante a minha formação em Letras, não tive qualquer contato com a Linguística Aplicada, mas somente com a Linguística Teórica. Então, com essas leituras, um novo mundo se descortinou para mim, e, ao me deparar com o artigo do Prof. Sávio Siqueira, *O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês*, fascinei-me imediatamente com as suas ideias. Mas, ao mesmo tempo, sofri um grande impacto, pois pude claramente me enxergar, naquele instante, como uma professora totalmente alienada e descontextualizada das novas temáticas para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Daí em diante, procurei avidamente me atualizar. A cada nova leitura aumentava ainda mais a vontade de conhecer e, assim, crescia o interesse por mais leituras que abordassem esse tema. Logo, achei várias respostas para os meus questionamentos e inseguranças.

Em seguida, propus-me elaborar um projeto de pesquisa que abordasse os aspectos culturais no livro didático, a fim de concorrer ao PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, sobretudo pelo fato de constatar que uma grande parte dos professores da educação básica da cidade de Caetité ainda conservava um ensino descontextualizado das novas propostas da Linguística Aplicada.

Sendo assim, através da experiência e do amadurecimento a partir da participação nesse Programa, e como as minhas filhas estavam mais crescidas (a pouca idade delas foi um dos motivos por eu não ter me afastado em busca de um mestrado em outra cidade), senti que já era o momento de submeter-me a uma seleção de mestrado. Dessa forma, disputei uma vaga na Universidade Federal da Bahia, no Programa de Língua e Cultura, por corresponder às minhas expectativas para minha (trans)formação acadêmica.

Após ter conseguido a aprovação no mestrado da UFBA e cursar algumas disciplinas, despertou em mim o interesse pela formação docente. Assim, após várias reflexões, fui retomando o caminho percorrido por minhas leituras e me dei conta da importância da formação de professores, seja inicial ou continuada. Percebi, naquele momento, a necessidade de repensar o papel da língua inglesa em nossa sociedade e, conseqüentemente, a atuação dos professores de forma mais crítica e politizada, que para mim pode ser um dos caminhos em prol de mudanças na educação pública deste país, principalmente quando se trata do ensino de uma língua global, papel assumido pelo inglês nos dias atuais.

Desse modo, o meu projeto de pesquisa modificou-se e eu passei a investigar como professores de língua inglesa concebem o ensino de inglês no contexto de globalização, em escolas de Caetité/BA, procurando adotar uma abordagem qualitativa, como um conjunto de atividades interpretativas (DENZIN, 2006), mesmo reconhecendo que esse tipo de investigação, segundo esse mesmo autor (2006, p. 38), “é definida por uma série de tensões, contradições e hesitações”.

À luz dessas reflexões, esta pesquisa foi idealizada com o propósito de contribuir para a formação de professores de inglês, como LE, que possam vir a estar impregnados da noção de que pouca coisa mudou no mundo e, conseqüentemente, no ensino de língua inglesa. Ou seja, entre tantas outras preocupações dentro do meu contexto de atuação, busquei me engajar num trabalho investigativo que mostre aos professores que ao ensinarem a partir de uma visão de um inglês hegemônico, legitimando-o, estarão, por consequência, excluindo os seus alunos da oportunidade de conhecer e abraçar a rica diversidade cultural que nos cerca. Pior, estarão distanciando seus alunos de uma verdadeira democratização do conhecimento, pois tal modo

de ensinar, como sabemos, está radicalmente fincado em uma perspectiva de história única, seja no nível linguístico, político, social ou cultural.

### 1.3 PROBLEMÁTICA, PROBLEMA E PERGUNTAS DE PESQUISA

Não há como negar que vivemos em um mundo globalizado. Contudo, conforme Kumaravadivelu (2008, p. 130), “o conceito de globalização tem significados diferentes para pessoas diferentes em épocas diferentes”. Nessa perspectiva, faz-se necessário refletir sobre alguns conceitos e o impacto que sofremos com a globalização nos dias atuais.

De acordo com o sociólogo americano Stenger (2003 *apud* KUMARAVADIVELU, 2008), pode-se definir globalização como uma série multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial, ao passo que, ao mesmo tempo, desenvolve nas pessoas uma consciência crescente das conexões profundas entre o local e o distante.

Nesse sentido, tanto a distância temporal como a distância espacial diminuem, e, conseqüentemente, as fronteiras desaparecem, tornando possível que as pessoas estejam interligadas, em qualquer parte do mundo (KUMARAVADIVELU, 2008). Corroborando essa afirmação, Rajagopalan (2009, p. 57) certifica: “Queiramos ou não, vivemos num mundo globalizado. Entre outras coisas isto significa que os destinos dos diferentes povos que habitam a terra se encontram cada vez mais interligados e imbricados uns nos outros”.

Já Santos (2002) traz uma visão bastante diferenciada de globalização. A globalização como perversidade, como abandono social, sinônimo de aplicações financeiras e de investimento pelo mundo afora. É possível perceber que alguns países se incluem nesse mundo globalizado, mas outras nações estão solenemente excluídas desse processo, reafirmando as injustiças sociais ao redor do mundo. Pennycook (2007), por exemplo, enfatiza que as sociedades são desigualmente estruturadas e dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de mudarmos este mundo e, como podemos ver a partir de inúmeros exemplos, apesar de alguns inegáveis ganhos, o fenômeno de globalização atual tem contribuído em muito para o aprofundamento desse fosso que põe de um lado os beneficiados e do outro os excluídos desse processo que está longe de ser igualitário.

Ainda, é válido mencionar uma crítica de Moita Lopes (2008) sobre as chamadas redes de conhecimento, em que são valorizados, em sua grande maioria, os pesquisadores anglo-saxões, menosprezando-se os demais pesquisadores, demonstrando que não existe verdadeiramente uma troca social no nível mundial. Como salienta o autor,

[...] as redes internacionais de produção de conhecimento afastam, apesar de seu ideal de serem internacionais e de considerar o mundo globalizado, conhecimentos produzidos em outros centros periféricos. Isto indica que são associações em que “internacional” quer dizer o mundo anglo-saxônico do velho globalismo ocidentalizado, que tem origem nos chamados grandes descobrimentos no século XXI em seus esforços de colonizar ou de levar a “verdade” para os outros (MOITA LOPES, 2008, p. 88).

Mesmo evidenciando as desigualdades sociais, os interesses financeiros dos países ditos de primeiro mundo, não podemos deixar de concordar que a internet é uma das grandes responsáveis pela troca de informações, conectando milhões de pessoas diariamente, possibilitando, dessa forma, a quebra de fronteiras. Apesar de todas as contradições, vivemos na era da informação e a língua dessa era é o inglês, tornando-se a língua franca do mundo.

No Brasil, estudos demonstram que a aprendizagem do inglês está frequentemente associada a melhores oportunidades de ingresso e possibilidades de competição no mercado de trabalho. Todavia, conforme afirma Pennycook (2007), a aprendizagem de línguas pode estar vinculada à manutenção das desigualdades sociais. Ao privilegiarmos as línguas tidas como hegemônicas, tal qual a língua inglesa, como padrões culturais a serem seguidos, nos tornamos reprodutores dessas mesmas desigualdades, perpetuando, então, as iniquidades presentes no mundo, haja vista que nenhuma língua é hegemônica.

Além do mais, os professores de línguas estrangeiras não devem se preocupar unicamente em repassar os conteúdos programáticos sem um significado real para os seus alunos, mantendo o que Pennycook (2007) denominou de “trivialização dos conteúdos”, mas tentar proporcionar um ensino que seja reflexivo, contextualizado, crítico, pois, conforme esse mesmo autor, “precisamos entender as escolas como arenas culturais complexas, onde formas diversas estão em conflito permanente” (PENNYCOOK, 1998, p. 42). Para tanto, faz-se necessária a incorporação de questões culturais, identitárias, políticas e ideológicas, nas aulas de inglês, inserindo o educando num mundo globalizado, de forma mais plural e menos excludente, proporcionando, assim, o desenvolvimento da consciência cultural crítica dos alunos. Em outras palavras, é desejável que o docente possa potencializar nos seus educandos a capacidade de avaliar criticamente, de forma que eles possam se tornar “um ser pensante ativo, disposto a confrontar ideias, valores, padrões de comportamento de forma equânime, sem se deixar levar por complexos de inferioridade” (SIQUEIRA, 2005, p. 17).

Portanto, ancorada nessa problemática, esta pesquisa foi motivada no seguinte problema: *Como os professores de língua inglesa, no município de Caetité/BA, concebem o*

*ensino de inglês no contexto atual de globalização e de que forma isso afeta no aprendizado do aluno?*

A partir desse problema, elenquei 04 (quatro) perguntas de pesquisa fundamentais para a organização e a realização deste estudo, a saber:

- a) O que significa ensinar inglês para professores de escolas públicas e particular do município de Caetité/Bahia?
- b) Como as aulas de inglês podem estar em consonância com as exigências do mundo globalizado, de modo a proporcionar aos alunos à construção de atitudes positivas frente às diferenças?
- c) Como são tratados em sala de aula os elementos interculturais que cercam, hoje, a língua inglesa, tida como língua franca?
- d) Qual a postura dos alunos nas aulas de inglês nos citados contextos?

#### 1.4 DELINEANDO OBJETIVOS

##### **1.4.1 Objetivo Geral**

Tendo em vista tais perguntas de pesquisa, o objetivo geral deste estudo consiste em investigar as concepções de professores de língua inglesa, do Ensino Fundamental II, da cidade de Caetité-BA, no tocante ao ensino do inglês tido hoje como língua franca global, verificando em que medida esses professores abordam questões culturais, identitárias, políticas e ideológicas em suas aulas, a fim de proporcionar um aprendizado mais significativo para o educando.

##### **1.4.2 Objetivos Específicos**

Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa se fazem ainda necessários os seguintes objetivos específicos

- (1) Avaliar como os professores colaboradores desta pesquisa percebem o significado de ensinar inglês.

(2) Observar se as aulas de inglês estão em consonância com as exigências de um mundo globalizado, possibilitando que os alunos possam ter acesso a informações, a outras culturas e grupos sociais.

(3) Verificar se os elementos interculturais, tratados na sala de aula, que cercam a língua inglesa representam autenticidade ou uma visão estereotipada e se há uma relação dialógica entre a cultura alvo e a cultura materna.

(4) Analisar a postura dos alunos frente às aulas de inglês nos citados contextos.

### 1.5 JUSTIFICATIVA

Nenhuma língua é una e homogênea. Dessa mesma forma, a língua inglesa falada mais por não nativos do que por nativos agrega facetas próprias de cada lugar, tornando-se porta-voz de uma imensa variabilidade cultural e ideológica. Diante de tal panorama, Rajagopalan (2005, p. 151) alerta que

A língua inglesa que circula no mundo, que serve como meio de comunicação entre os diferentes povos do mundo de hoje, não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja.

Logo, ao ensinar uma língua estrangeira, como o inglês, deve-se ter o cuidado de não impor aos educandos acepções e valores das chamadas culturas hegemônicas de língua inglesa, tais como a britânica ou norte-americana, como de costume, já que a língua inglesa é hoje concebida como uma língua internacional ou língua franca global. Por isso, não cabe mais aos professores de língua inglesa uma “atitude colonizada” (MOITA LOPES, 2006). Isto é, deve-se evitar, sobretudo, uma subjugação cultural e linguística, através da desvalorização da língua e cultura maternas do aluno, pois estas são imprescindíveis para a formação de cidadãos mais críticos e integrados num mundo globalizado. Sob tal prisma é sempre importante lembrar que a linguagem precisa ser entendida como uma prática social, que dialogicamente constitui o sujeito e promove suas relações com o outro (BAKHTIN, 2010).

Entretanto, já é patente que uma língua é um instrumento de comunicação e poder, e, conforme Bourdieu (1977 *apud* KUMARAVADIVELU, 2008, p. 141), “a linguagem pode ser usada como instrumento de comunicação e de controle, de coerção e de restrição, assim como de condescendência e de desprezo, [visto que] as variedades de sotaque, entonação e vocabulário refletem diferentes posições de poder e de hierarquia social”. Por isso, faz-se

necessário repensar a prática docente, que, em muitas vezes, tem uma “atitude exageradamente positiva de quase adoração pela cultura de língua inglesa” (MOITA LOPES, 2008, p. 37) e desenvolve “uma prática de ensino que tem mais a ver com acomodação de que com acesso ao poder” (PENNYCOOK, 2007, p. 28).

No Brasil, onde as desigualdades sociais são gritantes, onde a educação quase sempre beira o sofrível, onde nem todos têm acesso ao ensino de qualidade de uma língua estrangeira, refletir sobre o ensino de inglês é muito desafiador. Nesse sentido, Moita Lopes (2008) enfatiza que deve haver uma preocupação constante em se pensar em ensinar inglês como LE em termos da realidade brasileira, já que existe a necessidade de estudos mais amplos sobre como se processa o ensino e a aprendizagem de LE nas realidades locais cada vez mais complexas.

Por conseguinte, pensando exatamente em uma realidade local, esta pesquisa nasceu de minha vontade e de meu interesse em analisar o ensino de inglês, no Ensino Fundamental II, em algumas escolas da cidade de Caetité, município localizado na região Sudoeste do Estado da Bahia, distante 757 km da capital, Salvador. Atualmente Caetité possui 52.166 habitantes, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Com mais de dois séculos de emancipação, a cidade foi polo cultural da região sertaneja da Bahia. É a terra natal de figuras ilustres como César Zama, Aristides Spínola, Anísio Teixeira, Camillo de Jesus Lima, Nestor Duarte Guimarães, Waldick Soriano, Prisco Viana, dentre outros. Destacou-se por ter sido pioneira na educação regional, com a primeira Escola Normal<sup>6</sup> do sertão baiano.

É válido ressaltar que foram encontrados na região registros em sítios arqueológicos de mais de seis mil anos, o que motivou a criação do Museu do Alto Sertão da Bahia (MASB), em fase de implantação, em parceria com a Univesidade do Estado da Bahia, Prefeitura Municipal e a Empresa Renova Energia<sup>7</sup>.

Um outro dado curioso sobre o município é que, no começo do século XX, o pastor Henry John McCall<sup>8</sup> além de implantar a Igreja Presbiteriana do Brasil em Caetité, também contribuiu efetivamente para a fundação da Escola Americana<sup>9</sup>. Ademais, com a instalação do

---

<sup>6</sup> Escola Normal é uma instituição de formação de professores. Surgiu no Brasil prevista pela Lei Provincial de 1835, sendo a primeira delas instalada nesse mesmo ano em Niterói/RJ. Tinha como objetivo a formação de professores para atuarem no magistério de ensino primário e era oferecido em cursos públicos de nível secundário (hoje Ensino Médio).

<sup>7</sup> A empresa Renova Energia é uma companhia brasileira de geração de energia elétrica renovável com atuação em matrizes eólica, pequenas centrais hidrelétricas e solar. Proprietária do maior complexo eólico da América Latina.

<sup>8</sup> Henry John McCall (Londres, 1868 – Oakland, 1960) foi um pastor presbiteriano e missionário que em 1910, ao ser transferido para a cidade de Caetité, fundou a Igreja Presbiteriana e a Escola Americana.

<sup>9</sup> Em 1912, missionários presbiterianos americanos fundaram a Escola Americana para rapazes e moças. Essa escola funcionou até 1925. Hoje, no local, funciona a Igreja Presbiteriana.

Colégio Jesuíta São Luís Gonzaga<sup>10</sup>, Caetité passou a ser considerada como polo educacional sertanejo.

Vale acrescentar que a Escola Americana foi um centro de referência educacional, sendo enormemente elogiada pelo grande educador Anísio Teixeira. Destacava-se pelos métodos de ensino, pela grade curricular, pela orientação artística e pedagógica e por uma série de inovações didáticas. Infelizmente, essa escola durou pouco tempo. Hoje, a Escola Americana é conhecida como *Makenzie College* de São Paulo. Da mesma forma, o Colégio São Luís Gonzaga funcionava em conexão com o Colégio Antônio Vieira, de Salvador, atraindo estudantes de toda a região. O colégio também funcionou até o ano de 1925.

Além disso, Caetité foi a primeira cidade do interior baiano a ter uma rede de energia elétrica e uma rede de água. Com a construção do Teatro Centenário e outros progressos até então ausentes em praticamente todas as cidades do interior da Bahia, Caetité ganhou notoriedade. Esse destaque ainda se dá pela circulação do primeiro jornal do alto sertão, o periódico *A Penna*, sendo João Gumes o principal responsável pela sua instalação no ano de 1897. Hoje, ainda encontramos vários exemplares do periódico no Arquivo Público Municipal de Caetité, coordenado pela Universidade do Estado da Bahia, *Campus VI/Caetité*.

Não obstante, como aconteceu em vários locais, a ditadura militar de 1964 foi um duro golpe para a cidade. Os assassinatos obscuros de Anísio Teixeira e do poeta Camillo de Jesus Lima fizeram com que o tradicional polo de educação e cultura assistisse ao declínio nas décadas que se seguiram a 1970. Apesar disso, foi ali que teve início o trabalho de documentação das atrocidades do regime, capitaneado pelo pastor residente em Caetité, Jaime Wright<sup>11</sup>.

Atualmente, no âmbito educacional, a cidade conta com 64 (sessenta e quatro) Unidades Escolares das redes municipal, estadual e particular de ensino, que atendem alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação Profissional. O Centro Estadual de Educação Especial de Caetité e a Universidade do Estado da Bahia – UNEB/*Campus VI* são consideradas referências na região.

---

<sup>10</sup> Para contrabalançar a influência protestante, o padre Luís Pinto Bastos, aproveitando-se da oportunidade da expulsão dos jesuítas de Portugal, em 1910, conseguiu que a Companhia fundasse um colégio na cidade de Caetité, para rapazes, também no ano de 1912.

<sup>11</sup> Jaime Wright foi um pastor presbiteriano brasileiro. Ele morou em Caetité entre os anos de 1964 a 1969. Foi um grande combatente da ditadura militar. Escreveu artigos para o exterior denunciando as violações de direitos humanos no Brasil. A convite de Dom Paulo Evaristo Arns, trabalhou pela causa dos direitos humanos na Arquidiocese de São Paulo e coordenou o Projeto “Brasil: Nunca Mais”, que resultou na publicação de um livro, um inventário sobre a tortura no Brasil durante os 21 anos de ditadura.

Além disso, Caetité é conhecida por ostentar ricas jazidas de urânio, ametista, manganês e ferro. A jazida ferrífera está sendo explorada por uma companhia mineradora instalada no município com o nome de Bahia Mineração Ltda (BAMIN)<sup>12</sup>. A produção de ferro é a terceira do Brasil.

Há ainda a mina de urânio, em plena produção, explorada pela estatal Indústrias Nucleares do Brasil (INB), além de outras empresas eólicas, como Renova Energia, Iberdrola Construções e Serviços Ltda, BW Guirapá, Rio Energy, dentre outras de menor porte<sup>13</sup>.

Mediante essa contextualização da cidade de Caetité, é fácil imaginar o grande número de pessoas que circulam pela cidade, muitas delas de origem estrangeira, devido à implantação de todas essas empresas no entorno do município. Com isso, é perceptível, no comércio, nas ruas, nos bares, ou mesmos nas escolas, pessoas que falam variadas línguas e, na minha visão, não consigo afirmar que a nossa comunidade está devidamente preparada para conviver com essa diversidade linguística. Daí a necessidade de se aprender línguas estrangeiras que possibilitem a comunicação com todas essas pessoas. Obviamente, por todas as questões já abordadas, a LE de maior inserção e destaque é o inglês.

Porém, questiono como é o inglês ensinado nas escolas de Caetité. É uma língua que possibilita aos alunos de fazerem uso em diversas situações, dando-lhes condições de conviver com o outro, o diferente, o estrangeiro, ou é uma língua abstrata, rígida, normativa, de que não se enxerga e se faz qualquer uso?

Minha suposição, a partir de minha experiência e do que sabemos de maneira mais ampla, é que o ensino de inglês, nas nossas escolas, se baseia numa abordagem gramatical excessiva, descontextualizada da realidade dos alunos, e, quando o professor tenta desafiar o modo tradicional de ensino, procurando implementar seu trabalho pedagógico ancorado em uma abordagem intercultural, esta é equivocadamente limitada à apresentação e transmissão de informações sobre um determinado país e de forma estereotipada, a favor, principalmente, dos países considerados hegemônicos de língua inglesa.

É bom frisar que os professores que adotam essa conduta correm o risco de se tornarem, ainda que não seja intencionalmente, agentes manipuladores ideológicos dessas culturas,

---

<sup>12</sup> No ano de 2006, a Zamin Ferrous, que pertence ao investidor indiano Pramond Agarwal adquiriu 100% das ações da BAMIN. Já em 2010, o grupo Eurasian Natural Resources Corporation adquiriu 100% do controle acionário da BAMIN. Este grupo é uma corporação multinacional que concentra suas atividades no Cazaquistão e na África Central. Sua sede era em Londres, no Reino Unido e foi mudada para Luxemburgo. Suas atividades englobam a mineração, metalurgia, energia, logística e *marketing*. Assim, a Bahia Mineração (BAMIN) é um dos seus representantes no Brasil, como também as empresas Mineração Minas Bahia S.A (MIBA) e a Mineração Peixe Bravo S.A (MPB).

<sup>13</sup> Informações disponíveis em <pt.wikipedia.org/wiki/Caetité>. Acesso em janeiro/2015.

perdendo a oportunidade de contribuir para o enriquecimento cultural de seus alunos. Posto que esses docentes nem sempre atentam para o fato de que aprender a cultura deve acontecer a partir de um diálogo entre culturas em níveis igualitários. Além do mais, conforme afirma Mendes (2007, p. 138), é somente a partir de uma “postura que promova o verdadeiro diálogo, a troca entre sujeitos-mundos diferentes, entre línguas-culturas diferentes, [que] é possível derrubar muitas barreiras, que por vezes, se interpõem nos processos de ensinar e aprender línguas”.

Contudo, vale ressaltar que:

O professor de inglês não terá nenhuma razão para se sentir culpado, desde que encare sua tarefa não como alguém que alimenta e perpetua as desigualdades que [...] a aprendizagem de uma língua estrangeira pode produzir, mas como alguém que está aí para empoderar o aprendiz de língua estrangeira – auxiliando-o a dominar a língua estrangeira, em vez de se deixar ser dominado por ela (RAJAGOPALAN, 2005, p. 154).

Por isso, o ensino de uma língua estrangeira, principalmente o inglês, precisa contribuir para que os alunos, além de adquirirem este bem cultural de altíssimo valor e poder nos dias de hoje, possam se tornar pessoas mais críticas e reflexivas, reconhecendo e respeitando a si e o outro.

Por fim, acredito que esta pesquisa se torna necessária porque busca, a partir das análises e reflexões, expor mais uma realidade local que, como tantas outras mundo afora, se mantém invisibilizada. A partir daí, esta pesquisa também tenta possibilitar novos caminhos para uma aprendizagem da língua inglesa preferencialmente democrática, de forma que o professor seja capaz de redimensionar o seu papel profissional, assumindo uma postura mais crítica e politizada. Em outras palavras, que o docente de língua inglesa possa se revelar um agente de mudança, abrindo espaços e criando o ambiente necessário para que o aprendiz se sinta estimulado via tal conhecimento a atuar como “cidadão do mundo” (RAJAGOPALAN, 2009) frente à diversidade e à multiplicidade de culturas que o domínio da língua inglesa pode propiciar.

## 1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, além das considerações finais, das referências e dos anexos.

No primeiro capítulo, como parte introdutória, pondero em linhas gerais sobre a proposta deste estudo. Em seguida, trato de alguns aspectos da minha experiência profissional,

a trajetória da pesquisa e os motivos que contribuíram para a sua execução. Ainda neste capítulo, apresento a problemática, o problema, as perguntas de pesquisa, os objetivos geral e específicos, que ancoram a sua realização, bem como a justificativa.

No segundo capítulo, apresento os aspectos metodológicos que foram seguidos, explicitando o contexto da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de geração de dados (registros etnográficos, questionário e entrevista), procedimentos na coleta de dados e procedimentos para análise dos dados.

No terceiro capítulo, o primeiro teórico, trato da expansão da língua inglesa como língua mundial e suas implicações políticas, culturais, ideológicas e, claro, pedagógicas. Além do mais, exponho algumas definições das várias nomenclaturas utilizadas para se referir à língua inglesa (*World Englishes*, *World English*, inglês como língua internacional, inglês como língua franca). Por fim, discorro sobre o inglês como a língua do mundo.

No quarto capítulo, o segundo teórico, trato das questões que envolvem a atual globalização e seus efeitos, buscando refletir esse fenômeno multifacetado na vida das pessoas e, principalmente, a sua influência no ensino de inglês na realidade em que atuo. Em seguida, analiso as complexas definições de cultura, interculturalidade e identidade cultural como aspectos relevantes para a aquisição da língua inglesa, tentando, dessa forma, contribuir para uma melhor compreensão do papel do professor de língua inglesa na contemporaneidade.

No quinto capítulo, o da pesquisa propriamente dita, analiso os dados gerados a partir do questionário, entrevista e observação das aulas de inglês, em escolas da cidade de Caetité/Bahia. Certamente, o objetivo é investigar as concepções de professores no tocante ao ensino do inglês tido como língua franca global e, para isso, verifico em que medida esses professores abordam questões culturais, identitárias, políticas e ideológicas nas suas aulas, frente ao contexto de globalização. Após as análises dos dados a partir de cada instrumento, apresento a triangulação e reflito sobre esses dados coletados, que é a essência deste trabalho.

Já nas Considerações Finais, procuro responder às minhas questões de pesquisa e teço as conclusões deste trabalho, levando em consideração os resultados obtidos. Também nesse capítulo pretendo discutir os possíveis caminhos a serem seguidos, a fim de promover reflexões a respeito de uma proposta de ensino de língua inglesa por um viés mais crítico. Finda esta Introdução, passo a tratar do percurso metodológico que conduziu esta pesquisa.

## CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A arquitetura deste trabalho está enraizada no temporal. Todo problema humano deve ser considerado do ponto de vista do tempo (FRANTZ FANON, 1952 *apud* BHABHA, 1998, p. 16).

Este capítulo tem como objetivo descrever os procedimentos metodológicos utilizados para conduzir esta pesquisa qualitativa, interpretativista, do tipo etnográfico, que, segundo André (2004, p. 17), se centra na “compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações”, já que leva em consideração as minhas impressões subjetivas, ou seja, uma reflexão pessoal baseada nas complexidades das salas de aulas, nos diálogos com os professores e nas inferências feitas através de uma entrevista.

Denzin (2006, p. 34) relata que toda pesquisa qualitativa é interpretativa, pois “é guiada por um conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado”. Esse autor (2006, p. 34), além disso, esclarece:

Algumas crenças podem ser incontestadas, invisíveis, apenas supostas, ao passo que outras são problemáticas e controversas. Cada paradigma interpretativo exige esforços específicos do pesquisador, incluindo as questões que ele propõe e as interpretações que traz para elas.

Dessa forma, o presente trabalho analisa o significado do ensino de um idioma tido como hegemônico, como a língua inglesa, para três professores do Ensino Fundamental II, na cidade de Caetité/Bahia, bem como o posicionamento desses docentes mediante as questões culturais, identitárias, políticas e ideológicas nas aulas desse idioma.

Para uma melhor compreensão das atividades desenvolvidas, este capítulo está estruturado em cinco seções, que são: (i) a natureza da pesquisa; (ii) o contexto da pesquisa; (iii) os instrumentos da pesquisa; (iv) procedimento na coleta de dados; e (v) procedimento para análise de dados, itens que passo, agora, a esboçar mais detalhadamente.

### 2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Bortoni-Ricardo (2008) enfatiza que a pesquisa em sala de aula está inserida no campo da pesquisa social e que poderá ser desenvolvida de acordo com dois paradigmas: (1) quantitativo, derivante do positivismo, ou (2) qualitativo, proveniente da tradição

epistemológica, conhecida como interpretativismo. Com base nesse raciocínio, André (2004, p. 16) acrescenta que:

[...] a abordagem qualitativa tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método da investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais.

Isso posto, verifica-se que, por muito tempo, a maioria das pesquisas em educação era baseada no modelo quantitativo, como filosofia positivista, para ser admitida como científica. Nessa situação, uma análise de dados deveria ser expressa numericamente. Por isso é possível perceber nesse tipo de estudo, uma grande dependência em relação a descrições numéricas. Já a pesquisa qualitativa evidencia um modelo fenomenológico cujo objetivo é compreender os significados através de apreciações e interpretações, ao invés de lidar exclusivamente com números e dados estatísticos.

Quanto ao modelo fenomenológico, acima citado, André (2004) explica que a fenomenologia destaca os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder apreender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem na vida diária de um determinado grupo.

Telles (2002, p. 98), por sua vez, reforça que, numa pesquisa qualitativa educacional, “o professor reflete e produz sentidos sobre suas ações e a sala de aula [já o pesquisador] produz sentidos sobre aqueles produzidos pelo professor”. Isso irá favorecer a construção de significados para compor o conjunto de conhecimentos adquiridos através da pesquisa.

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa em educação adota variadas formas e é conduzida em múltiplos contextos. Dessa maneira, esses autores a percebem como um termo guarda-chuva que agrupa diversas estratégias de pesquisa as quais comungam determinadas características. As informações levantadas são designadas por qualitativas, o que traz uma riqueza de esclarecimentos relativos a pessoas, locais e conversas. Portanto, a análise e o tratamento desses elementos são de uma grande complexidade.

Expandindo a discussão, Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) ressaltam que a investigação qualitativa possui cinco características, assim descritas:

1. *A fonte direta dos dados é o ambiente natural.* As informações são extraídas no próprio local onde se faz a observação e o pesquisador é o instrumento principal. Os

pesquisadores entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são confirmadas no próprio ambiente habitual da ocorrência, pois, de outro modo, poderiam ocorrer situações artificiais, não condizentes com a realidade.

2. *É descritiva.* Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não em números. Incluem transcrições de entrevistas, notas de campos, fotografias, vídeos, arquivos pessoais ou outras formas de documentos. Na abordagem da investigação qualitativa, nada é trivial, tudo tem potencial para constituir uma pista que possibilite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo. O pesquisador examina todos os elementos em toda a sua riqueza, respeitando a forma de registro ou transcrição.

3. *Há um maior interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos.* O pesquisador se interessa em estudar um problema e observar como ele se manifesta em diversas situações. Esse tipo de exame foca-se, essencialmente, no modo como as definições se formam (por exemplo: as definições que os professores têm dos alunos, as definições que os alunos têm de si próprios e dos outros, etc.).

4. *A análise dos dados é de forma indutiva.* Não se apanham dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente. As abstrações são construídas conforme as informações particulares forem retiradas e vão se agrupando. Os pesquisadores constroem sua teoria de “baixo para cima”, que, nas palavras dos autores, “não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes”.

5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.* Os investigadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas e como elas as vivenciam. Eles se preocupam com aquilo que se designa por perspectivas participantes.

De modo semelhante, Watson-Gegeo (1988, p. 576) entende também que a pesquisa qualitativa é um termo guarda-chuva que abrange tipos diversos de abordagens e técnicas de pesquisa, incluindo a etnografia, os estudos de caso, a indução analítica, a análise de conteúdo,

a semiótica, a hermenêutica, as histórias de vida e certos tipos de abordagens computacionais e estatísticas<sup>14</sup>.

Por sua vez, Cançado (1994) expõe que, dentre os vários tipos de pesquisa qualitativa, a aplicação da etnografia no campo da educação vem se desenvolvendo bastante, pois nesse tipo de investigação “existe uma verdadeira interação do contexto social do ensino que é a real sala de aula” (CANÇADO, 1994, p. 56), não havendo, assim, simulação de situações.

Bortoni-Ricardo (2008) revela que o termo etnografia foi designado por antropólogos no final do século XIX para se referirem aos trabalhos desenvolvidos sobre os modos de vida de povos desconhecidos na cultura ocidental. A autora ainda esclarece que essa palavra se compõe de dois radicais do grego: “*ethnoi*, que em grego antigo significa ‘os outros’, ‘os não gregos’, e *grafos*, que quer dizer ‘escrita’ ou ‘registro’” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

Cançado (1994) enriquece a discussão afirmando que a etnografia é guiada por dois princípios básicos: o “princípio êmico” e o “princípio holístico”. Segundo a autora,

O “princípio êmico” demanda que o observador deixe de lado visões pré-estabelecidas, padrões de medição, modelos, esquemas e tipologias, e considere o fenômeno sala de aula sob o ponto de vista funcional do dia a dia. O “princípio holístico” examina a sala de aula como um todo: todos os aspectos têm relevância para a análise da interação; tanto os aspectos sociais, como os pessoais, os físicos, etc. (CANÇADO, 1994, p. 56).

A referida autora (1994) da mesma forma, citando Van Lier (1988), ressalta que, nesse contexto de investigação, a neutralidade do pesquisador é uma questão que merece ser discutida, em razão de que “nenhuma observação pode ser despojada de pré-visões ou pré-conceitos” (VAN LIER, 1988, p. 70 *apud* CANÇADO, 1994, p. 57). Por conseguinte, as pesquisas sociais são capazes de causar conflitos, embora ao se adotarem os princípios êmico e holístico, os referidos princípios poderão auxiliar o pesquisador na manutenção de uma certa isenção, uma vez constatada a impossibilidade da sua completa neutralidade.

Por sua vez, André (2004) enfoca que a pesquisa etnográfica se caracteriza por um contato direto do investigador com a situação pesquisada, permitindo reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar. Diz a autora,

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os

---

<sup>14</sup> *Qualitative research is an umbrella term for many kinds of research approaches and techniques, including ethnography, case studies, analytic induction, content analysis, semiotics, hermeneutics, life histories, and certain types of computer and statistical approaches.*

encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2004, p. 41).

André (2004) relata igualmente que o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura de um grupo social, sejam suas práticas, seus hábitos, seus valores, crenças, linguagem e significados. Já os estudiosos da educação têm os seus objetivos no processo educativo. Não obstante, existe uma diferença de enfoque nessas duas áreas para os devidos pesquisadores, fazendo com que certos requisitos da etnografia não necessitem ser cumpridos nas questões educacionais, como, por exemplo, uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados. Daí, entender-se que as pesquisas educacionais são uma adaptação da etnografia, sendo realizados, portanto, estudos do ‘tipo etnográfico’ e não etnografia no seu sentido estrito.

Oportunamente, Telles (2002) também adverte que um pesquisador deve ter uma dimensão ética no desenvolvimento de sua pesquisa, pois muitos deles

[...] invadem as salas de aulas com a parafernália de suas câmaras de vídeo, microfones, gravadores, questionários, tabelas de observações e tentam estudar o professor, seus alunos e suas didáticas, “pensando” que coletam dados válidos a respeito da prática do professor. Em seguida, saem para escrever suas dissertações de Mestrado ou teses de Doutorado sem retornarem à instituição escolar para partilharem os resultados do estudo com aqueles outros profissionais que contribuíram para sua realização. Isso sem contar as teses que se empenham em “espinafrar” [...] o professor e sua prática pedagógica sem, ao menos, que ele saiba ou aprenda algo sobre seus equívocos didáticos e profissionais (TELLES, 2002, p. 98).

Desse modo, o referido autor (2002) debate que tais pesquisas não podem promover o desenvolvimento do professor, já que esses tipos de investigações são estéreis, e, por isso, não contribuem efetivamente para o crescimento e melhoria das práticas docentes e, conseqüentemente, não atingem sua função social. Em outras palavras, os pesquisadores devem ter um compromisso com os agentes de suas pesquisas, dando-lhes retorno dos resultados obtidos, e, ainda, conjuntamente, refletir, avaliar os pontos positivos/negativos, como também buscar novas alternativas para os resultados considerados não satisfatórios, a fim de que sua pesquisa possa, da mesma forma, ser enriquecedora para os seus colaboradores.

Nessa mesma linha de pensamento, faz-se pertinente tratar sobre a ética na investigação, que na visão de Bogdan e Biklen (1994), consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo. Esses autores (1994) narram que

algumas dessas regras são consequências de várias reflexões e que sensibilizam os pesquisadores para dilemas e questões morais com os quais se podem defrontar e que outras normas são menos ambiciosas e funcionam mais como forma de proteção ao grupo participante. Realçam, ainda, duas questões necessárias à investigação com sujeitos humanos: o consentimento informado; e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Assim sendo, tais normas, conforme o posicionamento dos referidos autores (1994, p. 75), asseguram que:

1. os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos;
2. os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir.

Bogdan e Biklen (1994, p. 77), do mesmo modo, elencam quatro princípios éticos que orientam a investigação das pesquisas qualitativas, a saber:

1. As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações. O investigador não deve revelar a terceiros informações sobre os seus sujeitos e deve ter particular cuidado para que a informação que partilha no local da investigação não venha a ser utilizada de forma política ou pessoal.
2. Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação [...]. Os sujeitos devem ser informados sobre os objetivos da investigação e o seu consentimento obtido. Os investigadores não devem mentir aos sujeitos nem registrar conversas ou imagens com gravadores escondidos.
3. Ao negociar a autorização para efetuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até a conclusão do estudo [...]. Se concordar em não publicar os seus resultados, deve igualmente manter a palavra dada. Dado que os investigadores levam a sério as promessas que fazem, deve-se ser realista nas negociações.
4. Ser autêntico quando escrever os resultados. Ainda que as conclusões a que chega possam, por razões ideológicas, não agradar, e se possam verificar pressões por parte de terceiros para apresentar alguns resultados que os dados não contemplam, a característica mais importante de um investigador deve ser a sua devoção e fidelidade aos dados que se obtêm. Confeccionar ou distorcer dados constitui o pecado mortal de um cientista.

Os autores (1994) acrescentam que, para muitos investigadores qualitativos, as questões éticas não se restringem ao modo de comportamento durante o trabalho de campo. A ética, segundo suas palavras, “é mais entendida em termos de uma obrigação duradoira para com as pessoas com as quais se contactou no decurso de toda uma vida como investigador qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 78).

Por fim, vale refletir o seguinte posicionamento de Denzin (2006) quanto aos propósitos de uma pesquisa qualitativa: “Nossa luta hoje é no sentido de relacionar a pesquisa qualitativa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre” (DENZIN, 2006, p. 17). Desse modo, espero semelhantemente que esta investigação possa ser uma via de mão dupla, onde haja enriquecimento na construção dos saberes, tanto por parte da pesquisadora como dos pesquisados, além de poder instigar todos os envolvidos quanto à possibilidade de se ter uma educação mais inclusiva, mais crítica, mais digna.

## 2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O presente estudo foi empreendido em três instituições escolares e envolveu três professores, um de cada rede de ensino, no município de Caetité/Bahia. Numa perspectiva holística e em três ambientes distintos, esse enredo me possibilitou várias oportunidades de refletir sobre o cenário da sala de aula de inglês e as intrincadas relações do professor com os alunos, com os conteúdos trabalhados e com o meio social.

Devo salientar que procurei interagir de forma natural, não intrusiva e muito menos ameaçadora, pois me interessava o modo como os professores e alunos se comportavam em seus ambientes naturais, a fim de que eu pudesse captar o que fosse verdadeiramente interessante para minha investigação: a concepção desses docentes sobre o ensino de inglês no contexto de globalização.

### 2.2.1 As Escolas

Foram selecionadas três escolas, uma de cada rede de ensino (municipal, estadual e particular), que ofertassem o Ensino Fundamental II, assim caracterizadas:

**Escola A (rede municipal):** possui sete salas de aula e oferta o Ensino Regular Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Infelizmente, a instituição ainda não possui equipamentos básicos de acessibilidade aos portadores de deficiência. Conta com uma

pequena biblioteca, sala de direção, sala de coordenação, sala de professores. Mas até agora carece de laboratórios de informática, de ciências, sala de leitura, sala de atendimento especial e quadra de esportes. Dentre os equipamentos disponíveis aos alunos pode-se apontar um aparelho de DVD, uma TV, um aparelho de som e um retroprojektor. Os três computadores existentes não estão disponíveis para os estudantes, isto é, são somente de acesso administrativo. Existe a promessa de a escola contar com o apoio de psicólogos e assistentes sociais.

**Escola B (rede estadual):** possui doze salas de aula e oferta o Ensino Regular Fundamental II, Ensino Regular Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA. A escola possui biblioteca, sala de direção, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes. Suas dependências são acessíveis aos portadores de deficiência, inclusive os sanitários. Dentre os equipamentos disponíveis, destacam-se aparelho de som, DVD, TV, retroprojektor, *notebook*, filmadora, câmara digital e computadores de acesso para os alunos. No entanto, não existe sala de leitura nem sala de atendimento especial.

**Escola C (rede particular):** possui 10 salas de aulas com retroprojetores, televisores e ar-condicionado. Oferta o Ensino Regular Fundamental II e Ensino Regular Médio. A escola possui laboratório de informática, laboratório de Biologia/Química/Ciências, sala de Robótica com laboratório de Física, biblioteca com sala de leitura integrada, sala de Artes, quadra poliesportiva coberta e um auditório. Existe acessibilidade de suas dependências aos portadores de deficiência física até para os sanitários. Possui aparelho de som, TV, retroprojektor, lousa 3D, *notebooks*, filmadora, câmara digital e computadores de acesso para os alunos. Há salas de coordenação, orientação pedagógica e atendimento psicológico.

### 2.2.2 Os Participantes

Foram selecionados três professores que se destacavam, um em cada rede de ensino, pela sua atuação e que tivessem uma melhor proficiência na língua inglesa. Essa escolha era relevante e não poderia ser aleatória, pois eu precisava compreender o processo de ensino-aprendizagem a partir do profissional que pudesse ter um nível ao menos desejável de desempenho na língua-meta.

A seleção se deu através de contatos com docentes do componente curricular Prática Pedagógica da UNEB/*Campus* VI e da Coordenação de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Caetité, que colaboraram na indicação desses nomes.

Após ter obtido uma lista com nomes de professores de inglês, procurei entrar em contato com cada um deles e verificar o grau de interesse que cada um possuía em participar deste estudo. Feito esse contato, chegamos aos três nomes finais que participariam do estudo investigativo.

## 2.3 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Erickson (1981 *apud* CANÇADO, 1994, p. 56) sugere que existem duas fontes principais de se obter um *corpus*:

“Olhar” e “perguntar”. “Olhar” se refere a várias técnicas de observação existentes, com anotações de campo, gravações de áudio e vídeo (e subsequentes transcrições). “Perguntar” refere-se à utilização de questionários, entrevistas, diários de professor, diários de alunos, estudo de documentos, etc.

Em vista disso, nos instrumentos de coleta de dados que utilizei, incluem-se os registros etnográficos (com gravação de áudio e notas de campo), um questionário e uma entrevista semiestruturada, que passo a detalhar.

### 2.3.1 Registros Etnográficos

Segundo Spradley (1979 *apud* ANDRÉ, 2004), a principal preocupação na etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem ou por meio de ações. Assim sendo, as pessoas utilizam “sistemas complexos de significado para organizar seu comportamento, para entender a sua própria pessoa e os outros e para dar sentido ao mundo em que vivem” (SPRADLEY, 1979 *apud* ANDRÉ, 2004, p. 10). Além disso, de acordo com André (2004, p. 20), o etnógrafo encontra-se “diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor”.

Nessa perspectiva, procurei fazer as análises “não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer compreender”; e ainda busquei “ganhar a aceitação do sujeito, não como um fim em si, mas porque isso abre a possibilidade de prosseguir os objetivos da investigação” (GEERTZ, 1979 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113). Dessa maneira, pude conquistar a receptividade dos professores e alunos quanto à minha presença nas salas de aulas como pesquisadora/observadora. No entanto, alguns alunos expressaram curiosidade, mas isso não afetou o decurso das aulas. Portanto, a minha presença não se caracterizou, como alerta Cançado (1994, p. 56),

[...] tendo uma imagem de espião, que incomoda a todos na sala de aula. Essa imagem é totalmente incompatível com um pesquisador etnográfico. Esse tipo de pesquisa depende crucialmente de um relacionamento de confiança entre o pesquisador, o professor e os alunos.

Esclareço também que as 15 (quinze) aulas assistidas foram gravadas (APÊNDICE G) com a permissão dos colaboradores e igualmente acompanhadas de notas de campo, que serviram como guia nas posteriores avaliações e interpretações das aulas, com o propósito de subsidiar a investigação, que teve três temas norteadores: ensino de inglês no contexto de globalização; abordagens dos aspectos culturais; postura dos alunos nas aulas de inglês; que serão detalhados no capítulo 5, desta dissertação.

### 2.3.2 Questionário

Gil (1996) explica que por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado, a fim de que sejam logrados dados a partir do ponto de vista dos sujeitos. Essa técnica é bastante útil para obtenção de esclarecimentos acerca do que a pessoa “sabe, crê, espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer das coisas precedentes” (SELLTIZ, 1967, p. 273 *apud* GIL, 1996, p. 90).

Gil (1996) ainda relata que o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e de garantir o anonimato. Ele enfatiza:

Deve ficar claro que as perguntas sobre fatos são as de mais fácil obtenção. Não há maiores dificuldades para obter dados referentes a sexo, idade, estado civil, número de filhos, etc. Em alguns casos, porém, as pessoas podem negar-

se a responder a algumas perguntas, temendo consequências negativas, tais como aumento de impostos ou desprestígio social. Já as perguntas referentes a sentimentos, crenças, padrões de ação, bem como a razões conscientes que os determinam, são mais difíceis de ser respondidas adequadamente. Isto exige esforços redobrados na elaboração do instrumento e, sobretudo, na análise e interpretação dos dados (GIL, 1996, p. 90).

Nessa direção, a fim de evitar um questionário complexo e/ou difícil, que poderia ocupar muito tempo dos professores e, dessa forma, suscitar recusa em responder a ele, procurei elaborar um instrumento que pudesse ser mais acessível e simples para os colaboradores. Tal documento foi composto de vinte e uma perguntas abertas (APÊNDICES A/B/C), divididas em duas partes.

A primeira parte, contendo sete questões, priorizou questões pessoais, com a intenção de atingir maior conhecimento acerca do perfil docente. A segunda parte, com quatorze questões, teve o propósito de averiguar a concepção desses professores sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

O questionário foi entregue a cada um deles, logo no início da pesquisa, para que pudessem responder em casa e me entregassem posteriormente, sem data definida. Contudo, os professores, sem demora, me devolveram o referido instrumento de pesquisa.

### **2.3.3 Entrevista**

De acordo com Triviños (1987, p. 145), em uma coleta de dados de uma pesquisa qualitativa, pode-se utilizar três tipos de entrevista: a *entrevista estruturada ou fechada*; a *entrevista livre ou aberta*; e a *entrevista semiestruturada*. Para esse autor, esses dois últimos modelos de entrevistas são os mais importantes, contudo, ele privilegia a entrevista semiestruturada, que além de valorizar a presença do pesquisador, ainda oferece “todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Assim, seguindo essa indicação, decidi utilizar a entrevista semiestruturada. Tal modelo me possibilitou não somente a realização de perguntas relevantes ao estudo, que foram antecipadamente elaboradas, mas, igualmente, a interação dessas indagações. Além disso, esse procedimento me permitiu a flexibilização de novos questionamentos, ocorrendo, portanto, uma melhor compreensão das questões discutidas e, da mesma forma, proporcionou que os entrevistados se sentissem mais à vontade em expressar as suas opiniões. Com efeito, algumas

questões foram reelaboradas, descartadas ou mesmo mantidas, de acordo o decorrer da conversa com os entrevistados.

Por oportuno, esclareço que essas entrevistas foram realizadas nas próprias unidades de ensino onde cada professor leciona, sendo esse processo gravado em áudio, conforme os seus assentimentos. Em seguida, tais entrevistas foram cuidadosamente transcritas, sem nenhuma intervenção de qualquer colaborador para essa finalidade (APÊNDICE D/E/F).

## 2.4 PROCEDIMENTOS NA COLETA DE DADOS

De acordo com André (2004), o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Os elementos são mediados pelos instrumentos humanos representados pelo investigador.

Nesse sentido, durante os meses de abril a junho do ano 2014, acompanhei quinze turmas do Ensino Fundamental II, compreendidas entre o sexto e o nono ano, nas três escolas selecionadas. Ressalto que todas as aulas observadas tiveram, cada uma, cinquenta minutos de duração. Assim, no total, foram 12 (doze) horas e 50 (cinquenta) minutos de observação de aulas.

O contato com os professores e direção da escola foi feito previamente, oportunidade em que expliquei o motivo do trabalho. Destaco que tive uma ótima acolhida em todas as escolas participantes, tanto da direção, como do corpo docente, discente e técnico-administrativo. Também, nessa primeira visita, recolhi os horários e pedi que assinassem os respectivos termos de consentimento e concordância para a execução deste trabalho.

Porém, antes de fazer as observações propriamente ditas, encaminhei para cada professor participante o texto do prof. Sávio Siqueira: *O desenvolvimento da consciência crítica cultural como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês* (2005), por considerar de valiosa contribuição para uma atuação mais crítica de professores de inglês e também para que eles conhecessem a natureza e os objetivos da pesquisa em questão.

Após a entrega do texto para leitura, entreguei para os professores o questionário para que eles pudessem responder, o que logo aconteceu. Já as entrevistas foram realizadas no mês de novembro do mesmo ano, visto que intencionei indagar dos professores questões que não ficaram evidenciadas nos dois primeiros instrumentos de pesquisa ou que suscitaram algumas dúvidas (o áudio da entrevista consta do Anexo G).

Ao término da investigação, esclareci aos participantes que retornaria para uma apresentação deste estudo. Em vista disso, consoante as palavras de Telles (2002, p. 98), “o papel do pesquisador adquire a dimensão de mentor que orienta, reflete e discute juntamente com um professor participante e agente na construção do conhecimento sobre sua prática docente”.

## 2.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Telles (2002) afirma que uma avaliação dos dados de uma pesquisa de cunho interpretativista produz significados a partir das transcrições das gravações em áudio, dos diários e questionários. Por sua vez, Denzin (2008) retrata que o pesquisador passou a ser um *bricoleur*, pois reúne imagens, transformando-as em montagens, “ao costurar, editar e reunir pedaços da realidade, um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa” (DENZIN, 2008, p. 17). Para esse autor,

O produto do trabalho do *bricoleur* interpretativo é uma *bricolage* complexa (que lembra uma colcha), uma colagem ou uma amostra reflexiva – um conjunto de imagens e de representações mutáveis, interligadas. Essa estrutura interpretativa é como uma colcha, um texto de performance, uma sequência de representações que ligam as partes ao todo (DENZIN, 2008, p. 20).

Nessa direção, esta pesquisa foi feita através de montagens das respostas dos professores participantes aos seguintes instrumentos: (i) aplicação de questionário, que objetivou obter um conhecimento mais aprofundado dos professores colaboradores sobre suas concepções de língua em contexto de globalização; (ii) observação não participante das aulas com notas de campo, a fim de analisar as ações e procedimentos metodológicos dos professores investigados; (iii) entrevista semiestruturada, que possibilitou a ampliação e maior aprofundamento da investigação. Em seguida, foi feita a triangulação dos dados coletados por meio desses diferentes instrumentos já apresentados.

Denzin (2008) alerta que “a triangulação não é uma ferramenta ou uma estratégia de validação, mas uma alternativa para validação” (DENZIN, 2008, p. 17). Ainda esse autor esclarece que não existe uma única verdade interpretativa. “O que existe são múltiplas comunidades interpretativas, cada qual com seus próprios critérios para avaliar uma interpretação” (DENZIN, 2008, p. 17).

Então, com todas as informações recolhidas, passei para a verificação dos dados. No entanto, não posso deixar de confessar o medo que senti ao me deparar com todos aqueles

elementos. Na realidade, uma pergunta me perseguia: *o que faço com isso?* Assim, comecei a ler e reler os questionários, as notas de campo e a escutar repetidamente as gravações feitas das observações e entrevistas. Aos poucos, comecei a compreender e tudo aquilo passou, gradativamente, a ter sentido para mim. Foi um processo lento que necessitou de maturação e, por isso, demandou um certo tempo, o que atribuo à minha pouca experiência como pesquisadora. No entanto, de forma despreziosa, a análise foi-se desenhando, tomando corpo, se concretizando, conforme se pode ver adiante.

Portanto, espero que este estudo possa contribuir de alguma forma para as práticas pedagógicas dos professores de inglês, pois, consoante Siqueira (2008, p. 39):

[...] o trabalho de pesquisa e os resultados que dele advêm são extremamente valiosos para ficarem restritos a um grupo seleto de pessoas ou acumulando poeira nas estantes das bibliotecas. A pesquisa etnográfica busca entender o mundo para transformá-lo.

Ao fim e ao cabo, saliento que os resultados detalhados dessas análises se encontram no *Capítulo 5 – O inglês que ensinamos: um retrato local*. Não obstante, agora, passo para os próximos capítulos, que tratam da fundamentação teórica deste trabalho.

### CAPÍTULO 3. UMA LÍNGUA, UM FENÔMENO: A EXPANSÃO MUNDIAL DO INGLÊS

É questão de grande orgulho e satisfação para os falantes nativos de inglês o fato de sua língua ser considerada um meio de comunicação internacional; contudo, esta língua só é internacional na medida em que deixa de lhes pertencer [...] outras pessoas, literalmente, dela se apossam<sup>15</sup> (WINDDOWSON, 1994, p. 385).

Neste capítulo busco descrever a difusão geográfica da língua inglesa. Tal explanação torna-se pertinente porque objetiva situar os acontecimentos históricos, políticos e sociais relacionados a esse idioma, a partir de sua gênese até à posição em que hoje se encontra, indubitavelmente, de grande visibilidade, de destaque, de poder, de prestígio e, para muitos, de triunfo.

Jenkins (2009, p. 2) relata que, em meados do século XVI, a língua inglesa era falada apenas por um pequeno grupo de falantes nativos das Ilhas Britânicas. Agora o inglês é utilizado em quase todos os países do mundo, sendo que a maioria dos seus usuários não tem o inglês como língua materna<sup>16</sup>. Interessante observar que essa proporção alcançada pelo inglês, na qual detém uma posição privilegiada, jamais foi imaginada pelos seus primeiros nativos, quando ainda era largamente difundida a língua latina na Europa Ocidental devido a expansão do Império Romano. Como ilustração, transcrevo a fala de Richard Mulcaster (1528 *apud* CRYSTAL, 2005, p. 45), um dos grandes defensores do inglês: “Nossa língua inglesa é de pequeno alcance, não se estende além da nossa ilha – não, nem sobre toda ela [...]. Nosso Estado não é nenhum império que irá crescer e dominar outros países”.

Indo contra essa previsão de séculos passados, a língua inglesa se impôs permeada por relações de poder construídas ao longo da história, tornando-se o idioma da contemporaneidade, devido a alguns fatores decisivos. Só para ilustrar, cito a ascensão da Inglaterra como grande império; posteriormente, os Estados Unidos como grande potência mundial; e, por fim, o fenômeno atual de globalização. Nesse sentido, Ortiz (2006, p. 11) se posiciona, dizendo que

<sup>15</sup> *It is a matter of considerable pride and satisfaction for native speakers of English that their language is an international means of communication, but it is only international to the extent that it is not their language [...] other people actually own it.*

<sup>16</sup> *[...] the English language was spoken in the mid-sixteenth century only by a relatively small group of mother-tongue speakers born and bred within the shores of the British Isles, it is now spoken in almost every country of the world, with its majority speakers being those for whom it is not a first language.*

“o inglês já não pode mais ser considerado algo estranho, imposto ‘de fora’, ele é uma expressão interna a nossa condição globalizada”.

Por conseguinte, levando em consideração esse novo cenário globalizado, faz-se conveniente avaliar alguns conceitos do inglês, a saber: *World Englishes*, *World English*, Inglês como língua internacional e Inglês como língua franca. Para tanto, procuro discutir o papel desempenhado por esse idioma cada vez mais híbrido e as suas implicações frente à globalização, visto que o inglês se faz presente de forma contundente em praticamente todas as áreas de conhecimento, nas ciências da informação e comunicação entre os povos desse espaço planetário. Assim sendo, é preciso reconhecer que essa língua não tem como propósito a simples comunicação com os falantes nativos, mas, essencialmente, a comunicação com o mundo.

É importante esclarecer, ainda, que nem sempre as denominações, acima citadas, atribuídas à língua inglesa são familiares ou mesmo distintas. Muitas vezes são equivocadas, não se tendo a real clareza de qual expressão é a mais adequada para ser utilizada e aplicada à nossa realidade, principalmente no que se refere ao contexto de sala de aula. Igualmente, é verificado que existe também ambiguidade em relação às terminologias utilizadas para se referirem aos falantes/usuários da língua inglesa. Nessa direção, Graddol (2006, p. 110) argumenta que o inglês global provocou uma crise de terminologia relacionadas ao fenômeno. Por exemplo, a distinção entre falante nativo, falante de inglês como segunda língua e usuário de inglês como língua estrangeira ficou indefinida<sup>17</sup>. Desse modo, é possível verificar que os falantes/usuários do inglês global, conseguem expressar as suas identidades, as suas variedades, as suas especificidades. Não sendo, portanto, necessário delimitar a diferença entre essas nomenclaturas que se entrecruzam. Graddol (2006, p. 117) ainda reforça que qualquer falante do inglês, ao utilizar esse idioma, pode valer-se das suas marcas de nacionalidade e identidade. A ausência de um sotaque nativo não pode ser mais caracterizada como falta de competência desse idioma<sup>18</sup>.

No bojo dessas discussões, procuro analisar o inglês como língua do mundo e suas implicações. Assim, tendo acesso a muitos desses entendimentos mais condizentes com a realidade atual, suponho que os professores possam rever as suas próprias concepções quanto ao ensino de inglês como língua estrangeira (ILE), no qual priorizam somente um ou, no máximo, dois padrões da língua inglesa. Ou seja, e escolha de uma variante padrão ou outra,

---

<sup>17</sup> *Global English has led to a crisis of terminology. The distinction between ‘native speaker’, ‘second-language speaker’, and ‘foreign-language user’ have become blurred.*

<sup>18</sup> *Speakers will signal their nationality, and other aspects of their identity, through english. Lack of a native speaker accent will not be seen, therefore as a sign of poor competence.*

não escapa de se colocar uma ênfase no modelo do falante nativo. Todavia, não se pode mais ocultar uma nova realidade linguístico-cultural que nos cerca quanto ao uso do inglês na contemporaneidade. Nessa perspectiva, Ortiz (2006, p. 19) observa:

A disputa em torno da autoridade não se confina às fronteiras de uma nação, ela envolve países com histórias e culturas diferentes, entretanto, os termos da discussão são semelhantes, afinal o padrão postulado não tem nenhuma realidade empírica, ele é simplesmente um construto imaginado por aqueles que detêm uma posição de poder, conferindo-lhes uma certa capacidade, a de ‘corrigir’ os outros. Invoca-se sua existência como justificativa de controle e de salvaguarda do idioma originário.

Nessa mesma linha de pensamento, como em qualquer situação de aprendizagem de uma língua, Graddol (2006, p. 82) lembra que não há um único modo de ensinar inglês, um único modo de aprendê-lo, um único livro didático, nem uma única maneira de se avaliar a proficiência, e, na verdade, não há uma única variedade de inglês que promova a aprendizagem desse idioma<sup>19</sup>.

A fim de que os falantes de língua inglesa possam se conscientizar sobre a posição que o inglês assume nesse espaço global, alguns pesquisadores como Seidlhofer (2001), McKay (2002), Rajagopalan (2005), Crystal (2005), Erling (2005), Graddol (2006), Jenkins (2000, 2006, 2009), Leffa (2006), Ortiz (2006), Siqueira (2008), entre outros, elucidam essa questão, como será visto a seguir.

### 3.1 A EXPANSÃO DA LÍNGUA INGLESA

Não é mais preciso discutir que o mundo, nesse cenário de globalização, tornou-se menor e cada vez mais interconectado. Nessa nova conjuntura a língua inglesa é eleita como a língua de comunicação, de contato, de acesso, transformando-se num idioma sem fronteiras e de grande notoriedade. Tal como afirma Lacoste (2005, p. 8), é a “língua de ascensão, de prestígio ou língua moda, fenômeno que se passa também em todos os países que não são oficialmente anglófonos”.

É oportuno lembrar que a língua inglesa tem suas origens relacionadas aos celtas, aos romanos, aos franceses, às diferentes tribos nórdicas, dentre outras. Dessa maneira, o inglês

---

<sup>19</sup> *There is no single way of teaching English, no single way for learning it, no single motive for doing so, no single syllabus or textbook, no single way of assessing proficiency and, indeed, no single variety of English which provides the target of learning.*

como uma língua mista, hibridizada, passa por períodos históricos distintos, sendo as seguintes fases mais destacados por historiadores e linguistas: o inglês arcaico (*Old English*), o inglês médio (*Middle English*) e o inglês moderno (*Modern English*).

À luz da realidade atual, de grande expansão e mobilidade mundial, agora, segundo Graddol (2006), eleva-se à condição de inglês global. Contudo, para um melhor entendimento desse avanço, farei um breve relato dessa expansão. Todavia, Graddol (2006) nos alerta que a tradicional história do inglês, descrita na sequência e comumente exposta nos livros didáticos, foi em grande parte criada no século XIX. Daí, refletir os valores de uma visão daquele século.

Ademais, segundo esse autor, muitos arqueólogos e historiadores buscam uma reavaliação dessa história, que nos é apresentada como uma grande narrativa. A trajetória da língua inglesa revela-se como um grande mito sobre a sua origem, uma vez que é exposta como um conto popular que emerge de origens humildes até conseguir alcançar a sua glória. Nesse percurso, a língua francesa é apontada como uma grande adversária com quem a língua inglesa competia, mas que afinal, com o decorrer dos acontecimentos, houve o triunfo do inglês. Não obstante, Crystal (2005, p. 33) questiona: “O inglês vai continuar na sua posição atual, ou é provável que seu *status* global seja desafiado por outra língua?”

Assim posto, de acordo com Burgess (1996), Cevalco (1985), Schütz (2015), entre outros estudiosos, a história tradicional da Inglaterra se iniciou com os povos celtas. Ainda hoje seus descendentes podem ser encontrados, principalmente no país de Gales, Irlanda, Cornualha e nas *highlands* escocesas. Os celtas não utilizavam a escrita, por isso não deixaram registradas as suas histórias. As leis, as lendas e os ensinamentos tribais se perpetuaram devido a poetas e sacerdotes que se encarregavam de memorizá-los e de transmiti-los oralmente. No ano 43, os celtas foram conquistados pelas legiões romanas e a ilha se tornou parte do Império Romano por aproximadamente 400 anos.

Vale mencionar que os países que faziam parte dessa ilha, subjugado pelo Império Romano durante os anos de 43 a 409, eram a Inglaterra, a Escócia e o País de Gales. Os romanos chamaram a ilha de *Britannia*, que em latim significava “a ilha dos bretões”. Depois de algum tempo, o nome *Britannia* se alterou para *Britain* (Britânia), e, finalmente, Grã-Bretanha. Da mesma forma, o termo *britons* (bretões) se referia aos celtas que foram escravizados pelos romanos. Eles os denominaram dessa forma, pelo costume desse povo guerreiro em pintar os seus corpos. *Briton* significava povo pintado.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> A diversidade dos termos, Grã-Bretanha, Bretanha, Reino Unido, Ilhas Britânicas pode gerar algum tipo de dúvidas. Diante disso, faz-se importante esclarecê-los: Grã-Bretanha é a ilha onde ficam atualmente os três países, Inglaterra, País de Gales e Escócia; Bretanha deriva da grande ilha onde ficava a Inglaterra, mas atualmente é uma

Cabe assinalar que os romanos já percebiam que a língua era um forte recurso para se dominar uma cultura ou um povo. Nesse intuito, eles mantiveram o seu idioma na nova terra ocupada. Como resultado, ainda hoje encontramos várias palavras de origem latina que sobreviveram no inglês moderno. Só para exemplificar, muitas cidades inglesas que têm a terminação *chester*, *caster* e *cester* (*Leicester*, *Winchester*, *Lancaster*, dentre outras) originam-se da palavra latina *castra* (campo). Além disso, curiosamente, Rajagopalan (2009, p. 91) relata que “durante o período da ocupação da Inglaterra pelos romanos, era comum referir-se à língua inglesa como *the vulgar tongue*, isto é, ‘a língua vulgar’ (em oposição ao latim, a língua de prestígio e de ascensão social da época)”.

Então, a partir do ano 430, os povos germânicos, alcunhados por bárbaros<sup>21</sup> pelos romanos, após sucessivas investidas, decidiram se estabelecer definitivamente nas áreas mais produtivas da ilha, o que ocasionou o massacre de várias vilas, como, também, a opressão de muitos habitantes que lá viviam. Nesse ínterim, as legiões romanas se retiraram da Britânia, já que Roma, capital do império romano, estava sendo também saqueada por essas tribos, deixando os bretões à mercê dos violentos ataques germânicos. Esses povos que invadiram a Britânia foram os anglos, os saxões e os jutos, que falavam diferentes dialetos germânicos originando, inegavelmente, o inglês. Desse momento em diante, como mencionado anteriormente, a história da língua inglesa é dividida em três principais períodos: o inglês arcaico, o inglês médio e o inglês moderno.

Assim sendo, a primeira metade do século I, período em que ocorreram as incursões germânicas, marcou categoricamente o início do inglês arcaico. Esses invasores formaram sete reinos que constituíram a heptarquia juto-anglo-saxônica. A língua falada por esses povos germânicos era uma mistura de vários dialetos.

Enfim, logo após essas invasões, os jutos ficaram no Sul e fundaram o reino de *Kent*. Os saxões também se fixaram no Sul, dando origem aos reinos de *Essex*, *Wessex* e *Sussex*. Os

---

região na França. No século VI essa região foi invadida pelos Celtas, daí a origem desse nome; Reino Unido é um Estado formado por quatro países, Inglaterra, País de Gales, Escócia e Irlanda do Norte; Ilhas Britânicas é um arquipélago formado por cerca de 5 (cinco) mil ilhas. As duas maiores são a Grã-Bretanha e a ilha da Irlanda, onde ficam dois países, Irlanda do Norte (que é membro do Reino Unido) e a República da Irlanda, chamada também de *Eire* (um Estado independente). Ainda fazem parte desse arquipélago algumas ilhas menores como, *Órcades*, *Shetland*, *Hébridas*, *Man* e Ilhas do Canal (SILVA, 2005).

<sup>21</sup> Os povos denominados de bárbaros pelos romanos eram de origem germânica e habitavam a Europa Ocidental. Os romanos os designavam assim porque eles viviam além das fronteiras do seu império e não falavam o latim. No século V, esses povos em busca de terras férteis, de clima mais ameno e de riquezas, investiram contra o Império Romano, causando sua queda no ano 476. Eles se subdividiam em vários povos. Os principais eram: Anglos, Saxões e Jutos que invadiram a Inglaterra; Francos, invadiram a França; Visigodos, instalaram-se na região da Gália, Itália e Península Ibérica; Ostrogodos, invadiram a região da atual Itália, dentre outros (SILVA, 2005).

anglos, por sua vez, se estabeleceram no Centro e Nordeste da ilha, formando os reinos de *East-Anglia*, *Nortumbria* e *Mercia*. Dentre esses reinos, três eram principais: *Nortumbria*, *Mercia* e *Wessex*. Outrossim, *Nortumbria* atingiu sua glória, sendo centro cultural de toda a Britânia, devido aos seus ricos mosteiros que continham uma infinidade de livros manuscritos, encadernados com ouro e ornados com pedras preciosas.

Algum tempo depois, no ano de 597, a Igreja Católica, através do Papa Gregório, mandou missionários liderados por Santo Agostinho para converter os anglo-saxões ao cristianismo. Essa missão religiosa transcorreu pacificamente ao longo de alguns anos, deixando definitivamente as marcas do latim sobre os dialetos anglo-saxões. Dessa forma, Schütz (2013), em seu artigo sobre a História da Língua Inglesa,<sup>22</sup> esclarece que novos vocabulários foram incorporados na língua inglesa para designar sentimentos, pensamentos, emoções:

Esses dialetos do inglês arcaico, antes do cristianismo, eram línguas funcionais para descrever fatos concretos e atender a necessidades de comunicação diária. O vocabulário de origem greco-latina introduzido pela cristianização expandiu a linguagem anglo-saxônica na direção de conceitos abstratos (SCHÜTZ, 2013, p. 1).

Até meados do século IX, toda a poesia da Inglaterra era registrada no dialeto de *Nortumbria*. Os escribas, em seus mosteiros, desempenhavam um precioso serviço, pois transcreviam as canções e histórias dos anglo-saxões. Como naquela época nada era estável, o século IX testemunhou o fim de *Nortumbria* como centro cultural da terra dos anglos (*England*). Foi nesse período que os povos vikings vindos da Escandinávia (atual Suécia, Dinamarca e Noruega) invadiram a Inglaterra e saquearam a *Nortumbria*. Os mosteiros foram pilhados e os livros preciosos foram rasgados em pedaços por causa dos seus ricos ornamentos. Os monges, por sua vez, fugiram ou foram massacrados. Então, o reino de *Wessex*, o reino de Alfredo, o Grande, tornou-se o centro cultural da Inglaterra. Assim, o sulista se tornou o dialeto da cultura inglesa. Alfredo foi um dos reis que mais se utilizou do poder da igreja naquele contexto. Ele utilizou de seu conhecimento clerical para estabelecer um sistema de leis, educar o povo e registrar importantes documentos, que serviram para formar uma das mais valiosas fontes de informações sobre o período. Nesse sentido, a história mais conhecida anglo-saxã foi contada em um poema épico chamado *Beowulf*, nome dado a um guerreiro herói. Esse poema, de autoria desconhecida, composto de 3.182 versos, teve sua primeira versão escrita por volta

---

<sup>22</sup> Informações disponíveis em <http://www.sk.com.br/sk-enhis.html>. Acesso em janeiro/2015.

do ano 1000. Já no século XVIII essa narrativa foi transliterada para uma forma mais inteligível. De acordo com Burgess (1996, p. 25),

[...] boa parte da força e da violência de Beowulf deriva da própria natureza do inglês arcaico. Era uma língua rica em consoantes, aficionada à aglomeração de consoantes, de maneira que a boca parecia executar um rápido ato de violência. As palavras do inglês moderno que se seguem podem ser encontradas no inglês arcaico e são típicas dessa língua, na qual as consoantes musculares estrangulam as vogais: “*strength*”, “*breath*”, “*quell*”, “*drench*” “*crash*”.

Vale salientar que o inglês arcaico, às vezes denominado Anglo-Saxão, comparado ao inglês moderno, era uma língua quase irreconhecível, tanto na pronúncia, quanto no vocabulário e na gramática. A correlação entre pronúncia e ortografia, entretanto, era muito mais próxima do que no inglês moderno. No âmbito gramatical, as diferenças eram consideráveis. De modo similar ao latim, os substantivos, os pronomes e os adjetivos possuíam um conjunto de terminações ou desinências nominais para as categorias de gênero, número e caso<sup>23</sup> e, por sua vez, os verbos também possuíam um conjunto de terminações ou desinências verbais para as categorias modo-temporais<sup>24</sup>.

Assim, seguindo os passos da história, as invasões dos vikings nas terras inglesas eram constantes. Inegavelmente, os ataques dos vikings enfraqueceram as comunidades dos anglo-saxões, durante o oitavo e o nono século. Mas, de forma inesperada, alguns deles se estabeleceram na Inglaterra. Eles eram provenientes da Dinamarca e, conseqüentemente,

<sup>23</sup> Exemplo do Substantivo *stān* – pedra (vide as terminações conforme as categorias de caso):

Caso	Singular	Plural
Nominativo	(se) stán	(bá) stánas
Acusativo	(þone) stán	(bá) stánas
Genitivo	(þæs) stánes	(bára) stána
Dativo	(þæm) stáne	(þæm) stánum

Fonte: <http://www.sk.com.br/sk-enhis.html>. Acesso em agosto/2015

<sup>24</sup> Exemplo do verbo *steal* – roubar (vide as desinências verbais):

Conjugação	Pronome	Verbo	Conjugação	Pronome	Verbo
Infinitivos		Stelan	Presente do Subjuntivo	ic/þū/hē/hit/hēo	Stele
		tō stelanne		wē/Ʒē/hīe	Stelen
Presente do Indicativo	Ic	Stele	Passado do Subjuntivo	ic/þū/hē/hit/hēo	Stæle
	þū	Stilst		wē/Ʒē/hīe	Stælen
	hē/hit/hēo	Stilð	Imperativo	Singular	Stel
	wē/Ʒē/hīe	Stelaþ		Plural	Stelaþ
Pretérito do Indicativo	Ic	Stæl	Particípio Presente (gerúndio)		Stelende
	þū	Stæle			
	hē/hit/hēo	Stæl	Particípio passado		Stolen
	wē/Ʒē/hīe	Stælon			

Fonte: <http://www.sk.com.br/sk-enhis.html>. Acesso em agosto/2015

falavam o seu idioma nativo. Porém, com mais de 200 anos de presença de dinamarqueses naquela região, era natural supor que a língua do invasor exercesse influência importante sobre o inglês arcaico. Todavia, devido à semelhança entre as duas línguas, ficou difícil determinar essa influência com precisão.

Por fim, devido aos vários ataques sofridos, os anglo-saxões tornaram-se um alvo fácil para novos domínios. Com efeito, os normandos, vindos do Norte da França, em 1066, invadiram a Bretanha e destruíram a sociedade dos anglo-saxões, finalizando, desse modo, o período arcaico.

A ocupação normanda, durante a Batalha de Hastings<sup>25</sup>, deu início ao que chamamos de inglês médio. Esse povo militar invadiu a ilha e impôs a sua cultura e a sua língua. Ao conquistarem essa região, eles instituíram as suas leis, o seu sistema de governo e até mesmo o seu idioma francês na nova terra conquistada.

À sombra dessa perspectiva histórica, na visão de Graddol (2006, p. 58), essa narrativa veiculada por muitos cronistas e estudiosos procurou passar uma impressão de que toda a integridade linguística e cultural do inglês arcaico foi destruída após a conquista normanda. Porém, não há como negar que, após essa incursão, a Inglaterra significativamente se transformou. A nobreza francesa tomou o lugar da inglesa e fez do dialeto francês a língua da corte, embora o latim ainda permanecesse como a língua do clero. Os anglo-saxões foram reduzidos a uma posição de servidão, tendo a sua cultura desprezada e a sua língua praticamente rejeitada. Aos poucos, o inglês arcaico de acentos rígidos se misturou com um idioma mais suave vindo das terras do norte da França.

Não obstante, anos depois da conquista dos normandos, a Inglaterra continuava dividida em duas sociedades distintas, cada qual falando a sua própria língua. A maioria dos servos e homens livres que não possuíam títulos era da etnia anglo-saxã e eles continuavam a falar seu idioma germânico. Os nobres e cavaleiros normandos, por sua vez, falavam um dialeto francês. Por outro lado, o latim que era a língua internacional da Igreja, tornou-se a língua oficial da Inglaterra e era usado nas escolas, resultando, daí, uma grande diversidade linguística.

É conveniente ressaltar que os normandos, vivendo na Inglaterra, estavam, de alguma sorte, bastante afastados da cultura francesa. E o tipo de francês que usavam tinha perdido sua flexibilidade, “algo que sempre acontece com uma língua quando ela é exportada para um país

---

<sup>25</sup> Batalha decisiva na história da Inglaterra que ocorreu cerca de 11km a noroeste de *Hastings*, perto da atual cidade de *Battle*, em *East Sussex*, entre o exército franco-normando, liderado pelo Duque Guilherme II, da Normandia e o exército inglês, sob o comando do rei anglo-saxão, Haroldo II. O resultado foi a vitória dos normandos.

estrangeiro e não tem a oportunidade de se renovar através de contatos frequentes com a mãe-pátria” (BURGESS, 1996, p. 33). No entanto, essa situação foi se alterando com o passar do tempo. A língua inglesa, com as devidas influências, passou a ser utilizada efetivamente pelo povo da Inglaterra, e, por conseguinte, acabou sendo oficializada pelos seus governantes.

Com o desenrolar dos acontecimentos, em 1485, o nobre poderoso Henrique Tudor derrotou o Rei Ricardo III no campo da Batalha de *Bosworth*<sup>26</sup>, finalizando, assim, uma longa disputa civil entre duas famílias de nobres. Reconhecida a vitória, Henrique foi declarado o novo rei da Inglaterra, sendo-lhe determinando o título Henrique VII. Ele estabeleceu a poderosa e famosa dinastia dos *Tudors*, uma monarquia absolutista que regeu a Inglaterra durante 100 anos e testemunhou o florescimento desse país no poder político e como centro cultural. Esse período foi marcado, até os dias de hoje, pelo inglês moderno.

Dez anos antes da Batalha no Campo de *Bosworth*, em 1475, William Caxton tinha inventado a máquina de imprensa na Inglaterra. Dali em diante, os livros já não precisariam ser laboriosamente escritos à mão, mas poderiam ser reproduzidos em grande número em um pequeno espaço de tempo. A invenção da imprensa mudou radicalmente a cultura britânica, como também transformou a cultura do mundo inteiro. Com maior número de livros disponíveis, mais pessoas poderiam aprender a ler e a escrever, havendo, desse modo, mais pessoas letradas. O poder de tradição oral tornou-se menor na literatura popular e em assuntos religiosos. Logo, a Igreja seria dividida por um movimento que ficou conhecido como a Reforma<sup>27</sup>, conduzida por homens que insistiram em que as pessoas poderiam ler a Bíblia e, inclusive, poderiam interpretar a palavra de Deus sem a ajuda de um sacerdote.

Na esteira desses avanços, as lendas de *Arthur* e *Robin Hood* foram substituídas por um novo tipo de literatura baseado em uma nova concepção da natureza do homem. Sir Thomas Morus escreveu a *Utopia*, onde preconizou uma sociedade igualitária, criticando o capitalismo nascente. Sir Francis Bacon, outro nome importante, desenvolveu seu método da experimentação – *novum organum*. Essa obra foi de grande relevância para o conhecimento científico e filosófico. A produção humanista na literatura e no teatro foi fecunda e William Shakespeare foi o representante máximo da criação artística no teatro, consolidando, enfim, a

---

<sup>26</sup> A Batalha de *Bosworth* foi a última batalha civil entre a Casa de *Lencastre* e a Casa de *York* (conhecida como a Guerra das Rosas), que se estendeu por toda a Inglaterra no final da segunda metade do século XV. A batalha foi vencida pelos *Lencastres*. Dessa forma, Henrique, Conde de *Richmond*, tornou-se o primeiro monarca inglês da Dinastia dos *Tudors*, assinalando, portanto, o fim da Dinastia Plantageneta.

<sup>27</sup> Movimento reformista cristão, no início do século XVI, liderado por Martinho Lutero. Ele pregou na porta da Igreja do Castelo de Wittenberg (situada na Alemanha) suas 95 teses, protestando contra diversos pontos da doutrina da Igreja Católica Romana, propondo dessa forma, uma reforma da própria Igreja.

trajetória de sucesso da língua inglesa. Esse período na Inglaterra ficou sendo conhecido como a “época de ouro”, não só nas manifestações artísticas, mas no desenvolvimento econômico e político, transformando o país numa das principais potências europeias. Le Breton (2005, p. 13) avalia que a “língua inglesa é fixada pelos grandes escritores do período elisabetano, língua na qual os empréstimos ao latim, diretamente ou por meio do francês são consideráveis”. Do mesmo modo, o autor ainda esclarece que “depois de 1815, a França [deixou] de representar qualquer tipo de ameaça para a Inglaterra, que está a caminho de se transformar em uma potência mundial” (LE BRETON, 2005, p. 13).

Parafraseando Graddol (2006, p. 58), a língua inglesa, a partir daquele momento, conseguiu superar a língua francesa, sua vilã histórica e reemergiu como uma língua nacional<sup>28</sup>. Contudo, nesse pormenor, Crystal (2005, p. 38) faz uma importante ressalva: “[...] embora seja historicamente uma língua germânica, o grosso do vocabulário não o é – sua origem é em grande parte clássica e românica, com empréstimos especialmente importantes do grego, do latim e do francês”.<sup>29</sup> Schütz (2013) enriquece essa discussão afirmando que, muitos vocábulos franceses foram inseridos na língua inglesa para fins administrativos, políticos e sociais, uma vez que não existiam outras palavras equivalentes de origem germânica, passando, dessa maneira, a coexistir com as equivalentes em francês, inicialmente sinônimas, mas que gradativamente tomaram conotações diferentes.

Além do mais, é relevante salientar que a evolução do inglês médio para o moderno foi assinalada por uma acentuada mudança fonética das vogais, ocorrida entre os séculos XV e XVI. Essa transformação foi denominada de *Great Vowel Shift*<sup>30</sup>, pelo linguista

<sup>28</sup> *The language now overcomes its historic villain and re-emerges as a national language.*

<sup>29</sup> Vocabulário francês incorporado à língua inglesa:

Anglo-Saxão	Francês	Anglo-Saxão	Francês	Anglo-Saxão	Francês	Anglo-Saxão	Francês
answer	respond	end	finish	hide	conceal	ox	beef
ask	question	fair	beautiful	holy	sacred	sheep	mutton
begin	commence	feed	nourish	house	mansion	shut	close
bill	beak	folk	people	hunt	chase	sight	vision
chicken	poultry	freedom	liberty	kin	relations	swine	pork
child	infant	ghost	phantom	kingly	royal	wedding	marriage
clothe	dress	happiness	felicity	leave	depart	wish	desire
come	arrive	heaven	paradise	look	search	work	labor
doom	judgement	help	aid	mistake	error	yearly	annua

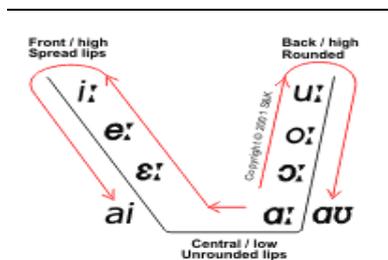
Fonte: <http://www.sk.com.br/sk-enhis.html>. Acesso em agosto/2015

<sup>30</sup> *Great Vowel Shift*

dinamarquês Otto Jespersen<sup>31</sup>, que consistiu em alterar a articulação das vogais em relação às posições dos lábios e da língua. De modo geral, os sons das vogais, até mesmo os ditongos, sofreram alterações e algumas consoantes deixaram de ser pronunciadas<sup>32</sup>.

Outro ponto que merece destaque é que, apesar de os ingleses serem considerados bastante conservadores, eles reconhecidamente eram também aventureiros e grandes viajantes, enfim, era “uma nação de grandes marinheiros” (BURGESS, 1974, p. 19). Em virtude disso, o século XVII foi assinalado pela “primeira diáspora do inglês” (JENKINS, 2009, p. 5) para a América do Norte, Austrália e Nova Zelândia, originando novas variedades da língua inglesa. O convívio dos ingleses entre escravos e povos indígenas favoreceu o desenvolvimento dos *pidgins*, uma língua de contato que servia de comunicação entre eles, sendo resultado da simplificação e mistura do inglês, a língua do colonizador, com as demais línguas faladas nesses territórios colonizados.

Não obstante, o século XVIII foi marcado pelo prescritivismo na Inglaterra. O trabalho mais relevante dessa época foi a publicação, em 1755, do *Dictionary of the English Language*. Nessa ocasião também houve um significativo acontecimento: a Primeira Revolução Industrial<sup>33</sup>. Com efeito, tal acontecimento motivou o êxodo da zona rural. Grande parte da população foi para as cidades em busca de empregos. As variações linguísticas tornaram-se



Fonte: <http://www.sk.com.br/sk-enhis.html>. Acesso em agosto/2015

<sup>31</sup> Jens Otto Harry Jespersen (1860-1943) foi um linguista dinamarquês que se especializou na gramática da língua inglesa.

PRONÚNCIA ANTES DO SÉCULO 15	PRONÚNCIA MODERNA
fine /fi:ne/	/fayn/
hus /hu:s/	house /haws/
ded /de:d/, semelhante a <i>dedo</i> em português	deed /diyd/
fame /fa:me/, semelhante à atual pronúncia de <i>father</i>	/feym/
so /só:/, semelhante à atual pronúncia de <i>saw</i>	/sow/
to /to:/, semelhante à atual pronúncia de <i>toe</i>	/tuw/

Fonte: <http://www.sk.com.br/sk-enhis.html>. Acesso em agosto/2015

<sup>33</sup> A Primeira Revolução Industrial ocorreu na Inglaterra, no final do século XVIII início do século XIX. Essa revolução ficou caracterizada por duas importantes invenções: a máquina à vapor e a locomotiva. Um dos primeiros ramos industriais a usufruir da nova tecnologia da máquina à vapor foi a produção têxtil, que antes da revolução era desenvolvida de forma artesanal.

evidentes. Nesse clima de industrialização, era inevitável a reivindicação por escolarização. Logo, o *Standard English* foi imposto, em busca de padronização e unificação da língua.

Além disso, no final daquele século, a colônia inglesa, na América do Norte, tornou-se independente da Inglaterra. Esse acontecimento provocou um grande fluxo de europeus para esse novo país, aumentando consideravelmente a sua população. Os novos “ingleses” do outro lado do continente, naquele momento, livres, independentes, reivindicaram um padrão linguístico americano, já que aquele “inglês” não era mais idêntico ao falado pelos britânicos, uma vez que, com o decorrer do tempo, tinha sido acrescido de novos vocábulos, e, inclusive, havia algumas alterações na pronúncia e, mais tarde, até na sintaxe. Com o sentimento de plena liberdade, os norte-americanos clamavam por uma identidade nacional norte-americana: “Uma nação, uma língua, uma cultura” (RAJAGOPALAN, 2009).

Outro fator muito significativo no final do século XVIII e início do século XIX foi a “segunda diáspora do inglês” (JENKINS, 2009, p. 7). Devido à colonização da África e da Ásia, o inglês foi expandido para esses continentes, abrindo caminho para o surgimento dos chamados “Novos Ingleses” (*New Englishes*) (KACHRU, 1985 *apud* CRYSTAL, 2003, p. 60). Dessa forma, Siqueira (2008, p. 54) relata que:

[...] a partir desse período, o inglês se consolidou não apenas como língua do império colonialista a ser imposta às comunidades nativas de todos os locais, mas em especial como um idioma de grande importância internacional, principalmente nas áreas da ciência e da tecnologia.

Para essas novas variedades do inglês, Jenkins (2009) distinguiu dois subtipos: os *New Englishes* e os *new Englishes*, isso mesmo, um com “n” maiúsculo e outro com “n” minúsculo. Os *new Englishes* se referem às variedades da língua inglesa nos países da primeira diáspora, tais como Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia, em que foi observada uma forte influência nos contextos sociolinguísticos, como, por exemplo, no vocabulário, que logo se expandiu através do contato com povos nativos que lá viviam. Posteriormente, novas influências surgiram através do contato com povos escravizados trazidos da África que eram comercializados para as novas terras, desenvolvendo-se, então, os *pidgins*, como argumentado anteriormente. Por outro lado, os *New Englishes*, os quais, segundo Kachru (1995), se referem às variedades da língua nos países envolvidos na segunda diáspora: Índia, Filipinas, Cingapura, Serra Leoa, Nigéria, Camarões, isto é, aqueles países que fizeram parte do Império Britânico antes da descolonização. Nesse caso, é possível verificar as variedades do inglês como segunda língua, em ambientes multilíngues. Já a norma-padrão britânica e as variedades que resultaram

das duas diásporas são diferenciadas tanto nos aspectos gramaticais como no vocabulário e na pronúncia.

Também na África se desenvolveram diversos *pidgins*, que depois se transformaram em línguas crioulas<sup>34</sup> de base inglesa. Muitos dos *pidgins* nascidos do contato com o inglês são até hoje falados, como segunda língua, em países como Serra Leoa, Uganda, Quênia, Camarões, entre outros.

Enfim, dando continuidade aos fatos históricos, no século XX, apareceram as grandes multinacionais, as redes de computadores interligados pelo mundo afora, comunicações por satélites, entre tantas outras tecnologias, que ficou sendo conhecida como a era da globalização, que se impôs contraditoriamente, nem sempre com resultados animadores. Com base em Ortiz (2006, p. 13), “um processo não é nunca homogêneo, tampouco harmônico, nele se inserem instituições e interesses em conflitos. Isso significa que a globalização é produzida e reproduzida segundo linhas de forças distintas”. E a língua inglesa aparece nesse novo cenário numa posição mais consolidada e mais preponderante, pois se configura como a língua de comunicação entre os povos nessa aldeia global.

Ainda para Le Breton (2005, p. 13), o inglês se sobressaiu em relação às demais línguas europeias porque:

[...] é uma língua compósita, que reúne contribuições celtas, latinas, francesas, germânicas, para falar exclusivamente das principais [...] A língua inglesa, que era uma língua nacional nos séculos XVI e XVII, tornou-se a língua imperial nos séculos XVIII e XIX e, por fim, língua mundial durante a segunda metade do século XIX.

De acordo com o esclarecimento do citado autor, a língua inglesa conseguiu exercer diferentes posições, ou seja, de língua nacional para língua imperial e, finalmente, uma língua mundial. Porém, conforme Rajagopalan (2005, p. 140), essa expansão do inglês é “um problema de natureza eminentemente política e pede uma abordagem igualmente política”. Não obstante, esse autor postula que:

O avanço da língua inglesa não ocorreu simplesmente porque o mundo globalizado precisava de uma língua qualquer para facilitar a comunicação de ideias entre os mais diferentes povos do planeta. A língua inglesa está na situação em que se encontra hoje porque os países anglófonos, notadamente

---

<sup>34</sup> Uma língua crioula pode ser definida como um *pidgin* que se tornou a primeira língua de uma nova geração de falantes. Portanto, é uma língua 'normal' em quase todos os sentidos (WARDHAUGH, 2006 *apud* JENKINS, 2009, p. 11).

os Estados Unidos, passaram a gozar do poder hegemônico no mundo pós Segunda Grande Guerra (RAJAGOPALAN, 2005, p. 146).

Dessa maneira, depois da Segunda Guerra Mundial, a influência política e cultural dos Estados Unidos se propagou. Principalmente, como já é sabido, pelo fato de o país se encontrar totalmente industrializado. Assim sendo, por não ter sido palco de guerras (embora tenha se envolvido em muitas) o território norte-americano não sofreu nenhum tipo de abalo, seja tecnológico, educacional ou estrutural. Por consequência, o país foi capaz de fornecer a uma Europa destruída recursos industriais e tecnológicos, visando o comando econômico capitalista. Nesse sentido, não se pode deixar de citar o plano *Marshall*<sup>35</sup>, que trouxe um enriquecimento inigualável para essa nação, pois através dessa estratégia, sua hegemonia mundial pôde se solidificar e exercer um certo grau de influência sobre vários países europeus, disseminando, assim, seu padrão ideológico capitalista.

Além disso, quando finalmente terminou esse grande conflito internacional, Ortiz (2006) ressalta que nos Estados Unidos houve:

[...] um florescimento científico sem precedentes, aliados a uma política tecnológica na qual as criações científicas estão vinculadas às descobertas e ao aperfeiçoamento das técnicas. A história do computador é um bom exemplo do imbricamento de diversas dimensões – econômica, militar e científica – num mesmo projeto (ORTIZ, 2006, p. 29).

Nesse sentido, por trás de toda essa expansão “desenfreada” do inglês, está um forte poder econômico, político e ideológico dos países anglófonos, sobretudo dos Estados Unidos, que impuseram sua língua e cultura através da música, do cinema, dos meios tecnológicos e de comunicação.

No bojo dessa discussão, Lacoste (2005) evidencia que a influência política e cultural dos Estados Unidos se propagou imensamente a partir da difusão do inglês. Esse autor reforça essa constatação afirmando que:

São sobretudo americanas as ciências informáticas, que foram subvencionadas por vultosas encomendas militares, e elas estão na origem na internet. Para seguir esse movimento e dele participar, é preciso falar em inglês. Tanto na área da administração como na do jornalismo, os filhos de famílias abastadas querem completar seus estudos superiores fazendo um estágio em alguma universidade americana (LACOSTE, 2005, p. 10).

---

<sup>35</sup> O Plano *Marshall*, também conhecido como Programa de Recuperação Europeia, foi o principal plano dos Estados Unidos para a reconstrução e auxílio aos países aliados europeus que estavam destruídos após a Segunda Guerra Mundial. A iniciativa recebeu o nome do Secretário do Estado dos Estados Unidos, George Marshall.

Por seu turno, Crystal (2005, p. 23) esclarece que “uma língua se torna mundial por uma razão apenas: o poder das pessoas que a falam”. Esse poder pode ser evidenciado por questões políticas (militares), tecnológicas, econômicas e culturais. Cada uma dessas questões influenciou o crescimento do inglês em épocas distintas. Assim, o poder político eclodiu devido ao colonialismo, uma vez que difundiu a língua em várias regiões; por sua vez, o poder tecnológico surgiu com a Revolução Industrial dos séculos XVIII e XIX. As pessoas que viajavam para a Grã-Bretanha e, mais tarde, para os Estados Unidos, buscando aprender as novas tecnologias, tinham que saber o inglês; já o poder econômico foi tido pelo crescimento financeiro dos Estados Unidos que suplantou rapidamente o da Grã-Bretanha, principalmente após a II Guerra Mundial, conforme já mencionado anteriormente. Ainda, segundo Lacoste (2005, p. 10), foi “o plano *Marshall* [que] forneceu diversos aparelhos mecânicos que também não eram conhecidos na Europa, e os nomes permaneceram americanos, como, por exemplo, *bulldozer*”<sup>36</sup>. E, igualmente, o poder cultural que se refletiu em quase todos os campos, como no cinema, na música, no turismo, nos meios de comunicação, entre outros.

Após essa historicização, é possível verificar a necessidade de se ter uma percepção mais ampla quanto ao ensino de inglês como língua global, de poder apropriar desse idioma, de forma consciente e politizada, e, por fim, não se ter a ideia ultrapassada de que o inglês “correto” é o falado somente por norte-americanos ou por britânicos, mas, compreender que, sendo uma língua falada por mais falantes não nativos, torna-se, portanto, uma língua cada vez mais híbrida, mista, salutarmente misturada, sem custódia, sem dono.

Por conta disso, vale refletir um posicionamento de Canagarajah (1999 *apud* RAJAGOPALAN, 2005, p. 149), quando ele diz que tudo começa pela atitude que se assume diante do inglês:

Tal atitude não precisa ser de subserviência ou de rejeição dos próprios valores por parte de quem aprende e passa utilizar a língua para fins específicos. O passo importante a ser dado nessa mudança de atitude consiste em conscientizar-se da ideologia que se esconde por trás da expansão da língua inglesa tal como ela se tem dado até recentemente.

Isso posto, passo agora a discutir brevemente algumas denominações que o inglês vem recebendo ao longo do seu percurso histórico. Para tanto, alguns estudiosos, tais como Rajagopalan (2004), Erling (2005), Jenkins (2006), Seidlhofer (2003, 2005), McKay (2002), entre outros autores, embasam essa discussão.

---

<sup>36</sup> Equipamento de terraplanagem que compreende um trator de lâmina.

### 3.2 DEFININDO OS VÁRIOS INGLESES

O inglês assume um papel sem precedentes na era da globalização. Dessa forma, o ensino dessa língua exige uma postura diferenciada daquela assumida anteriormente pelos professores desse idioma. A sua heterogeneidade, marcada por diferenças linguísticas, culturais e identitárias, requer uma democratização do acesso às suas variedades, tendo em vista o alargamento dos horizontes dos nossos alunos.

Atualmente existem várias designações para fazer referência ao inglês neste mundo contemporâneo. Nos últimos tempos, o inglês já recebeu as denominações *World Englishes*, *World English*, *International English*, *English as a Lingua Franca*, entre tantos outros que evidenciam os interesses, as ideologias e as tendências em renomear essa língua inglesa. Nessa ótica, sinto a necessidade de abordar, mesmo que sucintamente, algumas dessas diversas nomenclaturas atribuídas ao inglês, pois cada um desses nomes tem as suas especificidades, as suas justificativas, as suas complexidades e as suas consequências ou implicações para o ensino desse idioma de alcance planetário. Assim sendo, passarei a discutir brevemente algumas dessas denominações.

#### 3.2.1 *World Englishes*

Antes de tudo, vale mencionar o modelo dos três círculos concêntricos de Kachru (1985 *apud* CRYSTAL, 2003, p. 61), bastante debatido e controverso, mas que ainda é relevante para a compreensão das diferenças que foram estabelecidas historicamente pela língua inglesa.

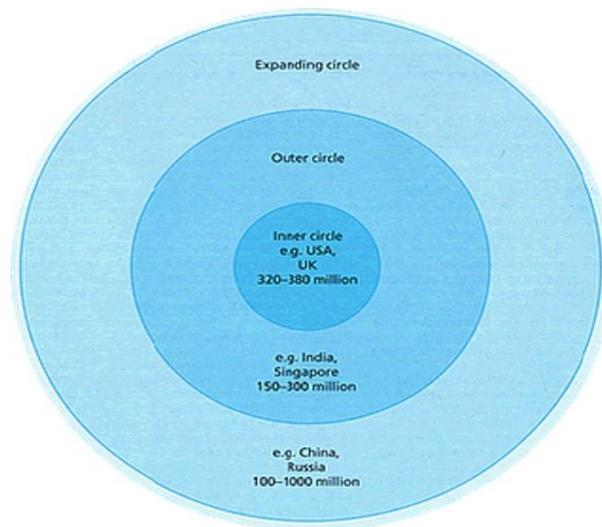
Segundo a elaboração teórica do primeiro autor, cada um dos círculos representa a propagação dos falantes de inglês em todo o mundo, o que representa diferentes formas em que a língua foi adquirida e como é usada. Crystal (2003, p. 60) salienta que, embora nem todos os países se enquadrem perfeitamente nesse modelo, ainda tem sido considerado uma abordagem bastante pertinente para muitos estudiosos. São eles: o círculo interno (*inner circle*), que se refere às bases tradicionais do inglês, no qual o idioma é a primeira língua. Incluem-se nesse círculo os Estados Unidos, a Inglaterra, a Irlanda, o Canadá, a Austrália e a Nova Zelândia; o círculo externo (*outer circle*), a propagação do inglês em contextos não nativos. Nesse caso, o inglês desempenha um papel como língua oficial e/ou segunda língua dos falantes em ambiente multilíngue. Abrange países como a Índia, a Cingapura, a Nigéria, as Filipinas, entre outros ex-territórios colonizados pela Inglaterra; e, finalmente, o círculo em expansão (*expanding circle*), que representa os países que reconhecem a importância do inglês como língua internacional,

mas não tiveram nenhuma história de colonização inglesa. Neste círculo abarca países como o Brasil, a Itália, o Japão, a Rússia, a China, o Japão, entre outros. É interessante salientar que, nesses países, o inglês é ensinado como língua estrangeira.

Semelhantemente, os grupos de falantes de inglês em relação aos círculos são caracterizados da seguinte forma: *inner circle*, como estabelecedores de uma norma (*norm-providing*); *outer circle*, em vias de desenvolvimento de uma norma (*norm-developing*); e, *expanding circle*, dependentes de uma norma (*norm-dependent*).

A Figura 1, a seguir, ilustra como se dá os grupos de falantes de inglês, de acordo Kachru (1985):

**Figura 1 - Os três círculos concêntricos dos falantes de inglês no mundo**



Fonte: KACHRU (1985 *apud* CRYSTAL, 2003, p. 61)

Kachru (1985 *apud* CRYSTAL, 2003, p. 140) reserva a expressão *World Englishes* (WEs) aos países do círculo externo (*outer circle*), para assinalar as variantes nativizadas do inglês nessas regiões. De acordo com Graddol (2006), a língua inglesa expandiu-se do círculo interno (*inner circle*) para o círculo externo (*outer circle*), em grande parte, por conta do processo de colonização do chamado império britânico. Porém, Ortiz (2006) argumenta que, de acordo com Kachru (1985), “a nativização do inglês teria como resultado a criação de um modelo autônomo, original, distinto do legado britânico, mas igualmente válido” (ORTIZ, 2006, p. 18). Essa noção de variantes nativizadas, uma forma de opor-se contra a colonização e a exploração dos colonizadores ingleses, teve como propósito legitimar as variações funcionais e formais do inglês em contextos sociolinguísticos diferentes, ratificando, portanto, uma gama de diversidade linguística dos povos colonizados, contudo, não menos inglês, mas,

sim, ingleses, buscando romper, dessa forma, com a polarização nativo e não nativo. Daí a origem do paradigma *World Englishes*, que obteve fortes contribuições de Kachru (1985). Segundo esse renomado estudioso, o inglês, nessa perspectiva, pertence tanto aos nativos como aos que utilizam o idioma como segunda língua ou como língua estrangeira.

Nessa linha de pensamento, Bolton (2004, p. 367) esclarece que o WEs possui uma gama de significados e interpretações. Inicialmente, pode ser entendido como um termo guarda-chuva para descrever e analisar o inglês mundo afora<sup>37</sup>. Nesse contexto, consoante Jenkins (2006, p. 159) podem ser atribuídas outras terminologias para essa acepção, tais como, *World English*, (no singular), *International English(es)* e *Global English(es)*.

Um outro significado pode ser mais restrito, que engloba especificamente as variedades da língua em regiões do Caribe; em países do continente africano, tais como Nigéria, Quênia; e, também, as variedades do inglês falado no continente asiático, a exemplo de Hong Kong, Índia, Malásia, Cingapura e Filipinas. Normalmente, os estudos voltados para esse tipo de abordagem focalizam as características nacionais ou regionais do inglês, enfatizando a descrição linguística de variedades autônomas<sup>38</sup>.

Um terceiro sentido, ainda de acordo com Bolton (2004), refere-se ao Paradigma dos *World Englishes* (KACHRU, 1985), conforme mencionado acima. Vale acrescentar que esse modelo kachruniano tem sido caracterizado por uma filosofia subjacente que tem defendido a importância da inclusão e do pluralismo nas abordagens voltadas para a linguística do WEs. O autor também esclarece que esse paradigma não envolve apenas a descrição das variedades nacionais e regionais, mas muitos outros tópicos relacionados, incluindo a linguística de contato, escrita criativa, linguística crítica, análise do discurso, a linguística de *corpus*, lexicografia, pedagogia, estudos de *pidgin* e crioulo, bem como a sociologia da linguagem.<sup>39</sup>

Além disso, de acordo com Kachru (1985), o *World Englishes* pode propiciar o *world-englishness*. Dito de outra forma, uma “inglesidade mundial”. Isso quer dizer que, nesse

---

<sup>37</sup> The expression "world Englishes" is capable of a range of meanings and interpretations. In the first sense, perhaps, the term functions as an umbrella label referring to a wide range of differing approaches to the description and analysis of English(es) worldwide.

<sup>38</sup> In a second, narrower sense, the term is used to specifically refer to the "new Englishes" found in the Caribbean and in West African and East African societies such as Nigeria and Kenya, and to such Asian Englishes as Hong Kong English, Indian English, Malaysian English, Singaporean English, and Philippine English. Typically studies of this kind focus on the areal characteristics of national or regional Englishes, with an emphasis on the linguistic description of autonomous varieties of Englishes.

<sup>39</sup> The Kachravian approach has been characterized by an underlying philosophy that has argued for the importance of inclusivity and pluricentricity in approaches to the linguistics of English worldwide, and involves not merely the description of national and regional varieties, but many other related topics as well, including contact linguistics, creative writing, critical linguistics, discourse analysis, corpus linguistics, lexicography, pedagogy, pidgin and creole studies, and the sociology of language.

contexto, o inglês perde muito as suas características originais, incorporando, agora, novos traços linguísticos, que reverberam em um inglês multicultural e multifacetado, envolvendo tanto a língua padrão como a não padrão, dialetos, *pidgin*, língua crioula, língua franca, dentre tantas outras variedades da língua inglesa, tanto na sua forma oral como na sua forma escrita.

Em suma, o modelo de Kachru (1985) traz algumas polêmicas, como por exemplo, a categorização em três círculos não conseguiu contemplar, em sua totalidade, o perfil dos usuários da língua. Ou seja, é perceptível que no círculo interno uma grande quantidade de falantes estão cada vez mais híbridos. Da mesma forma, nos países do círculo externo ou em expansão pode ser utilizado o inglês como primeira língua. Nessa direção, Graddol (2006) reforça esse pensamento afirmando que muitos países do círculo em expansão (*expanding circle*) estão utilizando a língua inglesa como segunda língua, em vez de utilizá-la como uma língua estrangeira. Seguem como exemplos a Dinamarca, o Panamá, a Suécia, entre outros países.

Sem falar que, Phillipson (1992), de maneira rigorosa, postula que a influência dos países do círculo interno (*inner circle*) para o círculo em expansão (*expanding circle*) resulta na ameaça à existência das línguas nacionais, ocasionando o que ele veio chamar de “imperialismo linguístico”. Conforme esse autor, “as potências colonizadoras raramente estavam prontas a reconhecer que as línguas e as culturas além das próprias tinham por si valores e direitos” (PHILLIPSON, 2004, p. 1). Ele esclarece, ainda, que o imperialismo linguístico implica a superioridade da língua dominante, quer no mundo colonial, quer no mundo pós-colonial. Tanto assim que os países hegemônicos, como a Inglaterra e os Estados Unidos, “criaram uma ampla infraestrutura educacional para difundir mundialmente o inglês” (PHILLIPSON, 2004, p. 1).

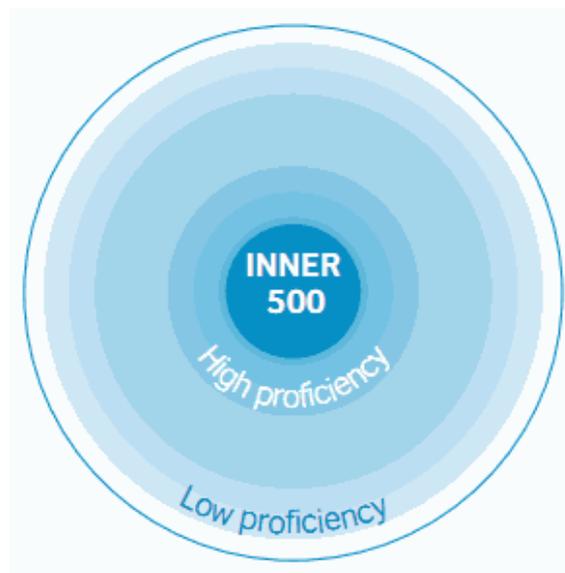
Ainda é interessante acrescentar, conforme Graddol (2006, p. 110), que o próprio Kachru propôs recentemente uma nova reconfiguração dos círculos concêntricos, haja vista que, segundo ele, os três círculos concêntricos dos falantes de inglês não davam conta das sucessivas inversões. Por exemplo, muitos falantes do círculo em expansão já estavam utilizando o inglês como segunda língua. Assim sendo, Kachru reformula seu esquema de círculos concêntricos tendo como base, agora, a proficiência linguística.

Desse modo, no novo desenho, o círculo interno seria melhor concebido como o grupo de falantes de inglês altamente proficientes, ou seja, aqueles que são nativos funcionais,

independentemente de como eles aprenderam ou usam a língua.<sup>40</sup> Por outro lado, nas margens do círculo observam-se os falantes que têm uma baixa proficiência na língua.

É possível verificar então no círculo ilustrado abaixo, pela figura 3, que a comunidade de falantes de inglês com uma ampla gama de proficiência é superior àquela de baixa proficiência, o que vem demonstrar que o inglês, seguramente, é uma língua de grande alcance geográfico. Dessa maneira, é perceptível a desvinculação entre língua e nação, e, conseqüentemente, a desterritorialização da língua inglesa.

**Figura 2 – Círculo concêntrico representando a comunidade de falantes de inglês**



Fonte: Graddol (2006, p.110)

No entanto, arrisco dizer que esses paradigmas trouxeram um grande avanço para a compreensão das variedades do inglês mundialmente, porque através dessas percepções, podemos esquivar-se da hegemonia da língua inglesa como padrão a ser seguido, ou seja, do modelo fixo do inglês nativo, como absoluto, correto, ímpar, para um entendimento de uma língua fluida, híbrida, mestiça, plural.

Dito isso, é relevante discorrer, no próximo segmento deste capítulo, outra terminologia bastante utilizada e debatida, *World English*, que é defendida pelo linguista indiano Kanavillil Rajagopalan.

<sup>40</sup> *Kachru himself, has recently proposed that the 'inner circle' is now better conceived of as the group of highly proficient speakers of English – those who have 'functional nativeness' regardless of how they learned or use the language (GRADDOL, 2006, p. 110).*

### 3.2.2 *World English*

Sob o ponto de vista de Rajagopalan (2004, p. 111), a expressão *World English* (WE) tornou-se um termo mais ou menos clichê, nos dias de hoje, para se referir ao Inglês como língua mundial<sup>41</sup>. Para esse autor, WE é uma variedade pertencente a todos os seus usuários, no entanto, não constitui língua materna para nenhum deles<sup>42</sup>.

Ademais, a sua concepção do *World English* é de caráter planetário da difusão da língua. Dessa forma, Rajagopalan (2005, p. 150) defende a “ideia de que estamos presenciando o surgimento de uma nova língua, o *World English*”. Esse fenômeno linguístico não é apenas a língua inglesa que se tornou uma língua falada mundialmente, mas um idioma que, na atualidade, transita em qualquer localidade do planeta, que é utilizado como meio de comunicação entre os diferentes povos e, por conta dessa expansão, perdeu qualquer vínculo com a cultura anglo-saxã. Na visão do autor,

A língua inglesa, tal qual vai se expandindo no mundo inteiro (a que chamo *World English*) é um fenômeno linguístico *sui generis*, pois segundo, as estimativas, nada menos que dois terços dos usuários desse fenômeno linguístico são aqueles que, segundo os nossos critérios antigos e ultrapassados, seriam considerados não-nativos (RAJAGOPALAN, 2005, p. 151).

*World English*, para Rajagopalan (2005, p. 152), “é uma realidade, um fato que pode ser facilmente constatado ao redor do mundo”. Consiste numa língua falada “nos aeroportos mais movimentados, em eventos esportivos ou congressos acadêmicos internacionais, etc.”. Além disso, Rajagopalan (2005) ao conceber a ideia de WE como espaço, defende “a tese do hibridismo do *World English* [que] contesta o direito da metrópole de continuar ditando regras” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 153). Para o autor:

O hibridismo 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 da sua expansão tem um nome: WE. Ao contrário do que muita gente pensa, o WE é um espaço de contestação, de reivindicação dos direitos da periferia, de subversão e não de submissão (RAJAGOPALAN, 2005, p. 155).

---

<sup>41</sup> *It has become more or less a cliché these days to refer to English as a world language.*

<sup>42</sup> *World English (WE) belongs to everybody who speaks it, but it is nobody's mother tongue.*

Do mesmo modo, o referido autor propõe atos concretos que promovam maior hibridismo linguístico que constituirão uma estratégia linguística de enfraquecimento da hegemonia posta em prática pelos povos anglófonos. Ainda, de acordo com Rajagopalan (2004), um exame mais detalhado do WE revela uma miscelânea de dialetos e sotaques em diferentes estágios, que podem ser chamados de nativização da língua. Um jogo sem regras definidas que podem ser reinventadas e revisadas, à medida que esse jogo se evolue<sup>43</sup>. Enfim, o autor considera o WE como:

Uma forma de enfrentamento mais eficaz [para todos] os tipos de atritos e desavenças [...] que existem em todas as sociedades, tensões hoje exarcerbadas pelo avanço de neoliberalismo que atende aos interesses dos poderosos, marginalizando os fracos (RAJAGOPALAN, 2005, p. 156).

Sob ótica similar, Gimenez e Salles (2010) acreditam que a transição de falantes de inglês como língua estrangeira (ILE) para inglês como segunda língua (ISL) vem crescendo tão rapidamente, que já se pode esperar um grande número de variedades linguísticas da língua inglesa. Falantes não nativos do inglês também serão em número maior que falantes nativos, abrindo espaço ao chamado *World English*, defendido por Rajagopalan (2005). Esse dado, há muito, já é comprovado por pesquisadores como Graddol (2006), Crystal (2005), Rajagopalan (2005), dentre outros.

Portanto, é evidenciado que o inglês é utilizado em grande escala como nenhuma outra língua é falada, não sendo dessa maneira uma língua pertencente a um determinado país, mas uma língua que serve de comunicação entre os povos, um fenômeno linguístico chamado *World English*, que, de acordo com Rajagopalan (2005) é um espaço de contestação.

Visto desse modo, passo, agora, para mais uma das definições imposta ao fenômeno, inglês como língua internacional.

### **3.2.3 Inglês como língua internacional**

Consoante McKay (2002), a expressão “língua internacional” poderá remeter ao entendimento de um idioma falado por um grande número de falantes nativos. Porém, tal pensamento pode ser uma falsa noção, haja vista alguns idiomas que possuem um grande número de falantes e, nem por isso, são considerados como idiomas internacionais, tais como

---

<sup>43</sup> *Closer inspection reveals that WE is a hotchpotch of dialects and accents at different stages of nativization (or, contrariwise, fossilization) where there are no real rules of the game; if anything, the rules are constantly being revised or reinvented even as the game progresses.*

o espanhol, o mandarim, o árabe, entre outros. McKay (2000) esclarece, ainda, que para uma língua obter o *status* de internacional deve ser utilizada como meios de comunicação além-fronteiras e entre indivíduos de diferentes nações. Logo, uma língua internacional é um processo de aprendizagem por parte dos falantes e não somente um resultado da difusão da língua por questões migratórias.

A partir disso, é possível concluir que o inglês, inegavelmente, é uma língua internacional “par excellence” (MCKAY, 2002, p. 5) por todas as características já apontadas, como também pelos vários fatores que ocasionaram o seu alastramento mundo afora. A título de ilustração, aponto como fatores para toda essa expansão, como já foi dito anteriormente, o imperialismo britânico, a ascensão econômica da América do Norte e o efeito da globalização que ora vivenciamos plenamente. Outrossim, consoante Crystal (2003, p. 78), “o inglês só estava no lugar certo na hora certa<sup>44</sup>”.

Erling (2005, p. 40), em seu artigo *The many names of English*, discute algumas concepções empregadas no uso do inglês. Segundo essa autora, Widdowson (1997) adota o termo “inglês como língua internacional” (ILI) para descrever o uso específico do inglês para fins profissionais, acadêmicos e internacionais, sendo muitas vezes utilizado apenas na linguagem escrita. Para esse autor, o inglês, sendo usado com esse propósito, deve ser tratado meramente como um registro, uma vez que os aprendizes o utilizam com objetivos ocupacionais ou funcionais e não como uma língua de comunicação.

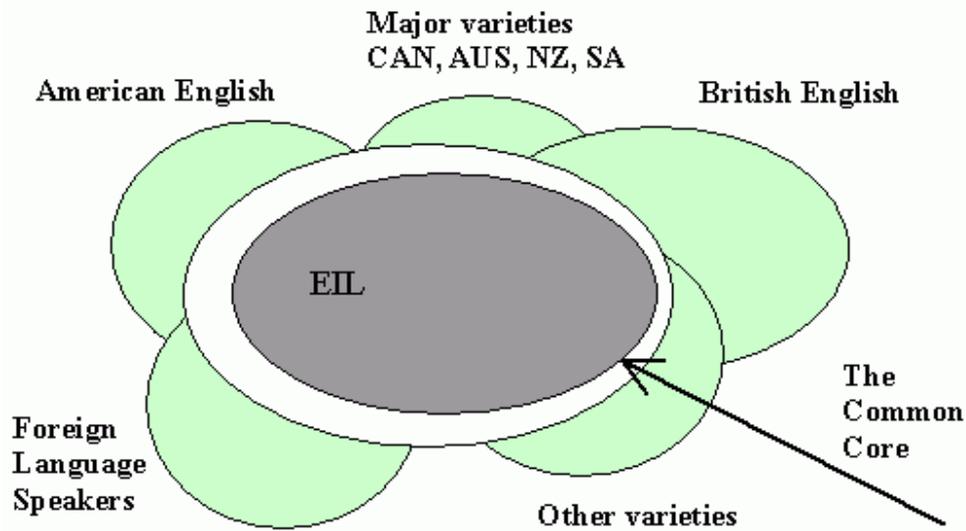
No entanto, segundo a mesma autora, Modiano (2001) sugere que o ILI deva ser uma alternativa adequada para o Inglês Padrão ou *Standard*, pois, na sua visão, proporcionaria alguma neutralidade cultural, política e social aos seus falantes. Nesse sentido, Erling (2005) demonstra que Modiano (1999) representa essa concepção de ILI em círculos sobrepostos, conforme explicita, na sequência, a Figura 2. No centro está um núcleo com base nas características comuns a todas as variedades usadas por todos os “falantes competentes” e que funcionam com eficácia na comunicação internacional. Além disso, Modiano (1999) elenca outros recursos que não devem pertencer ao ILI, que são: os dialetos marcadamente regionais; o vocabulário que não tem aceitação internacional; o uso marcado de RP (*Received Pronunciation*)<sup>45</sup>; termos que tenham significados diferenciados no inglês britânico e inglês americano. Contudo, essa proposta de Modiano (1999) foi criticada por alguns linguistas, pois ele não consegue explicar, por exemplo, a designação de “falantes competentes”.

---

<sup>44</sup> “*English language has repeatedly found itself ‘in the right place at the right time’*”.

<sup>45</sup> Nome dado ao sotaque padrão da língua inglesa utilizado no Reino Unido.

**Figura 3 - Modelo de Inglês como Língua Internacional**



Fonte: Modiano (1999, p. 10 *apud* Erling 2005, p. 41)

Por sua vez, McKay (2002, p. 12) esclarece que Smith (1976) foi um dos primeiros estudiosos a definir o que seria uma língua internacional, observando que essa expressão é usada por pessoas de nações diferentes para se comunicarem umas com as outras. Assim sendo, Smith (1976) definiu algumas características essenciais do ILI, pois, para ele, os aprendizes não precisam internalizar as normas culturais de falantes nativos dessa língua<sup>46</sup>. Ou seja, os falantes do círculo externo (*outer circle*) e do círculo em expansão (*expanding circle*) não precisam incorporar a cultura dos falantes do círculo interno; a posição de uma língua como internacional a torna "desnacionalizada"<sup>47</sup>. Portanto, nessa concepção de Smith (1976), a língua internacional não tem dono, não tem posse. É de todos aqueles os que a falam, permitindo, então, a incorporação de variedades estruturais e lexicais dos seus falantes. E, por fim, o ILI tem como objetivo educacional permitir aos aprendizes a comunicação de suas ideias e culturas para outras pessoas<sup>48</sup>.

Seidlhofer (2001, p. 146), por sua vez, acrescenta que o inglês como língua internacional é uma língua que serve de meio de comunicação entre os falantes de diferentes primeiras línguas<sup>49</sup>. Inclusive, a autora esclarece que esse inglês pode ter duas formas diferenciadas. Uma,

<sup>46</sup> *Its learners do not need to internalize the cultural norms of native speakers of that language.*

<sup>47</sup> *The ownership of an international language becomes "de-nationalized".*

<sup>48</sup> *The educational goal of learning it is to enable learners to communicate their ideas and culture to others.*

<sup>49</sup> *[...] an additionally acquired language system that serves as a means of communication between speakers of different first languages.*

é a comunicação como segunda língua, intranacional, nos países do círculo externo (*outer circle*), e a outra, a língua inglesa usada de forma global entre as nações, internacionalmente, sendo falada por todos os países dos três círculos concêntricos (*inner, outer and expanding circle*). Como é possível ver na seguinte citação:

[...] ele foi ‘exportado’ para muitas regiões do mundo por seus falantes ‘nativos’, inicialmente através da colonização, e então invadiu esses lugares. Entretanto, ele tem sido, numa extensão bem maior, ‘importado’ por pessoas ao redor de todo o mundo que decidiram aprendê-lo como uma língua útil juntamente com sua(s) primeira(s) língua(as)<sup>50</sup> (SEIDLHOFER, 2011, p. 3).

Por seu turno, Leffa (2006, p. 17), ao discutir o papel do inglês como língua hegemônica, traça, além disso, algumas características do ILI. Para esse autor, o ensino de inglês não envolve apenas aspectos linguísticos e didáticos, mas uma reflexão maior por parte dos professores acerca da supremacia que envolve essa língua. Para tanto, o autor percebe ser essencial descrever algumas propriedades do inglês como língua internacional, tais como:

- O ILI é uma variedade internacional do inglês. Deve ser aprendido tanto pelos falantes nativos como pelos não nativos. Falantes nativos devem “acomodar sua maneira de falar de modo a se adaptar à nova realidade quando falam com pessoas de outros países” (TOOLAN, 1997, p. 7). Qualquer pessoa, de qualquer país, que pretende interagir em inglês com falantes não nativos ou com outros falantes nativos do inglês que usam uma variedade nacional diferente deverão fazer uma mudança de código (*code-switching*) para essa variedade internacional.
- O ILI é neutra (PLATT; WEBER, 1984, p. 14).
- O ILI não é veículo de uma única cultura mas “o veículo de qualquer cultura para a qual o usuário a aplicar” (BRYAN, 1994, p. 101).
- O ILI tem um núcleo comum de traços gramaticais e sintáticos, mas está também aberta a novas diferenças gramaticais e lexicais provenientes das novas línguas inglesas. Não só aceita as inovações, mas também dá à correção gramatical seu justo valor (DAVIES, 1989, p. 464). “A variedade do inglês internacional é tão ampla que ela pode ser pensada como um *continuum*, desde o inglês fluente escrito e falado pelos usuários cultos da língua até o *pidgin*, o *creole* e os códigos reduzidos do controle de tráfego aéreo (*Airpeak*) ou dos portos marítimos (*Seaspeak*)” (DAVIES, 1989, p. 456-7).
- O ILI não é mais controlado pelas autoridades americanas ou britânicas. Os usuários internacionais cada vez mais sentem-se proprietários da língua

---

<sup>50</sup> [...] it has been ‘exported’ to many regions of the world by its ‘native’ speakers, primarily through colonization, and so has invaded these places. It has, however, to an even larger extent been ‘imported’ by people all over the world who decided to learn it as a useful language in addition to their first language(s).

inglesa (TOOLAN, 1997, p. 3). Tornou-se uma língua para a qual não existe mais um guardião (WIDDOWSON, 1997, p. 144).

Entretanto, Leffa (2006) alerta que, ao se ensinar o inglês como língua internacional, pode-se correr o risco de não se ter condições de separá-la de suas raízes britânicas ou norte-americanas. O estudioso argumenta que o inglês como língua internacional não inclui as variações locais, mas retém apenas os traços gerais com ênfase num léxico básico, no qual ocupa uma posição central em relação às outras variedades. Nessa direção, Erling (2000, p. 11, *apud* LEFFA, 2006, p. 14) afirma:

Defender que o inglês internacional não tem ligação com a cultura britânica ou americana é ser irresponsável ou desonesto. Mesmo que a língua não esteja amarrada exclusivamente a uma cultura, nenhuma língua pode ser despida de seu passado histórico [...] os linguistas aplicados deveriam admitir francamente que valores culturais necessariamente acompanham a língua.

Outrossim, existem algumas correntes antagônicas quanto ao *status* do inglês como língua internacional. Uns acreditam na neutralidade do inglês com fins exclusivos para comunicação, enquanto outros, como Phillipson (1992), por exemplo, são fervorosos opositores do inglês como língua internacional na condição de neutralidade, desprovida de interesses imperialistas. Aliás, o autor é categórico em reafirmar que “a língua foi sempre a companheira de um império, e sempre permanecerá sua parceira” (NEBRIJA, 1942 *apud* PHILLIPSON, 2004, p. 1). Por certo, para Phillipson (1999), o ILI ainda está relacionado ao inglês do círculo interno, por isso não pode ser vista como língua neutra. Para esse autor, a ideia de que o inglês internacional é neutro significa:

[...] um endosso acrítico do capitalismo, sua ciência e tecnologia, a ideologia da modernização, globalização ideológica e internacionalização, transnacionalização, americanização e homogeneização da cultura e da língua do mundo e o imperialismo da mídia (PHILLIPSON, 1999, p. 274 *apud* LEFFA, 2006, p. 14).

Todavia, essa situação está se alterando. Graddol (2006, p. 58) enfatiza que o inglês global pode representar uma importante descontinuidade com o passado, ao invés do triunfo do inglês moderno no cenário mundial<sup>51</sup>. Nessa linha de raciocínio, noto que vários pesquisadores, tais como Phillipson (1992), Pennycook, (1994), Canagarajah (1999), entre outros, não

---

<sup>51</sup> *Global English may represent an important discontinuity with the past, rather than the triumph of Modern English on the world stage.*

consideram o ILI como língua neutra e, por isso, buscam minimizar as marcas da hegemonia desse idioma outrora imperial. Dessa forma, as diversas variedades do inglês já estão espalhadas pelo mundo. Essa língua, numa visão que a enxerga através de um prisma internacional ou global, não tem pátria. É de todos que a usam. Em vista disso, é necessário compreender, consoante Graddol (2006, p. 87), que:

[...] o modelo alvo do inglês [...] não é um falante nativo, mas um falante fluente bilíngue, que mantenha uma identidade nacional em termos de sotaque, e que também tenha habilidades especiais necessárias para negociar o entendimento com outro falante não nativo<sup>52</sup>.

Nessa direção, Crystal (2005) elucida que uma “língua é uma instituição imensamente democrática”. Ainda de acordo com o autor, “aprender uma língua é ter imediatamente direito a ela. É possível se fazer acréscimos, modificações, brincar com ela, criar, ignorar partículas, o que se desejar” (CRYSTAL, 2005, p. 34).

Por fim, apesar de muitos não concordarem com essa acepção, arrisco afirmar que são os ingleses do mundo, pois essa língua já se tornou internacional. É o preço pago por essa propagação

Concluída a discussão sobre a ótica do inglês como língua internacional, passo a refletir sobre um outro conceito cada vez mais em voga na atualidade, o inglês como língua franca.

### 3.2.3 Inglês como língua franca

De acordo com Ortiz (2006, p. 33), “nenhuma língua é franca, ela apenas desempenha, em determinados domínios, a função de ser franca”. Dessa forma, vale esclarecer, resumidamente, que o termo “língua franca” é uma expressão latina usada para designar a língua de contato ou a língua de relação entre grupos linguisticamente distintos com propósitos internacionais.

Atualmente, a rápida difusão da língua inglesa no mundo a tem elevado ao patamar de uma língua franca global. Nesse sentido, Crystal (2005, p. 20) elucida que uma língua não obtém um *status* genuinamente global até desempenhar um papel importante que seja reconhecido em todos os países. Para tanto, essa língua deve ser usada por várias nações do

---

<sup>52</sup> *The target model of English [...] is not a native speaker but a fluent bilingual speaker, who retains a national identity in terms of accent, and who also has the special skills required to negotiate understanding with another non-native speaker.*

mundo, ou como meio de comunicação em áreas de governo, tribunais, mídia e sistema educacional; ou, então, se tornar a principal língua estrangeira a ser ensinada nas escolas de uma determinada sociedade. Sendo assim, o inglês alcançou essa posição, pois agrega falantes como primeira língua, segunda língua e língua estrangeira. De igual modo, é possível dizer que nenhuma outra língua tem essa característica semelhante ao inglês. Ainda Crystal (2003, p. 10) postula que qualquer língua, no centro dessa explosão de atividades internacionais, repentinamente teria sido elevada a um *status* global<sup>53</sup>.

Conforme Seidlhofer (2001, p. 146), língua franca, no sentido estrito da palavra, é um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre os falantes de diferentes línguas maternas, ou uma língua através da qual os membros de diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si, mas que não é a língua nativa de nenhum deles, ou seja, uma língua que não possui falantes nativos<sup>54</sup>. Porém, segundo Gimenez e Bordini (2014, p. 14), em 2005, Seidlhofer já admitia que as interações em inglês como língua franca, pudessem incluir a presença de falantes nativos da língua inglesa, refazendo a sua definição, afirmando que o inglês como língua franca, doravante ILF, pode ser considerado como “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas, para os quais o inglês é o meio comunicativo de escolha, e frequentemente a única opção” (SEIDLHOFER, 2011, p. 7 *apud* GIMENEZ e BORDINI, 2014, p. 14).

Nessa direção, é passível de compreensão que uma língua franca pode ser falada por não nativos e/ou nativos, para fins de comunicação, de interação, e, ainda, com propósitos comerciais e educacionais. Como o inglês atingiu uma rápida propagação como língua franca global, poderá ser evidenciada a sua heterogeneidade, que possui diversificadas normas e variedades por estar espalhada pelo mundo. Conseqüentemente, tais variedades não serão baseadas nos padrões dos falantes nativos da língua inglesa.

Jenkins (2000), contudo, defende a inteligibilidade entre os falantes. Para tanto, apresenta um modelo fonológico para fins de inteligibilidade, chamado *Língua Franca Core*. Esse modelo é derivado da análise de dados empíricos envolvendo interações entre falantes do ILF. Embora bastante criticado, é possível afirmar que é visto como um dos trabalhos pioneiros sob a ótica do emergente paradigma do ILF.

---

<sup>53</sup> Any language at the centre of such an explosion of international activity would suddenly have found itself with a global status.

<sup>54</sup> [...] the strict sense of the word an additionally acquired language system that serves as a means of communication between speakers of different first languages, or a language by means of which the members of different speech communities can communicate with each other but which is not the native language of either - a language which has no native speakers.

Por sua vez, Seidlhofer coordena um já bem consolidado *corpus* de ILF hospedado na Universidade de Viena, intitulado *VOICE (Vienna-Oxford International Corpus of English)*, que permite compilar as regularidades do inglês usado para além do contexto europeu, que já está sendo expandido para outros lugares. Esse *corpus* procura legitimar a variedade utilizada por diferentes comunidades de fala.

De acordo com Erling (2005, p. 41), as pesquisadoras Jennifer Jenkins (2000) e Barbara Seidlhofer (2001) sugerem que as normas do ILF não devem ser baseadas naquelas dos ingleses nativos, uma vez que, diante da heterogeneidade angariada atualmente pelo inglês, uma orientação com base no falante nativo não emerge como garantia de uma comunicação bem-sucedida. Erling (2005) esclarece, ainda, que Jenkins (2000) defende a inteligibilidade mútua, em detrimento da imitação de normas linguísticas de inglês como língua nativa. Acrescenta, também, que as pesquisadoras acima mencionadas julgam apropriada uma abordagem pedagógica baseada num conceito de língua franca como garantia de uma melhor aprendizagem por parte dos falantes não nativos, permitindo-lhes expressar a sua identidade através do inglês (ERLING, 2005, p. 42).

No entanto, Rajagopalan (2009) declara que existem “sérias reservas em relação à proposta de Jennifer Jenkins (2000) de buscar um núcleo mínimo de inteligibilidade entre os falantes de diferentes formas de falar inglês”. Conforme suas palavras:

Inteligibilidade para quem? É nessa hora que se percebe que a proposta de Jenkins (2000), embora ousada no que diz respeito à variedade de “ingleses” (*Englishes*) que se fala no mundo de hoje, ainda obriga o sonho de contemplá-la a partir de um ponto fixo de referência, definido por quem detém o privilégio de decretar o que é e o que não é inteligível (RAJAGOPALAN, 2009, p. 43).

Segundo esse raciocínio e em defesa de múltiplos centros, de múltiplas normas, Rajagopalan (2009, p. 68) acrescenta:

As chamadas “línguas francas” do mundo moderno já não são mais línguas cujas trajetórias históricas permaneceram contínuas e sem influências externas ao longo do tempo. São todas elas formas de comunicação que tiveram origem no contato efetivo entre povos, processo que continua com maior força nos dias de hoje em razão do encurtamento de tempo e espaço que é a marca registrada do momento histórico em que vivemos.

Visto desse modo, os falantes dos países que não têm a língua inglesa como primeira ou segunda língua, não necessitam mais aprender o inglês como língua estrangeira, uma vez que é

possível tornarem-se também “proprietários” dessa língua. Nessa direção, Crystal (2005, p. 36) postula:

Quando uma língua se espalha, ela muda. O simples fato de que partes do mundo diferem tanto umas das outras, física e culturalmente, significa que os falantes têm inúmeras oportunidades de adaptar a língua, para satisfazer suas necessidades de comunicação e adquirir novas identidades. A parte principal da adaptação será no vocabulário – não apenas novas palavras, mas novos significados para as palavras, e novas expressões idiomáticas - já que essa é a área que reflete com mais proximidade condições de vida e formas de pensar.

Crystal (2005, p. 47), da mesma forma, esclarece que, mesmo diante da necessidade de reflexão acerca das identidades locais, podendo promover a diversidade, existe um fator basilar que é a necessidade do entendimento mútuo, o que poderá levar à padronização da língua. De fato, até o momento, a questão de atingir a inteligibilidade é fundamental para que haja interação entre os falantes. Porém, o que se tem buscado é que nessa compreensão possa haver negociação entre os falantes e não uma imposição de normas linguísticas dos países do círculo interno. Assim sendo, Crystal (2005, p. 42) questiona: “O inglês vai se fragmentar em variedades mutuamente ininteligíveis, como aconteceu ao latim vulgar um milênio atrás?” Além disso, oportunamente, ele faz a seguinte ponderação:

Tanto a força centrífuga quanto a centrípeta existem no mundo moderno, e precisamos de ambas. Queremos ter nosso bolo linguístico e comê-lo. Queremos expressar nossa identidade através da língua e nos comunicar inteligivelmente através dela. Queremos ser diferentes e iguais. E a coisa mais esplêndida sobre o uso da língua pelos seres humanos é o fato de isso ser perfeitamente possível (CRYSTAL, 2005, p. 48).

Ademais, de acordo com Graddol (2006, p. 87), os defensores do ensino de ILF sugerem um ensino baseado nas necessidades e anseios dos aprendizes em se comunicar com outras pessoas que não são os nativos. O autor, dessa forma, esclarece que é consensual que os falantes do inglês como língua franca sejam bilíngues, mas que eles devam manter suas identidades culturais e que devam ter também habilidades suficientes para renegociarem a compreensão mútua.

Assim, por tudo o que já foi dito, penso ser necessário e urgente uma reavaliação do inglês ensinado nas escolas brasileiras, principalmente por se tratar do contexto globalizado em que vivemos, que requer mudanças de hábitos, quebra de barreiras, velocidade de informações, entre outros tantos fatores. Portanto, falar, ler e entender o inglês global, como língua franca, torna-se fundamental dentro desse contexto.

Chegando até esse ponto, na próxima seção, discutirei sobre o inglês como a língua do mundo e as suas implicações.

### 3.3 O INGLÊS COMO LÍNGUA DO MUNDO E SUAS IMPLICAÇÕES

É válido reafirmar que o inglês se expandiu pelo mundo afora por questões de poder, seja político, tecnológico, econômico ou militar, em épocas distintas, como já expus anteriormente. Entretanto, não é possível assegurar que o inglês continuará predominando em escala mundial como língua global. Basta olhar para trás e ver a semelhança que ocorreu outrora com a língua latina em termos de difusão. Essa língua fragmentou-se em muitos dialetos, proliferando em diversas outras línguas. Porém, a globalização é a garantia para a manutenção do poder e da expansão da língua inglesa. É através desse fenômeno que se solidifica e perpetua a expansão do inglês neste mundo, agora, supostamente plano e compacto.

Sem embargo, me apoio em Ortiz (2006, p. 17), quando ele julga “da impossibilidade de existir uma língua universal – para isso seria necessário que todas as experiências humanas convergissem para uma única fonte de sentido”. Ainda, de acordo com Ortiz (2006), o inglês é uma língua com uma história e centralidade próprias, que através de diferentes mecanismos, difunde-se no mundo. Para esse autor:

A noção de imperialismo pressupõe a existência de um centro, a nação, ela é o núcleo de um domínio que abarca o planeta, repartindo-o segundo as linhas de forças definidas pelos países industrializados. A dominação implica uma nítida separação entre países centrais e países periféricos, sendo que, nestes, a realidade nacional é conformada pelas imposições dos interesses estrangeiros, ou seja, exógenos. Um idioma imperialista se impõe, portanto “de fora” (ORTIZ, 2006, p. 24).

A língua inglesa em escala planetária se impôs como uma realidade e as controvérsias sobre o seu estatuto tornam-se complexas mediante tamanha proporção. Consequentemente, para se dar conta desse fenômeno *sui generis*, vários linguistas aplicados procuraram tipificar o inglês: *World Englishes*, *World English*, Inglês como língua internacional, inglês como língua franca.

Cada uma dessas terminologias traz as suas ideologias e implicações, embora muitas das nomenclaturas levantadas sejam válidas e pertinentes quando consideradas por um determinado ângulo. Contudo, é possível ver a tendência de muitos estudiosos, tais como Jenkins (2006), Dewey (2007), Cogo (2012), Sifakis (2014), entre outros, em defender, nesse

contexto globalizado, o inglês como língua franca, uma vez que essa percepção busca descentralizar o inglês do círculo interno, o qual dita padrões e normas de um grupo de falantes nativos, para torná-la uma língua mundial. Por tudo isso, acredito que seja válido considerar as marcas das identidades e variedades linguísticas do falante, internacionalizando desse modo a língua, em prol de uma articulação com o mundo.

Nesse sentido, é importante esclarecer que pesquisadores, a exemplo de Gimenez (2010) enxergam a concepção do inglês como língua estrangeira ligada essencialmente ao círculo interno. Além do mais, percebo a divergência de alguns estudiosos quanto à compreensão do inglês como língua internacional. Uns acreditam que esse inglês está intrinsecamente ligado ao círculo interno, carregado de marcas de uma língua nativa, não sendo de modo algum uma língua neutra. Outros acreditam que, pela sua condição de língua mais internacionalizada do planeta, o inglês já perdeu as suas raízes, tornando-se uma língua sem pátria, desterritorializada. Ortiz (2006, p. 27) informa que

A língua inglesa ao se reterritorializar no espaço da modernidade-mundo, adquire um outro significado. Ao tornar-se “mundial”, ela se libera do seu enraizamento anterior instituindo um artefato a ser legitimamente ‘deformado’ pelos falantes de uma mesma galáxia.

Sob a ótica do paradigma do *World Englishes*, o inglês é uma língua já nativizada em ambientes multilíngues, principalmente nos países colonizados, no passado, pela Inglaterra. Já no caso do *World English*, defendido por Rajagopalan (2005), é a difusão do inglês que contém, da mesma forma, uma gama de variedades linguísticas.

Independentemente da terminologia que se usa, principalmente no cenário de sala de aula, acredito que a prioridade está na concepção de língua que se quer usar/ensinar e como o professor lida com essas acepções. Os PCN (1998), por exemplo, determinam o ensino de língua inglesa como língua estrangeira (LE), contudo, contraditoriamente, esses documentos oficiais defendem um ensino que deve “centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 15) e, ainda “ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social” (BRASIL, 1998, p. 19).

Assim, é possível observar que os PCN, ao preconizarem tais práticas, vão contra o ensino que toma como modelo um falante nativo e favorecem um aprendizado que atenda às

necessidades globais e locais pelo uso do inglês, desconstruindo, dessa forma, toda acepção que se tenha de uma língua estrangeira.

Percebo, dessa maneira, que o inglês não pode ser mais ensinado como antigamente, solenemente ancorado em premissas consideradas ultrapassadas (RAJAGOPALAN, 2004). Por isso, é evidenciado tempos de inquietação. A dúvida é a marca dessa fase de indefinição. Normas e certezas são, a todo momento, questionadas, desconstruídas. Os professores indagam: Não se ensina mais a pronúncia americana ou britânica? Qual o inglês que deve ser ensinado, então? O inglês como língua franca não irá causar uma crise tal qual a torre de Babel?

Nesse ponto, recorro ao pensamento de Derrida (1995), que tão bem se aplica às inquietações, aos questionamentos e às dúvidas quanto aos deslocamentos de conceitos que eram considerados canônicos, como, por exemplo, o lugar do inglês como um centro irradiador das normas, sejam linguísticas e/ou culturais. Para esse filósofo, não existem verdades absolutas. Ele desestabiliza a posição do centro, proporcionando às margens um lugar de igual importância:

[...] foi então o momento em que, na ausência de centro ou de origem, tudo se torna discurso – com a condição de nos entendermos sobre essa palavra – isto é, sistema no qual o significado central, originário ou transcendental, nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças (DERRIDA, 1995, p. 232).

É possível verificar que em toda a história da humanidade, houve a necessidade do homem em buscar um centro, “em relacionar a um ponto de presença, a uma origem fixa, para orientar e equilibrar a estrutura” (DERRIDA, 1995, p. 230). Essa atitude pode ser explicada pela forma metafísica de muitos entenderem o mundo. Daí a resistência para o deslocamento dos lugares de saber. Contudo, Crystal (2005, p. 34) voltando ao caso do inglês, esclarece que a língua está se transformando com muita rapidez exatamente devido à mudança do seu centro de gravidade.

Isso posto, a comparação com a questão dos círculos concêntricos de Kachru (1985 *apud* Crystal, 2003, p. 61) pode ser plausível. A esse respeito, Derrida (1995, p. 230) problematiza que “no centro, é proibida a permuta ou a transformação dos elementos [...] o centro não é centro”. Dessa forma, é permitida a recomposição do centro do saber, que não sejam mais os países anglófonos, mas vários centros de saberes que podem estar também localizados na periferia, nas margens. Dessa forma, Crystal (2005, p. 35) faz a seguinte reflexão:

O que acontece quando um grande número de pessoas adota o inglês em um país? Elas desenvolvem um inglês próprio [...] Por que surgiram? Por causa da necessidade de expressar uma identidade nacional [...] E uma das mais importantes formas de manifestar essa identidade é através da língua.

Por fim, o autor acrescenta: “Os professores prestam um desserviço se deixam seus alunos sair do período de aprendizado despreparados para o admirável mundo novo linguístico que os aguarda” (CRYSTAL, 2005, p. 51). Assim sendo, para finalizar esse capítulo, cito as palavras de Ortiz (2006, p. 27):

Desconhecer o inglês significa ser analfabeto na modernidade-mundo, no entanto, como a existência de um padrão linguístico é uma quimera ideológica, qualquer indivíduo, independentemente de sua origem, tem a oportunidade e o direito de manipulá-lo, ‘deturpá-lo’. A diversidade dos sotaques é o preço pago por sua hipercentralidade.

Outrossim, de modo a esclarecer o fenômeno que se instalou na modernidade-mundo, o qual possibilita essas variedades do inglês utilizadas por diversos falantes por este mundo afora, o capítulo seguinte abordará o processo de globalização e seus efeitos, o lugar da cultura no ensino de língua inglesa e o papel do professor contemporâneo.

#### 4. RUMO A UMA NOVA ERA: GLOBALIZAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais (HALL, 2014, p. 10).

Este capítulo é dedicado ao entendimento da globalização, que, nas palavras de Giddens (1991, p. 60), é definida como “a intensificação das relações sociais em escala mundial” e de suas implicações, especificamente, no que tange ao ensino da língua inglesa. De acordo com Graddol (2006, p. 12), “o inglês é um fenômeno que está no cerne da globalização”<sup>55</sup>. Com efeito, até agora, é assinalado o forte poder exercido por essa língua devido a esse contexto. Nesse sentido, o referido autor, da mesma forma, enfatiza que, “de um lado, o acesso ao inglês como língua global está acelerando a globalização, e por outro lado, a globalização está acelerando o uso de inglês” (GRADDOL, 2006, p. 22)<sup>56</sup>. Por conseguinte, queiramos ou não, é quase impossível falar do inglês na contemporaneidade, desvinculando-se a sua expansão desse processo ou vice-versa.

Assim sendo, procuro do mesmo modo investigar os conceitos de cultura e interculturalidade para o ensino de inglês, visto que está prevista nos PCN (1998) uma abordagem intercultural para tal prática pedagógica. Tais documentos destacam que essa temática merece tratamento especial, pois pode desmascarar verdades, até então, tidas como absolutas acerca de culturas vistas como superiores. De igual modo, ressaltam que é bastante enriquecedor para o aluno, já que promove a construção de uma “compreensão mais real do que é a complexidade cultural de um país e também uma percepção mais crítica das tradicionais visões pasteurizadas e unilaterais de uma cultura” (BRASIL, 1998, p. 48). Ademais, a visão intercultural favorece a aceitação da diversidade, da diferença, do outro. Além disso, acredito ser necessário, igualmente, refletir sobre a questão da identidade cultural, uma vez que percebo a profundidade desse tema, nessa conjuntura, já que ela se encontra “em permanente estado de transformação, de ebulição” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 71). Por seu turno, Delors (2001, p.

<sup>55</sup> *It is a phenomenon which lies at the heart of globalization.*

<sup>56</sup> *On the one hand, the availability of English as a global language is accelerating globalisation. On the other, the globalisation is accelerating the use of English.*

42) defende que “as exigências da globalização e da identidade cultural, não devem ser consideradas como contraditórias, mas como complementares”.

Por fim, trato de questões cruciais relacionadas ao papel do professor contemporâneo de língua inglesa nesse cenário, como por exemplo, a desvalorização da carreira docente, a complexidade e os desafios do professor. Dessa maneira, é pertinente pensar na necessidade de mudanças de paradigmas, de significar-se e (re)significar-se nesse contexto turbulento, inquietante e de tantas incertezas, pois, se os professores não estiverem preparados para o desafio que se impõe, perderão o bonde da história e, inevitavelmente, permitirão que seus alunos também sejam excluídos desse mundo plural.

Dito isso, é minha intenção neste capítulo, discutir o emaranhado de fios que estão interligados com o ensino da língua inglesa nesse palco que chamamos de pós-modernidade.

#### 4.1 A GLOBALIZAÇÃO E OS SEUS EFEITOS

Santos (2002) define o fenômeno da globalização atual como o “ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista” (SANTOS, 2002, p. 23). Esclarece o autor que devemos considerar nessa situação a existência de pelo menos três mundos num só. Ou seja: o primeiro seria o mundo tal como nos fazem crer: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro, o mundo como ele pode ser: uma outra globalização.

Para esse autor, o mundo globalizado visto como fábula é o mito que se tenta transmitir sobre os seus benefícios que podem contemplar todos os cidadãos. Como exemplo, ele cita a difusão instantânea de notícias na chamada aldeia global e o encurtamento das distâncias. Contudo, essas vantagens só conseguem alcançar uma parcela da população, ficando os demais excluídos desses privilégios. Como ele bem salienta “um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas” (SANTOS, 2002, p. 19).

A globalização como perversidade é caracterizada pelo desemprego crescente; o aumento da pobreza; a perda da qualidade de vida; baixos salários; a fome e o desabrigo; entre tantos outros infortúnios. “Todas as mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização” (SANTOS, 2002, p. 20).

Como não podemos mais fugir dessa realidade, são procuradas, então, novas formas de convivência e de embate, conforme a proposta apresentada por Santos (2002) uma “outra

globalização”. Nesse caso, ele advoga uma “construção de um mundo melhor, mediante uma globalização mais humana” (SANTOS, 2002, p. 20). Por conseguinte, é salutar afirmar, consoante Giddens (1999, p. 29), que “a globalização não é um acidente em nossas vidas hoje. É uma mudança de nossas próprias circunstâncias de vida. É o modo como vivemos agora”.

Buscando, além disso, compreender esse processo por outros olhares, Canclini (2007) esclarece que a possibilidade de situar a origem da globalização advém da diferença entre internacionalização e transnacionalização. Para esse autor, a internacionalização da economia e da cultura tem início com as navegações transoceânicas; a abertura comercial das sociedades europeias para o Extremo Oriente e a América Latina; e a conseguinte colonização, fatos que trouxeram consequências tal como o conhecido mercado mundial. Já transnacionalização é um processo que se forma a partir da internacionalização da economia e da cultura, mas que avança a partir da primeira metade do século XX, ao gerar empresas multinacionais espalhadas pelo mundo afora. No entanto, as interconexões trazem as marcas das nações de origem, como afirma Canclini (2007, p. 42),

Os filmes de Hollywood transmitiram ao mundo a visão americana das guerras e da vida cotidiana, as telenovelas mexicanas e brasileiras emocionaram italianos, chineses e muitos outros com a maneira como as nações produtoras concebiam a coesão e as rupturas familiares.

Canclini (2007, p. 43) ainda explicita que a globalização não constitui um único modelo de desenvolvimento, mas sim, o “resultado de múltiplos movimentos, em parte contraditórios, com resultados abertos, que implicam diversas conexões de ordem ‘local-global e local-local’”. Ele destaca também que:

A estratégia hegemônica da globalização costuma atenuar somente a parte desses processos que é redutível ao mercado, ou seja, aquilo que cabe em suas políticas clientelares. Quando se leva em conta o diferente, pede-se que ele se desidentifique ou se descaracterize, não necessariamente que desapareça (CANCLINI, 2007, p. 46).

Do mesmo modo, Kumaravadivelu (2008) faz uma elucidativa exposição sobre esse intrincado fenômeno de globalização. De acordo com esse autor, enquanto o sociólogo Stenger (2003) aponta que a globalização é tão antiga quanto a própria humanidade, pois se originou há 12.000 anos, simultaneamente com a própria história do homem, o historiador australiano Robbie Robertson (2003) argumenta que esse movimento começou no início do período colonial moderno, há quinhentos anos. Dessa maneira, este historiador identifica três ondas que

podem ser associadas às três fases do colonialismo/imperialismo moderno: a primeira onda está intimamente ligada com as explorações comerciais lideradas pela Espanha e por Portugal; a segunda, foi impulsionada pelo processo de industrialização conduzida pela Grã-Bretanha; e, finalmente, a terceira, que emergiu do mundo pós-guerra, comandada pelos Estados Unidos.

Por sua vez, o crítico pós-colonial Mignolo (1998, p. 36 *apud* KUMARAVADIVELU, 2008, p. 130) designa, segundo sua visão, as três fases da globalização como: (i) as bandeiras do cristianismo (as colonizações espanholas e portuguesas); (ii) a missão civilizadora (as colonizações britânicas e francesas); e, finalmente, (iii) o desenvolvimento/modernização (o imperialismo global dos Estados Unidos). No entanto, para Kumaravadivelu (2008, p. 131), a sua fase atual da globalização é diferente de seus períodos anteriores em intensidade, mas não em intenção.

O referido autor esclarece que essa fase atual está mudando a paisagem do mundo de três modos distintos: a distância espacial está diminuindo. Emprego, salário e saúde são afetados por acontecimentos no outro lado do mundo; a distância temporal está cada vez mais sendo reduzida. Os mercados e as tecnologias mudam com uma velocidade nunca vista antes; as fronteiras estão desaparecendo. As fronteiras nacionais estão se dissolvendo, tanto no comércio como nas ideias, na cultura, nos valores, tornando o mundo mais compacto. Assim, a vida econômica e cultural das pessoas está mais interligada tanto intensa como instantaneamente. Isso, segundo Kumaravadivelu (2008), tem acontecido devido a um simples fato: a *internet*, principal responsável pelos imperativos da economia e pelas identidades culturais/linguísticas do chamado mundo pós-moderno. Na verdade, trata-se de uma tecnologia sem precedentes na história da humanidade.

Observo que o impacto da globalização econômica é realmente notável, todavia igualmente curiosa é a globalização cultural. Para Kumaravadivelu (2008, p. 131) está significando um choque muito grande na vida sociocultural de muitas pessoas em todo o mundo, sendo motivo para intensos debates entre os estudiosos das ciências sociais e humanas. O autor aponta três escolas de pensamento que emergem dessa situação:

1. Homogeneização Cultural: representada por Barber (1996), Ritzer (1993) e outros. Eles acreditam num certo tipo de homogeneização cultural que tem como centro dominante a cultura norte-americana de consumo, sendo representada pela seguinte equação simples e direta: globalização = ocidentalização = norte-americanização = Mcdonaldização. Esses estudiosos consideram que a globalização é predominantemente um processo de

ocidentalização que substancialmente não é diferente de uma chamada “americanização” do mundo. Nesse contexto, logicamente, o meio de comunicação global é o inglês. Como afirmou Barber (1996, p. 7 *apud* KUMARAVADIVELU, 2008, p. 132),

O futuro em tons pastéis reluzentes, um retrato de forças econômicas, tecnológicas e ecológicas rápidas que demandam integração e uniformidade e que hipnotizam as pessoas em toda parte com música rápida, computadores rápidos e comida rápida – *MTV, MacIntosh, e McDonald's*.

2. Heterogeneização Cultural: representada por Giddens (2000), Tomlinson (1999) e outros. Eles defendem que um tipo de heterogeneização cultural está aparecendo em locais onde as identidades culturais e religiosas estão se fortalecendo, principalmente como resposta à ameaça representada pela própria globalização. Como ela está se tornando cada vez mais descentralizada, o reverso da colonização está ocorrendo. À vista disso, é notada a influência da latinização em Los Angeles, a venda de programas brasileiros para Portugal, entre outras “inversões”. “A globalização contribui somente para a contração do espaço, tempo e fronteiras, não para a expansão da harmonia comum ou valores compartilhados entre as pessoas do mundo” (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 133).

3. Glocalização Cultural: representada por Appadurai (1996), Robertson (1992) e outros. Os autores consideram que a homogeneização e heterogeneização culturais ocorrem ao mesmo tempo, mergulhando o mundo em uma tensão criativa e caótica que resulta na “glocalização”, em que o global está localizado e o local está globalizado. Justificam que, para atender às demandas religiosas, culturais e étnicas, a rede do *fast-food* americana, *McDonald's*, por exemplo, serve comida *Kosher* em Israel, seguindo as leis do judaísmo; comida *Halal* é servida nos países islâmicos, seguindo também tradições religiosas islâmicas; e comida vegetariana é servida na Índia, onde a maioria das pessoas não come carne. Da mesma forma, certas sociedades tradicionais islâmicas adotam a cultura de consumo do Ocidente, sem aceitar, contudo, seus valores socioculturais. Para os estudiosos em pauta, a transmissão cultural é um processo que pode ser visto de dois modos, na qual as culturas em contato modelam e remodelam umas às outras direta ou indiretamente. Robertson (2003, p. 251) tem esperança de que a busca por identidades globais e locais, em última análise, evidenciará “signos dinâmicos de vida no grande concerto desse planeta globalizado”. O autor, na realidade, solicita a criação de estratégias efetivas que deem conta do desafio da globalização cultural e estimula os

educadores a buscarem todas as alternativas possíveis para inserir tais discussões nas disciplinas acadêmicas, assim como, preparar os alunos para o enfrentamento do mundo globalizado.

Por sua vez, Delors (2001) se posiciona, de forma pessimista, acerca dos efeitos da globalização. Para esse autor, esses resultados ocorrem da seguinte forma: em termos econômicos, a globalização acentua ainda mais a separação entre os que ganham e os que perdem; quanto às redes científicas e tecnológicas, “os centros de pesquisa e as grandes empresas do mundo inteiro, tende a agravar estas disparidades” (DELORS, 2001, p. 39). Por fim, é estarrecedora a afirmação desse autor quando abrange as atividades criminais: “Fronteiras mais permeáveis aos fluxos de informação e de moeda facilitam o tráfico clandestino de droga, armas, material nuclear e até pessoas, a constituição de redes de terroristas e de malfeitores, e a extensão do fenômeno da lavagem de ‘dinheiro sujo’” (DELORS, 2001, p. 39).

Já Block (2004, p. 75) reconhece que, apesar de todos os rumores negativos quanto a essa posição, parece haver um consenso de que estamos vivendo em um mundo cada vez mais globalizado<sup>57</sup>, não tendo como fugir dessas circunstâncias. Todavia, o autor admite que essa situação gera conflitos e controvérsias, uma vez que se trata de uma verdadeira via de mão dupla. Para exemplificar, Block (2004) apresenta cinco questões que demonstram posições divergentes entre os pesquisadores do assunto:

1. *Surgimento*: para uns, a globalização começou no século XV, na Europa, quando os europeus começaram a mapear e colonizar uma boa parte do mundo; outros acreditam que surgiu no final do século XX<sup>58</sup>; e ainda se encontram aqueles que apontam que esse processo nasceu com a humanidade, como foi abordado, de antemão, no início deste capítulo. Um dado curioso quanto ao surgimento da globalização é observado por Canclini (2007, p. 41):

Essas discrepâncias na datação têm que ver com diferentes modos de definir a globalização. Aqueles que lhe atribuem uma origem mais remota privilegiam seu aspecto econômico, ao passo que quem justifica a aparição recente desse processo dá mais peso a suas dimensões políticas, culturais e comunicacionais.

---

<sup>57</sup> *Although there seems to be a consensus that we are living in an increasingly globalized world.*

<sup>58</sup> *Some believe that globalization began in 15th century Europe, when Europeans began to map and colonize the world; others see it as a phenomenon of the latter part of the 20th century.*

2. *Estágio atual*: para alguns, a globalização é um fenômeno fechado; para outros, está em plena evolução<sup>59</sup>.

3. *Modo como as pessoas a enxergam*: alguns encaram a globalização como benéfica; outros a entendem como um rolo compressor da modernidade tardia, que extrai tudo que é autêntico e significativo para a vida das pessoas<sup>60</sup>.

4. *Confronto entre céticos e defensores*: os céticos julgam a globalização como hegemonicamente ocidental, uma extensão do imperialismo norte-americano; e os defensores acreditam na oportunidade de estabelecer condições igualitárias entre os povos, rejeitando discussões acerca do domínio ocidental sobre o resto do mundo<sup>61</sup>.

5. *Forma a ser adotada*: para uns, a globalização é uma forma prescritiva, como um modo de vida que deve ser adotado; outros veem como uma descrição sociológica de eventos acontecendo ao nosso redor<sup>62</sup>.

Já Ortiz (2006) afirma que existe uma distinção conceitual entre globalização e mundialização. Para ele, globalização se refere a processos econômicos e tecnológicos que se reproduzem em todo o planeta. Conforme suas palavras:

Há apenas uma economia global, o capitalismo, e um único sistema técnico (computadores, internet, satélites, etc.). Global nos remete assim à ideia de unicidade. Seria, entretanto, inconsistente sustentar o mesmo ponto de vista com relação à esfera da cultura. Não há uma cultura global, mas um processo de mundialização da cultura (ORTIZ, 2006, p. 37).

Dessa forma, sob o ponto de vista desse autor, a cultura não pode pressupor unicidade. Além do mais, Ortiz (2006, p. 37) explica que a mundialização se exprime em dois níveis:

a) está articulada às transformações econômicas e tecnológicas da globalização, a modernidade mundo é a sua base material;

<sup>59</sup> *Some see it as essentially a 'done deal'; others as a 'work in progress' which is unequally developed in different parts of the world.*

<sup>60</sup> *Some see globalization as both progress and progressive (benign and indeed 'good'); others see it as the steam roller of late modernity taking away all that is authentic and meaningful in our lives.*

<sup>61</sup> *Some see globalization as hegemonically western, and above all an extension of American imperialism; others see the process as more egalitarian, and reject discussion in terms of Western dominance over 'the rest'.*

<sup>62</sup> *Some discuss globalization in a prescriptive way, as a way of life that should be adopted; others see it as a sociological descriptor of events going on around us.*

b) é o espaço de diferentes concepções de mundo, no qual formas diversas e conflitivas de entendimento convivem.

O autor postula, enfim, que, no caso do inglês, por exemplo, ele o considera uma língua mundial e não global, pois “sua mundialidade se dá no interior de um universo transglóssico habitado por outros idiomas” (ORTIZ, 2006, p. 37), no qual diferentes línguas e culturas convivem e perpassam variadas intenções políticas e ideológicas.

Na esteira dessa discussão, de acordo com Block (2004, p. 74-75) e Dewey (2007, p. 334), os teóricos Held, McGrew, Goldblatt e Perraton (1999) identificam três formas principais em conceituar a globalização: “hiperglobalista”, “cética” e “transformacionalista”. Essas posições podem ser sintetizadas da seguinte maneira:

Na visão “hiperglobalista”, a globalização é um fator determinante da época atual, pois as nações deram lugar a uma economia global. O capitalismo mundial e a cultura substituem instituições locais e, em termos gerais, atrapalham hierarquias e modos de vida estabelecidos, em nome de uma homogeneidade global. A visão “cética”, por sua vez, pressupõe que o atual nível de interdependência tem precedência em períodos anteriores. Argumentam os autores que o governo nacional mantém o poder de regulação do comércio e da política. Qualquer interdependência dessas nações acontece somente em nível superficial. Por fim, a visão “transformacionalista” define a época atual como um período significativo de mudanças rápidas na economia, política e cultura. A globalização, sob esse prisma, é considerada como a força motriz responsável por transformações sociopolíticas fundamentais.

Nessa direção, Dewey (2007) relaciona essas visões quanto ao ensino da língua inglesa: a visão “hiperglobalista”, segundo ele, corresponde ao imperialismo linguístico, a inegável hegemonia do inglês, questionado por Phillipson (1992). Na visão “cética”, o inglês continua a ser ensinado segundo as normas do falante nativo, não tendo necessidade de mudanças significativas. E na visão “transformacionalista”, identifica-se a necessidade de abordar as mudanças produzidas pela ordem mundial, que se aplicam a uma língua franca.

Em vista disso, são verificadas as diversas opiniões diferenciadas acerca desse fenômeno conhecido como globalização. Daí ser notório e coerente perceber esse momento de forma complexa e contraditória. Nessa linha de pensamento, é possível apontar a necessidade de os educadores, particularmente os de língua, empreenderem alternativas para conviver e atuar nessa realidade planetária, em busca de uma globalização que possa estar ao nosso favor, voltada aos nossos interesses, longe de ser perversa, sendo, ao contrário, “uma globalização de

baixo para cima que reconhece a diversidade” (CANDAU, 2006, p. 474). Por fim, retorno a Canclini (2007, p. 46), que faz a seguinte constatação:

[...] a globalização não consiste na disponibilidade de todos para todos, nem na possibilidade generalizada de entrar em todos os lugares, é impossível entendê-la sem os dramas da interculturalidade e da exclusão, sem as agressões ou auto-defesas cruéis do racismo e as disputas, amplificadas em escala mundial, para marcar a diferença entre o outro que escolhemos e o vizinho compulsório. A globalização sem a interculturalidade é um “OCNI”, um objeto cultural não-identificado.

Portanto, seguindo a linha desse pensamento, tal movimento (ou fenômeno) pode ser visto como emblemático, pois envolve todas as pessoas de forma diferenciada e em diferentes dimensões, seja política, econômica, social ou culturalmente.

Finda essa explanação mais ampla, passo, agora, para a reflexão sobre questões de fundamental importância que dizem respeito ao lugar da cultura no ensino de língua inglesa, por entender que uma língua não pode desvincular-se de sua cultura, ambas estão interligadas.

#### 4.2 O LUGAR DA CULTURA NA VILA GLOBAL

Durante esses últimos anos é possível notar uma crescente atenção para elaborações teóricas cada vez mais acaloradas sobre o lugar da cultura no ensino de línguas, em especial de inglês. Por conta desse interesse, surgiram muitas pesquisas, especialmente na área de Linguística Aplicada, sobre o conceito de cultura e sua relação com língua e sociedade. Tais acepções foram definidas e redefinidas ao longo do tempo, porém já é reconhecido que, para se falar do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, não se pode deixar de discutir também questões relacionadas à interculturalidade e à construção identitária, que são essenciais para uma abordagem educacional mais efetiva, tendo em vista que, em tempos de globalização, as discussões sobre esses intrincados e entrelaçados termos se tornam relevantes e urgentes. Isso, antes, como já se sabe, era inexistente. Dessa forma, proponho traçar alguns conceitos sobre cultura ao longo de sua história, tendo como referências alguns pesquisadores como, por exemplo, Kramsch (1998), Cucho (1999), Laraia (2001), Hall (2003, 2014), Eagleton (2005), Fleury (2006), Candau (2006), Geertz (2008), entre outros.

### 4.2.1 Cultura

Laraia (2001, p. 25), um dos nomes importantes de nossa antropologia, relata que no final do século XVIII e início do século XIX, o termo germânico *Kultur* era utilizado para simbolizar os aspectos espirituais de uma comunidade. Por outro lado, a palavra francesa *Civilization* referia-se às realizações materiais de um povo. Ele explica que esses termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês *Culture*. Então, essa acepção passa a referir “conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR, 1871, p. 1 *apud* LARAIA, 2001, p. 25).

Para Eagleton (2005, p. 9), o termo cultura é um dos mais vastos e intrincados de uma língua, perdendo somente para o termo natureza, ao qual é “conferida a honra de ser o mais complexo de todos”. Para esse autor (2005, p. 10-11):

A raiz latina da palavra “cultura” é *colere*, o que pode significar qualquer coisa, desde cultivar e habitar a adorar e proteger [...] Mas *colere* também desemboca, via o latim *cultus*, no termo religioso “culto”, assim como a própria ideia de cultura vem na Idade Moderna a colocar-se no lugar de um sentido desvanecente de divindade e transcendência. Verdades culturais - trate-se da arte elevada ou das tradições de um povo - são algumas vezes verdades sagradas, a serem protegidas e reverenciadas. A cultura, então, herda o manto imponente da autoridade religiosa, mas também tem afinidades desconfortáveis com ocupação e invasão; e é entre esses dois polos, positivos e negativos, que o conceito de cultura, nos dias de hoje, está localizado.

Ainda conforme Eagleton (2005, p. 9), esse vocábulo era designado para a mais nobre das atividades humanas: trabalho, agricultura, colheita, cultivo e cuidado com a terra. “Era fazer brotar, frutificar, florescer e cobrir de benefícios” (CHAUI, 2008, p. 55). Além do mais, Eagleton (2005, p. 10), complementa afirmando que a palavra cultura:

[...] mapeia em seu desdobramento semântico a mudança histórica da própria humanidade da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavar o solo à divisão do átomo. No linguajar marxista, ela reúne em uma única noção tanto a base como a superestrutura. Talvez por detrás do prazer que se espera que tenhamos diante de pessoas “cultas” se esconde uma memória coletiva de seca e fome.

Por sua vez, Cuche (1999, p. 9) afirma que “o homem é essencialmente um ser de cultura” e que “a cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, todavia adaptar

este meio ao próprio homem, às suas necessidades e seus projetos” (CUCHE, 1999, p. 10). Para ele,

[...] a noção de cultura se aplica unicamente ao que é humano. E ela oferece a possibilidade de conceber a unidade do homem na diversidade de seus modos de vida e de crença, enfatizando, de acordo com os pesquisadores, a unidade ou a diversidade (CUCHE, 1999, p. 13).

Esse autor (1999), do mesmo modo, informa que o termo cultura começou a se firmar no século XVIII, vinculado às artes, às letras, às ciências, fazendo parte do vocabulário do Iluminismo, apesar de não ser muito utilizado pelos filósofos daquele período.

Progressivamente, “cultura” se libera de seus complementos e acaba por ser empregada só para designar a “formação”, a “educação” do espírito. Depois, em um movimento inverso ao observado anteriormente, passa-se de “cultura” como ação de instruir a “cultura” como estado do espírito cultivado pela instrução, estado do indivíduo “que tem cultura” (CUCHE, 1999, p. 20).

Dessa maneira, a partir daquela época, o conceito de cultura passou a diferenciar as pessoas, as raças, perpassando pela ideia de conhecimento, civilização, refinamento, poder e riqueza, menosprezando e diferenciando qualquer outro tipo de cultura que não se caracterizasse conforme esses moldes preconcebidos. Ressalto, por motivos óbvios, que esse vocábulo não era utilizado no plural, somente no singular, pois não havia diversidade e variações para essa palavra.

Cuche (1999, p. 39) também relata que Franz Boas<sup>63</sup> (1858-1942) foi o primeiro antropólogo que fez pesquisa por observação direta das culturas ditas “primitivas”, logo, foi reconhecido como o primeiro etnógrafo. É interessante destacar que a obra desse pesquisador buscou valorizar a diferença. “Para ele, a diferença fundamental entre os grupos humanos é de ordem cultural e não racial” (CUCHE, 1999, p. 40). Essa forma de pensamento de Boas, segundo Cuche (1999, p. 40), talvez viesse de sua origem judia alemã, pois ele havia sido vítima de atitudes antissemitistas apresentadas por alguns de seus colegas de universidade.

Como consequência, Franz Boas defendeu o conceito de cultura que era mais adequado, sob a sua ótica, para envolver, ao máximo, a diversidade humana, legitimando que “não há

---

<sup>63</sup> Franz Boas, naturalizado norte-americano em 1887, iniciou sua carreira científica como geógrafo, na Sociedade Berlinense para a Antropologia, Etnologia e Pré-História. Foi o mestre mais influente de várias gerações de antropólogos. A sua obra contribuiu para firmar as bases da antropologia, na qual abrangeu todos os aspectos biológicos e sociais que configuram uma cultura. Para ele, não existem culturas superiores ou inferiores: todos constituem fenômenos específicos e originais. Morreu em Nova York em dezembro de 1942.

diferença de ‘natureza’ (biológica) entre primitivos e civilizados, somente diferenças de cultura adquiridas, por isso, não inatas” (CUCHE, 1999, p. 41). Portanto, Boas objetivava o estudo de “culturas” e não de Cultura.

Em suma, a concepção de cultura para Boas caracterizava os costumes de uma comunidade, sendo um termo essencialmente plural, o qual abarcava aspectos biológicos e sociais. Além disso, Boas foi incisivo em afirmar que não existiam diferenças em virtude da raça, mas pelas condições do meio onde o indivíduo estava inserido. Com propriedade, ele podia fazer essas afirmações, pois, além de ter sofrido preconceito racista, Boas havia feito estudos etnográficos sobre os esquimós, no Norte do Canadá e indígenas americanos, percebendo que as teorias até então existentes eram de caráter etnocêntrico, pois priorizavam certas culturas em detrimento de outras, sendo essas últimas prejudicadas por conta dessa visão.

Já Holliday (1999, p. 237) leva adiante a distinção entre cultura escrita com ‘C’ maiúsculo e com ‘c’ minúsculo. Assim, *Cultura*, com ‘C’ maiúsculo, passa a designar etnia, nacionalidade. Por consequência, essa expressão enquadra ou tipifica toda uma nação, uma etnia, uma região, que, na maioria das vezes, são estereotipadas, pois tal termo remete a uma visão homogeneizada de um grupo, não levando em consideração as suas especificidades, as suas diferenças. No nosso caso específico, para fins ilustrativos, é difundida, seja pela mídia, ou outros meios, a visão deformada do nordestino, como um povo pobre, ignorante, castigado pela seca. Semelhantemente, julga-se o Brasil como o país do samba, do carnaval e da corrupção.

Por outro lado, ainda consoante Holliday (1999, p. 237), *cultura*, com ‘c’ minúsculo, significa qualquer grupo social coeso. Essa perspectiva, portanto, tenta desprender o conceito de cultura de noções de etnia e de nação. Contudo, muitos a consideram como tratando de algo que vem a ser chamado ou considerado de subcultura. Para esse autor, subcultura pode ser uma grande definição. Ele explicita, como exemplo, uma cultura familiar, com o seu modo de pensar, de agir, suas convenções, seus tabus, seus valores e normas, entre outras regras (HOLLIDAY, 1999). Daí a necessidade de compreender a complexidade e a importância das ditas ‘subculturas’.

Geertz (2008, p. 66), por seu turno, faz a sua contribuição ao afirmar que cultura

[...] denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida.

Para esse autor, os símbolos servem para revelar o *ethos* de um povo, ou seja, a sua identidade social, como: visão de mundo, valores morais, costumes. Sendo assim, os símbolos são os meios pelos quais a cultura de um povo pode ser identificada. Ele afirma que a cultura não é algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos” (GEERTZ, 2008, p. 10). Não obstante, conforme suas palavras, a cultura pode estar inserida num conjunto de circunstâncias da qual os símbolos “podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade” (GEERTZ, 2008, p. 10). Dessa forma, segundo a sua linha de pensamento, a cultura é um fenômeno social e não um fenômeno natural. Por isso, ele defende que o conceito de cultura é essencialmente semiótico:

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 2008, p. 4).

Por sua vez, Kramsch (1998, p. 10) esclarece que a cultura pode ser definida como o pertencimento a uma comunidade discursiva que compartilha um espaço social, histórias e imaginações em comum. Mesmo quando eles deixam aquela comunidade, seus membros podem preservar, onde eles estiverem, um sistema comum de padrões de percepção, crença, avaliação e atitudes. Esses padrões são geralmente chamados de sua ‘cultura’<sup>64</sup>.

Ainda de acordo com Kramsch (1998, p. 3), a língua é o principal meio pelo qual conduzimos as nossas vidas sociais e está ligada à cultura de diversas maneiras e de formas complexas. Nessa perspectiva, a autora elenca três caminhos para caracterizar a relação entre língua e cultura:

1. A língua expressa uma realidade cultural<sup>65</sup>, porque reflete as experiências compartilhadas por um mesmo grupo, experiências que exprimem fatos, ideias ou ensinamentos transmitidos, revelando um estoque de conhecimento sobre o mundo, crenças, atitudes, ponto de vista, que as outras pessoas compartilham.

---

<sup>64</sup> [...] *culture can be defined as membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imaginings. Even when they have left that community, its members may retain, wherever they are, a common system of standards for perceiving, believing, evaluating, and acting. These standards are what is generally called their 'culture'.*

<sup>65</sup> [...] *language expresses cultural reality.*

2. A língua incorpora uma realidade social<sup>66</sup>, pois permite que os falantes edifiquem as suas experiências como também adquiram novas experiências, tanto através da comunicação verbal como da não verbal.

3. A língua simboliza uma realidade cultural<sup>67</sup> já que os seus falantes veem a sua língua como um símbolo de sua identidade social, ou seja, como modo de identificação através do uso da língua.

Enfim, segundo a autora (1998), a língua expressa, incorpora e simboliza a realidade cultural, sendo que língua e cultura são indissociáveis, não devendo ser entendidas em contextos isolados.

Logo, o entendimento da cultura deve ser plural, vez que é caracterizada pela diversidade entre os seres humanos, grupos, sociedade, nação. Nesses termos, em tempos de globalização, o homem é multicultural, portanto, engendrado num entrelaçamento de diferenciadas culturas, que devem ser respeitadas, aceitas e reconhecidas.

Nesse pormenor, Fleury (2003, p. 18) relata que, atualmente, parece haver uma sensibilidade maior para a questão da diversidade cultural. Todavia, é válido lembrar que o conflito entre culturas é muito antigo, e, ainda, prevalecem as “perspectivas etnocêntricas, que pretendem impor o próprio ponto de vista como o único válido”. Como aponta o autor,

[...] no mundo ocidental a cultura europeia tem sido considerada natural e racional, erigindo-se como modelo da cultura universal. Desse ponto de vista, todas as outras culturas são consideradas inferiores, menos evoluídas, justificando-se, assim, o processo de colonização cultural (FLEURY, 2003, p. 18).

Nessas circunstâncias, é aconselhável que se tenha uma maior conscientização pelo respeito e pela valorização da heterogeneidade cultural. Sob esse prisma, alinho ao pensamento de Santos (1983), quando diz que, o entendimento da diversidade cultural é essencial para o combate ao preconceito, em busca do “respeito e a dignidade nas relações humanas” (SANTOS, 1983, p. 8).

Com efeito, vale lembrar que depois da década de 60 vários países tentaram utilizar alguns modelos de gestão para abarcar a diversidade cultural que coabitavam em um mesmo espaço sociocultural, tendo em vista as diferentes etnias, identidades nacionais, regionais e

---

<sup>66</sup> [...] *language embodies cultural reality.*

<sup>67</sup> [...] *language symbolizes cultural reality.*

culturais, a fim de ser ter um padrão fixo, homogêneo. Tais modelos foram definidos da seguinte forma: modelo de assimilação, modelo integracionista e modelo multicultural.

1. *Modelo de assimilação*: Mota (2010) registra que as referências aos aspectos culturais, no início da década de 1970, eram essencialmente angloconformistas. Os livros didáticos, geralmente, ilustravam o mundo ideal da cultura WASP (*White Anglo Saxon Protestant*) imposta por valores de superioridade cultural. A crítica da Mota (2010, p. 41) estende-se aos professores que, segundo ela, ao serem

[...] porta-vozes dessa pedagogia da assimilação, em plena época de ditaduras militares na América Latina e da crescente onda de antiamericanismo em decorrência dos movimentos estudantis da década de 60, os professores de inglês eram considerados os mais alienados e reacionários de qualquer instituição de ensino.

A autora sinaliza que tal postura docente ainda pode ser confirmada em tempos recentes em muitos espaços escolares. Em virtude disso, os professores de inglês, na maioria das vezes, são vistos como alheios à realidade que os cercam. Assim, esses profissionais que são deslumbrados com a cultura WASP empenham-se em trazer para as suas aulas de inglês a cultura que eles acreditam ser “superior”, incorporando, com tais características, os valores, os costumes e o modo de vida que representam modelos a serem adotados, seguidos. Como consequência dessa imposição cultural é observada a desvalorização de culturas em detrimento de outras consideradas preeminentes.

Consequentemente, em nome dessa “cultura superior” deslegitimam-se saberes, crenças, valores, de um grupo discriminado, marginalizado. Nessa perspectiva, os valores culturais dos indígenas, dos negros, dos homossexuais, das classes populares, entre outros grupos, por serem considerados inferiores, não foram absorvidos por essa homogeneização cultural, já que seus costumes, comportamentos e hábitos não se encaixavam no perfil apresentados por tais educadores, ficando, desse modo rechaçados dos conceitos de cultura legitimados por uma classe social hegemônica.

2. *Modelo integracionista*: incorpora as culturas de vários grupos étnicos e culturais, tendo a sua origem nos Estados Unidos. Contudo, esse padrão não foi capaz de atingir os seus objetivos, pois muitos grupos minoritários resistiram, não aceitando ser integrados, mantendo dessa forma, as suas diferenças, as suas especificidades. De acordo com Candau (2008, p. 51), devido a esse modelo, na prática, “em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a

criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais”. Mota (2010), por seu turno, relata o motivo pelo qual despertou o interesse dos Estados Unidos em integrar as diversas culturas existentes em seu país:

[...] a partir das conquistas políticas em decorrência dos movimentos sociais em prol dos direitos civis das minorias norte-americanas, os discursos educacionais nos Estados Unidos, aos poucos, contribuíram para uma revisão crítica da ideologia da assimilação – que sustentava a visão de que a formação cultural do país era decorrente de um efeito *melting pot* em que as diversas culturas foram “misturadas” para caracterizar o ideal democrático da nação – e passaram a incorporar a ideologia do pluralismo cultural, ao projetar a imagem utópica da nação como um mosaico multifacetado em diversas culturas que convivem harmoniosamente (MOTA, 2010, p. 42).

3. *Modelo multicultural*: designa a coexistência de diversas culturas em um único espaço geográfico. Segundo as palavras de Mota (2010, p. 43), é o “desenvolvimento da sensibilidade de escuta às múltiplas outras vozes, desconstruindo a polarização dos saberes e assumindo, através do dialogismo, uma perspectiva de construção do conhecimento de forma dialética e multidimensional”.

Entretanto, Sousa Santos (2003) esclarece que o termo multiculturalismo procura jogar com as tensões entre diferença e igualdade. Essas tensões, segundo o autor, estão no “centro das lutas de movimentos e iniciativas emancipatórias que, contra as reduções eurocêntricas, procuram propor noções mais inclusivas e, simultaneamente, respeitadoras da diferença de concepções alternativas da dignidade humana” (SOUSA SANTOS, 2003, p. 25).

O termo multiculturalismo apesar de repassar a ideia de coexistência de culturas num determinado espaço, no entanto, elas não se misturam, não se hibridizam, mesmo existindo o respeito por essas variedades. Ainda, é oportuno elucidar que o multiculturalismo é diferenciado, em forma e intensidade, em cada lugar, possuindo diferentes concepções. Assim, o multiculturalismo, cujo modelo foi definido acima, no Brasil é diferenciado em relação aos Estados Unidos ou mesmo ao da Europa. Nesse sentido, é pertinente informar que no Reino Unido, como um estado multinacional, já se celebram os valores do multiculturalismo, porém, apesar dos esforços dos Estados que compõem o Reino Unido em procurar disseminar essa prática, nem sempre eles conseguem uma harmonia entre os diferentes grupos étnicos. Segundo Papin (2005, p. 117):

Essa administração da diversidade das nações para estabilizar a unidade do Estado abriu caminho para o multiculturalismo no momento do desmantelamento do Império e da chegada maciça de migrantes provindos da

nova *Commonwealth* (países da África anglófona, do subcontinente indiano, do sudeste da Ásia ou mesmo das Antilhas...) [...]. Essas medidas, tomadas para favorecer a integração das minorias, nem sempre têm sucesso: com frequência, projetos destinados a reunir comunidades diferentes simplesmente não se efetivam. Por exemplo, se o convite para se encontrar em um mesmo local ficou bem claro, diversas comunidades realmente o ocupam, mas em horários diferentes. Desse modo, vários clubes de costura foram abertos para que as mulheres de diversas origens pudessem se encontrar [...]. Contudo, rapidamente as mulheres formaram dois grupos, o da minoria, que vinha na primeira hora, e o da maioria branca, que vinha na segunda.

Isso posto, não há como ignorar as diversidades culturais que nos rodeiam incessantemente e as complexas relações advindas dessa possível miscigenação. Ainda assim, cabe uma desconstrução dos preconceitos, estereótipos e intolerância na nossa sociedade, nas nossas escolas, nas nossas casas que, talvez por ingenuidade, acobertam e propagam a ideia de uma cultura hegemônica, homogênea, universal. Para tanto, a fim de se obter, de fato, o respeito pelos direitos humanos, é desejável, que seja estimulado um ensino intercultural, que possa, de fato, valorizar a heterogeneidade cultural, principalmente, a aceitação e valorização da cultura dos grupos minoritários, de modo a evitar atitudes negativas, ideias ultrapassadas e discriminatórias em nosso meio social.

#### 4.2.2 Interculturalidade

Muitos sentidos são empregados a essa terminologia, que por vezes é entrelaçada pelos termos transculturalidade, multiculturalidade e outras expressões. No entanto, é consenso para muitos estudiosos da atualidade que a interculturalidade é a perspectiva que mais se ajusta aos objetivos de ensino de uma língua estrangeira, principalmente quando se idealiza a condução do processo instrucional de forma reflexiva e crítica. Isso decorre do fato de se tratar de uma proposta capaz de “suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracterizam todo o processo de ensino e aprendizagem” (MENDES, 2008, p. 61).

Kramersch (1993, p. 205) enfatiza que, nas últimas décadas, o ensino de língua e de cultura tem passado por mudanças com vistas à percepção de uma prática social<sup>68</sup>. Nessa linha de raciocínio, a autora destaca quatro pilares norteadores de pensamento para uma educação linguística mais significativa, a saber:

---

<sup>68</sup> *During the last decade or so, a general rethinking of the role of language as social practice has taken place that suggest new ways of looking at the teaching of language and culture. Four lines of thought emerge in particular.*

1. A interação com a "esfera de interculturalidade" deve ser estabelecida: a compreensão de uma outra cultura requer uma correlação com a sua própria<sup>69</sup>.

2. O ensino da cultura deve ser um processo interpessoal: se o significado emerge através da interação social, então é inútil um ensino por meio de fenômenos normativos e fixos da língua<sup>70</sup>.

3. O ensino da cultura como diferença<sup>71</sup>: fatores culturais, tais como idade, gênero, origem regional, etnia e classe social devem ser também valorizados. Os traços nacionais são apenas um dos muitos aspectos da "cultura" de uma pessoa<sup>72</sup>.

4. Interdisciplinaridade: muitos educadores delegam o ensino da cultura ou da civilização, conforme terminologia no francês, para as disciplinas de antropologia, sociologia ou semiologia. Sem embargo, os professores de línguas devem ampliar suas leituras para incluir, além de literatura, trabalhos desenvolvidos por sociólogos, etnógrafos e sociolinguistas<sup>73</sup>.

Kramersch (1998, p. 81) ainda ressalta que o termo transcultural ou intercultural se refere ao encontro de culturas ou línguas, podendo ocorrer, nesse caso, um "choque cultural". Mas, para evitar que esse embate ocorra, ela advoga um ensino de línguas estrangeiras que assuma uma abordagem transcultural ou intercultural, de forma que possa levar à compreensão do outro, por meio da aprendizagem de sua língua. Contudo, a autora (1993, p. 235) informa que, na maioria das salas de aula de língua estrangeira, a interculturalidade não está sendo ensinada como uma aprendizagem sistemática da diferença, nem está integrada a uma visão multicultural

---

<sup>69</sup> *Establishing a 'sphere of interculturality'. The link between linguistic forms and social structure is not given, it has to be established. Similarly, understanding a foreign culture requires putting that culture in relation with one's own.*

<sup>70</sup> *Teaching culture as an interpersonal process. If meaning emerges through social interaction, then it is pointless to try and teach fixed, normative phenomena of language use.*

<sup>71</sup> *Teaching culture as difference.*

<sup>72</sup> *Not that national characteristics are unimportant, but they cannot be adduced without further specification of other cultural factors such as age, gender, regional origin, ethnic background, and social class. National traits are but one of the many aspects of a person's 'culture'.*

<sup>73</sup> *Crossing disciplinary boundaries. Many educators link the teaching of culture or (Fr.) civilisation to the academically recognized disciplines of anthropology, sociology, and semiology. They encourage language teachers to broaden their readings to include, besides literature, studies by social scientists, ethnographers, and sociolinguists on both their society and the societies that speak the language they are teaching.*

de educação<sup>74</sup>. Dessa forma, ressalto o quão distante ainda se encontra o ideal de uma abordagem intercultural nas nossas escolas. Apesar disso, são apurados vários esforços dos pesquisadores no sentido de sensibilizar os professores para que seja adotada essa prática relevante e sensível nas aulas de inglês, uma vez que essa proposta

[...] também deve ser entendida como a habilidade para reconhecer, harmonizar e negociar as inúmeras formas de diferença que existem na sociedade. Desse modo, a interculturalidade constitui um meio fundamental para desenvolver valores democráticos e responsabilidade política; e, para isso, é fundamental fomentar a competência comunicativa intercultural (GARCIA MARTÍNEZ *et al.*, 2007, p. 91-92 *apud* PARAQUETT, 2010, p. 147).

Kramersch (1993, p. 23), além disso, relata que, nos interstícios da cultura materna e da cultura alvo, através das negociações em sala de aula, está sendo criada uma cultura de terceiro tipo<sup>75</sup>. Imbuído nesse pensamento, Bhabha (1998, p. 20) faz a seguinte ressalva:

É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação [*nationness*], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. De que modo se formam sujeitos nos “entre-lugares”, nos excedentes da soma das “partes” da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero, etc.)? De que modo chegam a ser formuladas estratégias de representação ou aquisição de poder [*empowerment*] no interior das pretensões concorrentes de comunidades em que, apesar das histórias comuns de privação e discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável?

Observo, conforme os argumentos de Kramersch (1993) ou Bhabha (1998), que o lugar da cultura, ou mesmo da língua, nem sempre é o lugar legitimado por uma parcela que muitos consideram os donos dos saberes. A cultura, portanto, não está presa ou localizada, porém ela emerge, funde-se, cria e recria-se incessantemente, sendo no “terceiro lugar”, nos “entre-lugares”, até mesmo nos interstícios, transformando-se em novos saberes, novos conhecimentos, novas culturas igualmente importantes e constitutivos para aquele grupo que deles se apropria. Kramersch (1993, p. 231) complementa, inclusive, que a cultura que surge através da interação intercultural é diferente de qualquer tipo de C1 ou de C2. Ela não oferece

<sup>74</sup> *In most foreign language classrooms, interculturality is not being taught as a systematic apprenticeship of difference nor is it generally integrated into a multicultural view of education.*

<sup>75</sup> *In the interstices of the native and the target cultures they are constantly engaged in creating a culture of the third kind through the give-and-take of classroom dialogue.*

nenhuma certeza, nem resolve qualquer conflito<sup>76</sup>. Simplesmente é mais uma forma de pensar, de agir e de ser.

Paraquett (2010), por sua vez, lembra os benefícios de uma perspectiva intercultural nas práticas pedagógicas e enfatiza que “o prefixo ‘inter’ representa um papel importante nesse aspecto, pois sugere uma relação recíproca entre as duas partes. Sugere a integração, o encontro, o diálogo” (PARAQUETT, 2010, p. 146). A autora cita os escritores espanhóis Garcia Martínez *et al.* (2007, p. 134), chamando a atenção para o fato de que “a interculturalidade bem entendida começa por nós mesmos”, com a eliminação de nossos preconceitos e os estereótipos que construímos sobre os demais (PARAQUETT, 2010, p. 148). Nessa direção, a autora recupera o conceito de interculturalidade, que os citados escritores espanhóis entendem da seguinte maneira:

Interculturalidade significa, portanto, interação, solidariedade, reconhecimento mútuo, correspondência, direitos humanos e sociais, respeito e dignidade para todas as culturas. Portanto, podemos entender que a interculturalidade, mais do que uma ideologia (que também o é) é percebida como um conjunto de princípios antirracistas, antissegregadores, e com um forte potencial de igualitarismo. A perspectiva intercultural defende que se conhecermos a maneira de viver e pensar de outras culturas, nos aproximaremos mais delas (GARCIA MARTÍNEZ *et al.*, 2007, p. 134 *apud* PARAQUETT, 2010, p. 149).

Por seu turno, Mendes (2008) pontua três princípios que fundamentam o modo de ser e de agir interculturalmente e que necessitam ser refletidas, pois “são orientações de como viver em comunhão, em paz e em respeito mútuo, postura que deve estar presente em todas as nossas ações, inclusive ensinar e aprender uma língua” (MENDES, 2008, p. 71).

O primeiro princípio diz respeito ao “modo como vemos o outro, o diferente de nós e o mundo à nossa volta” (MENDES, 2008, p. 63). Ao aprendermos uma língua, novos horizontes se descortinam. Dessa maneira, torna-se necessária uma postura de abertura ao diálogo, ao respeito às diferenças e uma avaliação crítica dos nossos posicionamentos e atitudes. Esse comportamento dependerá de como o aprendiz “enxerga o ‘outro’, o diferente dele e a língua que está aprendendo” (MENDES, 2008, p. 64).

O segundo princípio relaciona-se ao modo “como nós nos posicionamos no mundo e compartilhamos a nossa experiência” (MENDES, 2008, p. 66). Esse aspecto diz respeito ao tipo de sujeito que é e o modo como ele constrói o conhecimento de mundo em que vive.

---

<sup>76</sup> *The culture that emerges through cross-cultural dialogues is of a different kind from either C1 or C2. It does not offer any certainties, nor does it resolve any conflicts.*

O uso da linguagem, entre todas as diferentes atividades que realizamos, de certo modo representa e, ao mesmo tempo, constrói esse mundo, que não é só formado por mim, mas por muitos outros, parecidos ou diferentes de mim, os quais junto comigo, partilham das experiências e coisas que nos são dadas por esse mesmo mundo. Tudo então que nós fazemos se enraíza nesta instância primeira na qual nos vemos lançados, que é a própria vida [...]. Esse mundo que existe para mim, sobre o qual penso e vivo, existe também para o outro, com o qual posso partilhar as minhas experiências, uma vez que identifico nele o diferente, que é, ao mesmo tempo, semelhante a mim. Esse sentimento de reconhecer o outro em mim é que me faz querer me colocar na situação dele, ou seja, compartilhar um sentido através da compreensão da nossa existência comum (MENDES, 2008, p. 66-67).

O terceiro princípio está relacionado “ao modo como interagimos, relacionamos e dialogamos com o outro” (MENDES, 2008, p. 68). A interação muitas vezes não acontece, no sentido ampliado do termo. Apura-se muitas vezes nas salas de aula um conjunto de vozes isoladas, pois “não atribuem e acrescentam significados umas às outras” (MENDES, 2008, p. 69).

De acordo com Mendes (2008), esses três princípios funcionam como eixos teórico-filosóficos que orientam a abordagem de ensino intercultural. Cada um deles representa um foco, mas que em conjunto marca os contornos de que significa ser e agir interculturalmente.

Candau (2006), igualmente, defende uma perspectiva intercultural que implica a interação e a troca entre diferentes grupos. Para essa autora, a interculturalidade:

[...] orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los (CANDAU, 2006, p. 475).

Da mesma forma, Candau (2008) esclarece que essa postura intercultural é considerada mais adequada para a “construção de sociedades democráticas e inclusivas” (CANDAU, 2008, p. 51). Assim, a mesma autora (2008) elenca algumas características dessa perspectiva:

*1. Promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade:* essa posição vai contra todas as visões que favorecem a afirmação de valores culturais específicos, assim como o modelo assimilacionista que não valoriza as diferenças culturais.

2. *Rompimento da visão essencialista das culturas e das identidades culturais*: concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. “Cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural” (CANDAU, 2008, p. 51).

3. *Processos de hibridização cultural intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente*: nesse caso, supõe-se que as culturas não são puras, porém híbridas, em processo constante de construção. “Sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro” (CANDAU, 2008, p. 51).

4. *A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais*: as relações culturais não são harmônicas, idílicas nem românticas, pois são construídas na história. Desse modo estão atravessadas por questão de poder, são hierarquizadas e marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos.

5. *O fato de não desvincular as questões da diferença e da desigualdade*: a perspectiva intercultural afirma essa relação complexa e admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro.

Dito dessa forma, a referida autora propõe defender uma perspectiva intercultural que possa:

[...] promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrente os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p. 52).

Por fim, Candau (2008) pontua que a educação intercultural é um grande desafio e que não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos ou mesmo ter a atenção focalizada em um determinado grupo. Deve ser dado um enfoque global que possa atingir todos os atores e em todas as dimensões. Mas, para que isso possa ocorrer efetivamente, a escola deve reorganizar a sua seleção curricular, a sua organização, as

linguagens, as práticas didáticas, as atividades e, o mais importante, o papel do professor e sua relação com a comunidade, em prol do “empoderamento” dos nossos alunos, da nossa sociedade. “O ‘empoderamento’ começa por libertar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social” (CANDAUI, 2008, p. 54). Enfim, uma meta a ser atingida.

### 4.2.3 Identidade Cultural

Rajagopalan (2009) esclarece que as identidades estão sendo constantemente reconstruídas, adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo. Evidencia, igualmente, que “a única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 71). Essa constatação é concreta se formos avaliar o mundo dinâmico em que vivemos, que tem como principal responsável o processo de globalização. Com efeito, o rompimento de fronteiras é, hoje, uma realidade, um fato jamais imaginado. Esse fenômeno ocasionou a velocidade do tráfego de informações, como também a aceleração do comércio, da economia e da cultura, que são irreversíveis neste mundo pós-moderno. É possível verificar que nada está acabado, tudo está em processo contínuo de construção e reconstrução. Portanto, as identidades nesse vácuo tornam-se suscetíveis à desintegração e à transfiguração.

Hall (2014) declara que o homem tinha uma identidade bem definida e localizada no mundo social e cultural, mas as identidades modernas estão sendo descentradas, deslocadas ou fragmentadas. Ele assegura que “as velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2014, p. 9). Do mesmo modo, esse mesmo autor enfatiza que,

À medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2014, p. 12).

Para uma melhor compreensão dessa situação, Hall (2014) distingue três concepções bem diferentes de identidade, que, para ele, podem se caracterizar da seguinte forma: sujeito do iluminismo; sujeito sociológico; e, finalmente, sujeito pós-moderno.

1. *Sujeito do iluminismo*: baseia-se na concepção do indivíduo unificado, centrado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia quando o homem nascia e permanecia da mesma forma ao longo da sua existência. Esse centro era a identidade do indivíduo, que era imutável, fixo. Era o sujeito pensante, racional, cartesiano.

2. *Sujeito sociológico*: reflete a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse “centro” não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com outras pessoas, “que mediavam para o sujeito os valores, os sentidos e os símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava” (HALL, 2014, p. 11). A identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. O sujeito tem um núcleo interior, contudo é “formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2014, p. 11). O autor também faz a seguinte argumentação:

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós mesmos” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então costura [...] o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 2014, p. 11).

3. *Sujeito pós-moderno*: O sujeito portador de uma identidade unificada e estável está se fragmentando, constituído por várias identidades, que podem ser contraditórias ou não resolvidas. O sujeito pós-moderno não possui mais uma identidade fixa, essencial e permanente. “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2014, p. 11).

Nesse sentido, Bohn (2013) enfatiza que inevitavelmente as pessoas e as culturas em fluxo se entrecruzam e se misturam. Desse modo, problematiza que as pessoas precisam viver em comunhão nesse emaranhado meio de culturas híbridas:

Por que precisamos propor identidades enraizadas, monolíticas, homogêneas e linguagens de significados permanentes? Por que, apesar dos extremismos religiosos, da luta desesperada de sobrevivência de etnias ameaçadas pela globalização, não procuramos os “entrecruzamentos”, a mistura, a mudança,

a hibridez constitutiva das culturas e das línguas num mundo orientado para a diversidade e a multiculturalidade? (BOHN, 2013, p. 89).

De igual modo, Rajagopalan (2009) ratifica que uma das razões pelas quais as identidades estão sofrendo um processo de mutação, sendo renegociadas, realinhadas, é, verdadeiramente, o contato mais intenso entre as pessoas, povos e culturas. Dessa forma, ele enfatiza que é urgente entender o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Para esse autor (2009, p. 69): “As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria [...]. Dito de outra forma, quem aprende uma língua estrangeira está se redefinindo como uma nova pessoa”.

De acordo com esse argumento, exponho algumas concepções de Revuz (2006), que postula que a aprendizagem de uma língua estrangeira requer o comprometimento de três dimensões: a afirmação do eu; o trabalho do corpo; e, por fim, a dimensão cognitiva. Então, esclarece:

Prática de expressão, mais ou menos criativa, ela solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador. Sem dúvida, temos aí uma das pistas que permitem compreender por que é tão difícil aprender uma língua estrangeira. Com efeito, essa aprendizagem mobiliza, em uma interação necessária, dimensões da pessoa que geralmente não colaboram, nem mesmo convivem, em harmonia. O sujeito deve pôr a serviço da expressão do seu *eu* um *vaivém* que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entonacionais, e um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas (REVUZ, 2006, p. 216).

Para essa autora (2006), o encontro com uma outra língua é tão emblemático, que desperta diversificadas reações de forma ambígua, isso porque o aprendiz traz consigo uma longa história com sua língua materna, o que muitas vezes é ignorado em seu ambiente de aprendizagem. Na sua visão,

[...] aprender a falar uma língua estrangeira é, efetivamente, utilizar uma língua estranha na qual as palavras são apenas muito parcialmente “contaminadas” pelos valores da língua materna na medida, precisamente, em que não há correspondência termo a termo. Esse estranhamento do dito na outra língua pode tanto ser vivido como uma perda (até mesmo como uma perda de identidade), como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou ainda como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade (REVUZ, 2006, p. 224).

Revuz (2006) revela que “o eu da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna” (REVUZ, 2006, p. 225) e que “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (REVUZ, 2006, p. 227). Nessa direção, Kristeva (1994, p. 8) afirma que “estranhamente, o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta da nossa identidade”. Nessa acepção, Coracini (2003) enfatiza a grande complexidade da nossa identidade, “já que o outro, o estrangeiro, habita em nós” (CORACINI, 2003, p. 151). Para esta autora

[...] somos o que o outro pensa que somos; a imagem que fazemos de nós é construída, ao longo da vida, por aqueles com quem convivemos e estes vão provocando em nós deslocamentos, ressignificações, novas identificações pela linguagem (CORACINI, 2003, p. 151).

Coracini (2003, p. 15) alerta também que “podemos flagrar pontos no discurso que remetem a identificações inconscientes, introjetadas sempre a partir do outro [...] que provocam reações, atitudes de recusa ou de aproximação”. Já para Mendes (2008, p. 59), há a necessidade de se abrir para o outro, “para o que é diferente, contribuindo para fazer do estranho, estrangeiro, algo familiar, próximo”. De tal maneira, Almeida Filho (2013, p. 19) argumenta que língua estrangeira pode ser, por um lado, um conceito complexo, pois “pode significar língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores ou língua exótica”. Na visão desse autor (2013, p. 19), “a compreensão desse termo se aperfeiçoa se o tomarmos como língua só a princípio é de fato estrangeira, mas que se estrangeiriza ao longo do tempo de quem se dispõe para aprendê-la”.

Isso posto, é possível atribuir ao termo “estrangeiro” um estado transitório, pois ele se transforma, torna-se conhecido, não sendo mais um alienígena, um estranho, uma incógnita.

Além do mais, Coracini (2003) preconiza que a identidade do sujeito não é inata nem natural, mas naturalizada, através de processos inconscientes, e permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação. Para a autora, a identidade do sujeito é:

Fruto de múltiplas identificações – imaginárias e/ou simbólicas – com traços do outro que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade. Rede essa que resulta da falta constitutiva do sujeito que, em vão, deseja preenchê-la, supri-la ao longo da vida, supri-la com o outro, objeto do seu desejo (CORACINI, 2003, p. 203).

Para intensificar essa discussão, Paraquett (2010) postula ser necessário que os professores de língua estrangeira desenvolvam nos seus alunos o sentido de pertencimento.

Muitas vezes, equivocadamente, esse sentido está vinculado à cultura estrangeira, mas “a identidade cultural da língua estrangeira precisa ser trabalhada de forma que o aprendiz se valha dela para intensificar o seu processo de pertencimento cultural ao ambiente no qual vive” (PARAQUETT, 2010, p. 143).

Por esse motivo, percebo a importância de se buscar um olhar cuidadoso para as relações: eu-outro, o estrangeiro. A sala de aula é o local privilegiado para refletir sobre essas emblemáticas questões, pois é a própria representação desse mundo repartido, complexo, diverso. Portanto, penso que cabe aos professores uma análise das múltiplas identidades que são construídas, definidas e redefinidas, negociadas e renegociadas pelos alunos ao longo de sua trajetória escolar, sem, contudo, inferir na negação de si próprio. Tal propósito visa a uma sociedade mais democrática e humanizadora como apregoa Matos (2010).

Nessa mesma linha de raciocínio, Maher (2007) salienta que as identidades culturais não são uniformes ou fixas e o que ocorre nas salas de aulas não é uma simples justaposição de culturas:

[...] as identidades culturais [*nas salas de aula*] presentes (tanto de professores, quanto de alunos) esbarram, tropeçam umas nas outras o tempo todo, modificando-se e influenciando-se continuamente, o que torna a escola contemporânea não o lugar de “biculturalismo”, mas de interculturalidade (MAHER, 2007, p. 89).

Paraquett (2010), mais uma vez, tendo como base os escritores espanhóis Garcia Martínez *et al.* (2007), ressalta que “cada um de nós constrói sua própria cultura e, conseqüentemente, nossa identidade cultural” (PARAQUETT, 2010, p. 142). Partindo desse pressuposto, semelhantemente, Fleury (2003) defende uma proposta de educação aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades. Por conseguinte, segundo suas próprias palavras, “devemos nos abrir para a aventura do encontro com a alteridade” (FLEURY, 2003, p. 17), que é construída por um eu a partir de um outro. Do mesmo modo, Coracini (2003, p. 198) salienta que:

[...] os estudantes e professores de uma língua estrangeira constituem sujeitos irreversivelmente afetados pela alteridade, bem como pelo estranhamento de si (do eu) que os constitui diante do outro mais ou menos desconhecido, com quem se identificam (de maneira positiva ou negativa). O contato com outras línguas e, portanto, com outras culturas favorece a percepção do estrangeiro que nos habita (Kristeva, 1988), pois esse contato provoca o retorno sobre si mesmo, sobre sua própria cultura, criando, assim, um espaço para o questionamento da univocidade e da homogeneidade aparentes e ilusórias que caracterizam todo discurso e com maior razão ainda o discurso de sala de aula.

Posto dessa forma, certifico que o ensino de uma língua estrangeira está intimamente ligado à reconstrução da identidade do indivíduo. Portanto, é imprescindível que seja percebida a ideologia que se esconde por trás desse aprendizado, uma vez que a prática docente pode estar vinculada a valores preconceituosos, discriminatórios, reacionários, influenciando diretamente na formação das identidades dos seus alunos. Por isso, é essencial que o professor tenha uma visão política mais crítica nas suas aulas, pois não existe discurso neutro, principalmente quando se trata do ensino de inglês, que, necessariamente, não é neutro, tampouco apolítico, mas uma língua carregada de ideologias, que revela o conflito entre a “imagem de si e o desejo do outro” (CORACINI, 2003, p. 16).

A seguir, procuro discutir o perfil do professor contemporâneo da língua inglesa, defendendo uma educação crítica e transformadora, de acordo com o pensamento de Freire (1996) e Giroux (1997).

#### 4.3 PROFESSOR CONTEMPORÂNEO DA LÍNGUA INGLESA

Segundo o Relatório da UNESCO, coordenado por Gatti e Barreto (2009), a categoria profissional do professor, na estrutura de empregos no Brasil, situa-se no terceiro lugar no *ranking* de ocupações no país. Contudo, o prestígio social e os salários estão em patamares inferiores. Esses fatores são irrefutáveis para uma educação de baixa qualidade e de uma desvalorização do profissional. Tal condição traz o desestímulo para uma busca de formação educacional condizente com a realidade imposta na nossa sociedade.

Nessa direção, não há como contestar que vivemos numa sociedade plural e também subdividida em diferentes grupos, sejam eles raciais, econômicos e culturais. Em tempos de tantas transformações, de interrogações, de múltiplas identidades, de globalização, quando imperam os ditames das novas tecnologias, o perfil do professor torna-se de extrema importância e de intensos questionamentos, principalmente quando se trata de ensinar a língua inglesa, que está no cerne dessa erupção.

Bohn (2013) salienta que falar sobre o ensino de línguas num país como o Brasil é uma tarefa complexa e amedrontadora, pois

exige o domínio de uma vasta literatura, frequentemente repleta de discursos, de (in)verdades, de compromissos teóricos, de práticas homogeneizantes que desestabilizam a inquieta natureza humana, sedenta de liberdade e de autonomia (BOHN, 2013, p. 79).

No entanto, é imperativo que o professor de língua estrangeira tenha uma visão crítica da concepção de língua e que possa sempre refletir, ao longo da sua profissão, sobre essa complexa prática pedagógica.

Nessa nova conjuntura, o professor não é mais aquele simples transmissor de conhecimentos que por muito tempo se enquadrou nessa tipificação. A nova realidade cultural, social e tecnológica exige dele uma nova postura, um novo olhar, uma nova perspectiva.

Giroux (1997) sugere que esse professor deva desempenhar um papel de intelectual transformador que possa desenvolver pedagogias contra-hegemônicas

[...] que não apenas fortaleçam os estudantes ao dar-lhes o conhecimento e habilidades sociais necessários para poderem funcionar na sociedade mais ampla como agentes críticos, mas também educam-nos para a ação transformadora da sociedade. Isso significa educá-los para assumirem riscos, para esforçarem-se pela mudança institucional e para lutarem contra a opressão e a favor da democracia fora das escolas, e em outras esferas públicas de oposição e na arena social mais ampla (GIROUX, 1997, p. 28).

Tal reflexão é imprescindível aos docentes de língua inglesa, pois essa língua, além de ser de alcance global, traz em si uma gama de ideologias, e o professor deve estar preparado para conduzir todo o processo de ensino e aprendizagem, tendo uma postura mais avaliativa, tanto no que tange aos conteúdos selecionados como à sua docência. Para tanto emergem alguns conceitos fundamentais que o profissional deve trazer consigo no conjunto de suas práticas pedagógicas, tais como “empoderamento”, “diferença”, “diálogo”, “criticidade”.

O empoderamento, termo originário do inglês, *empowerment*, denota a ideia de dar poder a alguém para realizar determinada tarefa sem que seja necessária a permissão de outras pessoas para isso. Compete aos professores fomentar esse empoderamento nos seus alunos, para que eles possam se sentir como sujeitos ativos de suas próprias histórias, que possam enfrentar os desafios, confiantes, empoderados, capazes de lutar pelos seus direitos.

Da mesma forma, o princípio da diferença tem sido tratado com muita ênfase por pesquisadores, o que antes não era questionado, mas somente a questão da igualdade. Dessa maneira, é necessário reconhecer as diferenças de modo que estas sejam integradas num mundo mais plural, democrático, tolerante. Nessa perspectiva, essa é mais uma nova provocação imposta aos professores. Além do mais, nos termos de Sousa Santos (2010, p. 316), “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Ainda, cito algumas palavras como diálogo, criticidade, que foram bastante defendidas por Freire (2013), o qual alerta que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”; “ensinar exige criticidade”. Para ele, o educador não pode negar o dever de reforçar a capacidade crítica dos seus alunos, nem sua curiosidade e sua insubmissão.

Ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 2013, p. 28).

Dessa forma, é possível verificar alguns dos compromissos que o docente deva assumir no cumprimento da sua missão na atualidade, pois se espera que esse professor seja: “Reflexivo, crítico e comprometido com a educação” (LEFFA, 2001, p. 2). Mas, para que seja alcançada essa meta, Leffa (2001) também recomenda que o professor deva fazer um longo e pesado investimento em sua formação, prerrogativa necessária para se obter esse perfil satisfatório.

Ainda de acordo com Leffa (2008), o professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, “toca o ser humano na sua essência”, pois o ato de ensinar pode provocar mudanças e proporcionar um aperfeiçoamento intelectual, além de estabelecer uma relação com a própria fala. Ele ainda explica que:

[...] dessas características exclusivas – e essenciais – do ser humano, duas precisam ser destacadas quando se fala em formação de professores de línguas estrangeiras. Uma é a capacidade da fala; o homem não é apenas um animal político; é um animal político que fala. A outra característica importante é a capacidade de evoluir. O ser humano não permanece o mesmo de uma geração para outra; ele se transforma, transforma o mundo e transforma a percepção que temos do mundo (LEFFA, 2008, p. 353).

Para Leffa (2008), torna-se primordial buscar uma formação contínua, pois é vital que esse professor tenha uma compreensão de diferentes áreas de conhecimento, incluindo, necessariamente, o domínio da língua que ensina e o controle da ação pedagógica para que a aprendizagem da língua aconteça na sala de aula.

Um outro dado relevante é apontado pelos PCN (1998) ao afirmarem que se faz indispensável o envolvimento do professor no processo de reflexão sobre o seu trabalho em sala de aula. Para os PCN (1998), “essa reflexão é entendida como o modo mais eficiente para que as práticas em sala de aula sejam questionadas e alteradas, gerando um desenvolvimento

contínuo na prática de ensinar língua estrangeira” (BRASIL, 1998, p. 109). Assim sendo, de acordo esses mesmos documentos,

[...] é necessário que o professor aprenda a refletir sobre sua prática de forma sistemática. É esta reflexão que vai gerar massa crítica na comunidade de professores de que participa, levando ao desenvolvimento na profissão. É por esse motivo que os cursos de formação ou de formação continuada de professores de língua estrangeira têm sido cada vez mais entendidos como contextos para a reflexão por meio do envolvimento dos professores em práticas de investigação. Eles têm seguido os princípios da pesquisa-ação, da pesquisa colaborativa e da auto-etnografia ou de histórias de vida (BRASIL, 1998, p. 109).

Esse princípio é igualmente compartilhado por Freire (2013), o qual argumenta que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2013, p. 40). O educador ainda faz a seguinte reflexão:

Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que 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 (FREIRE, 2013, p. 40).

Por sua vez, Sandei (2007) menciona que a conscientização da filosofia de ensinar deve ser tomada como um passo vital para impelir na direção de uma mudança no professor que deseja refletir sobre o seu ensinar. Porém a autora reconhece

[...] não ser isso uma garantia de que uma melhora vá realmente acontecer, pois não basta que o professor conheça como realiza seu ensino, deduza (ou conheça a dedução de sua abordagem) e reflita sobre ela. É necessário ainda que ele participe de um diálogo informativo e esclarecedor com os colegas em cursos de capacitação, extensão, congressos e seminários à sua formação contínua (SANDEI, 2007, p. 167).

Contudo, apesar de certificar a enorme importância dada pelos teóricos à formação continuada dos professores, o Relatório da UNESCO (2009) aponta algumas objeções que ocorrem em uníssono, que merecem ser igualmente reflexionadas e corrigidas, já que é percebido que as insatisfações decorridas das capacitações podem ser “decorrentes de um poder regulador que coloca limites ao exercício da autonomia e da reflexão crítica dos docentes,

provocando reações de rejeições” (UNESCO, 2009, p. 222). Como ilustração cito algumas das objeções apontadas pelo Relatório, a saber:

- a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola;
- os formadores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos;
- os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar;
- os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar;
- mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa;
- a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados;
- falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada (UNESCO, 2009, p. 221).

Todavia, o citado Relatório (2009) pondera que é preciso que os efeitos positivos da capacitação docente sejam efetivamente apropriados e incorporados à prática docente. Para tanto existe a necessidade de continuidade nessas políticas, e não as interrupções sucessivas nessas iniciativas como vêm ocorrendo.

Moita Lopes (2006) enfatiza, no entanto, que é essencial que o professor deixe de ser um mero executor de métodos desenvolvidos por outros estudiosos que estão fora da sala de aula, e que possa ser capaz de também produzir teorias baseadas em sua própria vivência escolar. Ele ainda elucida que

[...] a sala de aula deixa de ser o lugar da certeza, ou de aplicação de um conhecimento pronto e acabado, e passa a ser o espaço da procura do conhecimento, em que o professor e os alunos, aqueles mais diretamente interessados no que ocorre em sala de aula, passam a ter papel central na prática social de construção de conhecimento sobre a sala de aula. Este conhecimento, por envolver o professor na produção de conhecimento sobre sua prática social, tem inclusive, um caráter emancipatório que o libera de rezar pelas cartilhas de outros e que o faz produzir conhecimento que lhe interessa mais propriamente [...]. Isso não quer dizer que o professor deve ignorar conhecimentos outros produzidos por pesquisadores que estão fora de

sua sala de aula, mas que estes conhecimentos devam passar pelo seu crivo como pesquisador em sala de aula (MOITA LOPES, 2006, p. 184).

Nessa direção, Blatyta (2009), alinhando-se com o pensamento de Almeida Filho (2013), enfatiza que se torna ainda apropriado empregar o termo “destrangeirizar” também para as novas teorias relativas às práticas pedagógicas. Muitas vezes, essas teorias são distantes, estranhas, contudo, só através da prática, da utilização em sala de aula, elas poderão ser úteis, desejáveis. Assim sendo, a autora ressalta que:

[...] é preciso experimentar, permitir-se “errar” para poder aprender a partir do “erro”. Por isso acredito que, idealmente, se o trabalho de lecionar, no qual se vive/experencia o ensino/aprendizagem de línguas, puder ser sempre acompanhado pelo trabalho de analisar, e este for de preferência um trabalho de equipe, onde os “acertos/erros” e ajustes puderem ser examinados de vários ângulos, de uma perspectiva diversificada, se as críticas levantadas forem modalizadas pela compreensão de que a evolução se dá em processos, as chances de evolução serão muito maiores (BLATYTA, 2009, p. 79).

Nesse contexto, Leffa (2006) faz uma oportuna alusão a Paulo Freire, referente ao processo de conscientização dos professores, denominada de “consciência mágica”, que passa para a “consciência ingênua” e finaliza como “consciência crítica”. O autor faz o seguinte esclarecimento:

Na consciência mágica predomina a ideia de que o mundo em que vivemos, e tudo o que nele acontece, está sujeito a uma força superior, à qual devemos nos submeter. Tudo é comandado pelo destino, que rege todos os momentos de nossa vida. Como não há conflitos, a história não caminha, a civilização não evolui e a vida permanece a mesma, geração após geração. Podemos ver os problemas, mas não temos condição de resolvê-los, já que partimos de uma atitude determinística.

A consciência ingênua é um passo além da consciência mágica porque admite a ideia de que o mundo pode ser mudado, mas ainda é ingênua porque acredita que essa mudança pode ser feita a partir da ação individual. Como o problema a ser resolvido é visto de uma perspectiva pessoal, não há negociação, e as soluções acabam sendo impostas, com ou sem a concordância do outro. Na medida em que uma solução imposta acaba gerando resistência, a história não evolui, voltando ao estágio anterior. A pessoa pode pensar que resolveu o problema de todos, quando na realidade não resolveu nem seu problema particular.

A consciência crítica é o estágio mais elevado da consciência, aquele em que os conflitos são abordados através da discussão e da negociação com os membros de uma determinada comunidade. Para Paulo Freire os problemas resultam das iniquidades do sistema e só podem ser solucionados à medida que o sistema for transformado. É só através da discussão coletiva que desenvolvemos a habilidade de perceber os elementos opressivos da sociedade e aprendemos a como agir contra eles (LEFFA, 2006, p. 4).

É bastante pertinente tal esclarecimento acerca dos estágios da nossa consciência como professores. Isso posto, vale refletir se a nossa prática docente é condizente com uma posição, que busca incessantemente por transformações. Esse pensamento de Freire nos direciona para um molde de educação questionadora, política e ética. Talvez o estágio da consciência crítica ainda esteja distante de atingirmos, mas é uma luz que devemos perseguir, pois a mudança que está imposta depende unicamente do posicionamento de cada um de nós como educadores ativos da nossa sociedade.

Em suma, constato que o ensino de língua inglesa impõe, em tempos de globalização, uma grande guinada. Consequentemente, o professor deve ter uma postura mais politizada e compromissada, permitindo que seus alunos também possam ter uma atitude questionadora em prol de mudanças sociais. Para tanto, advogo uma pedagogia defendida por Freire (1996, 2013), Giroux (1997), Siqueira (2005, 2008, 2009, 2012), dentre tantos outros, que são comprometidos com a mudança da nossa educação escolar, visando à libertação, ao empoderamento, à criticidade, ao diálogo, à autonomia, ao princípio da diferença, enfim, comprometidos com uma prática pedagógica transformadora. Essa mudança pode estar também em nossas mãos.

Finalmente, após as discussões dos aportes teóricos empreendidas nos capítulos 3 e 4 desta dissertação, apresento, a seguir, o capítulo 5, que é dedicado à análise dos dados deste estudo investigativo.

## 5 - O INGLÊS QUE ENSINAMOS: UM RETRATO LOCAL

Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2013, p. 31).

### 5.1 INTRODUÇÃO

Este é o capítulo da investigação propriamente dita. O meu propósito aqui é apresentar e refletir sobre os resultados da pesquisa realizada em três instituições de ensino da cidade de Caetitê/BA, no período de maio a novembro de 2014.

Para tanto, é pertinente que eu retome o objetivo principal deste trabalho, que consiste em investigar as concepções de professores de língua inglesa, do Ensino Fundamental II, no tocante ao ensino de inglês, sob a perspectiva de língua franca global, verificando em que medida esses professores abordam as questões culturais, identitárias, políticas e ideológicas nas aulas desta que se tornou o meio de comunicação internacional dos tempos pós-modernos.

A título de ilustração, foram incluídos relatos, opiniões, atitudes e declarações dos três sujeitos da pesquisa, obtidos através dos questionários, entrevistas e registros etnográficos. Após a categorização dos dados e análise, os instrumentos foram devidamente triangulados. Com a preocupação de preservar as suas identidades, os colaboradores foram identificados como: P1, P2 e P3.

Assim, espero que, ao término deste estudo, eu possa compreender melhor o intrincado processo de se ensinar uma língua estrangeira, em uma pequena cidade do interior da Bahia, principalmente em tempos de globalização, quando verifico a necessidade de uma postura mais crítica e politizada dos docentes. Além disso, de forma sensível e com um olhar acurado, espero também poder, de alguma forma, contribuir para uma reflexão sobre uma possível (re)significação da nossa prática docente e, conseqüentemente, das nossas concepções da língua inglesa, como língua estrangeira, trazendo à baila o conceito de inglês como língua franca, para ser, quem sabe, aplicada nas aulas de inglês também nestes contextos específicos.

Dito isso, passo para a análise do questionário aplicado aos colaboradores desta pesquisa.

## 5.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

Inicialmente, com o intuito de conhecer a opinião mais detalhada dos professores acerca da língua inglesa na atualidade e suas implicações nos mais diversos níveis, foi solicitado aos informantes que respondessem, sem se identificarem, a um questionário de perguntas abertas, apresentado a seguir.

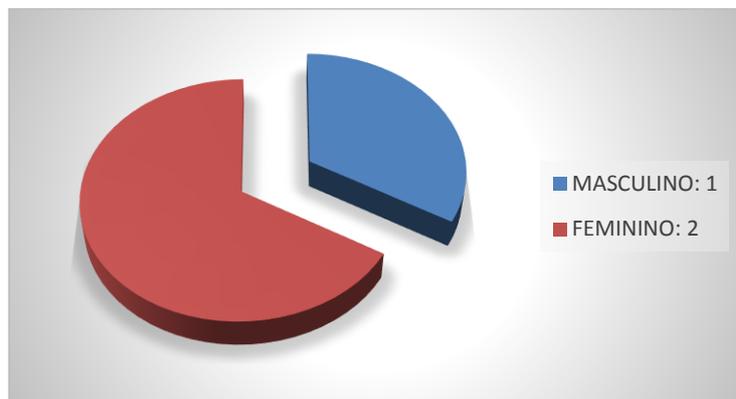
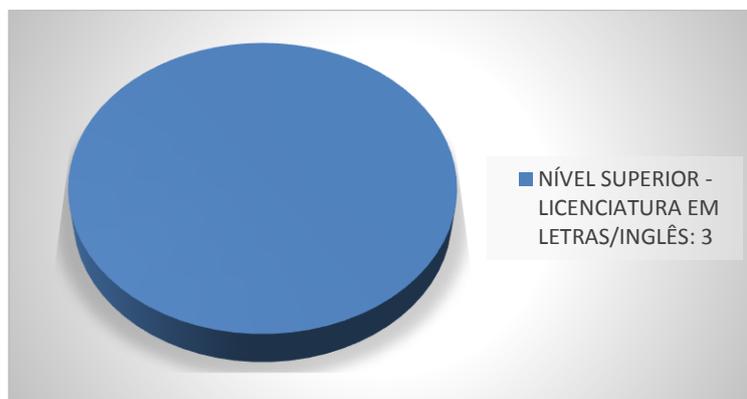
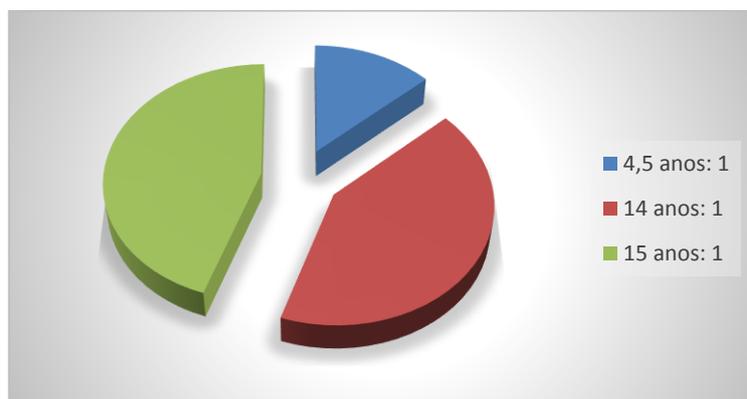
O referido instrumento foi composto por vinte e uma questões e dividido em dois blocos de perguntas. O primeiro bloco, voltado para os dados pessoais, contém sete perguntas, e o segundo bloco, enfocando perguntas específicas sobre o ensino da língua inglesa, contém quatorze perguntas.

No primeiro bloco de perguntas, obtive os seguintes resultados: dos três sujeitos da pesquisa, dois são do sexo feminino e um do sexo masculino. Todos têm formação em Letras/Inglês. O tempo de magistério varia entre 4 e 15 anos. Apesar da constatação de que existem professores com diferentes tempos de experiências de trabalho, essa diferença, a meu ver, não alterou a qualidade do trabalho do professor com menor tempo de magistério em sala de aula.

Nenhum dos três professores leciona somente Língua Inglesa. A carga horária de cada um deles é dividida entre outras disciplinas (Artes, Redação, Oficina de Leitura). Isso me faz inferir que, devido a uma carga horária de duas horas semanais, os docentes tiveram que assumir outras matérias para complementarem a sua jornada de trabalho, que varia de 20h a 60h semanais. Por isso, os três colaboradores não podem dedicar-se somente ao ensino de inglês. Dos três informantes da pesquisa, somente um tem contrato temporário, sendo os outros dois do quadro permanente.

Para uma melhor visualização desses dados, esboço abaixo os seguintes gráficos com informações específicas como sexo, formação acadêmica, tempo de magistério, carga horária destinada ao magistério, carga horária dedicada ao ensino de inglês, carga horária dedicada a outras disciplinas e vínculo empregatício, no intuito de proporcionar uma interpretação mais rápida e objetiva das informações recolhidas.

Esses dados estão explicitados nos gráficos que seguem:

**Gráfico 1 - Sexo****Gráfico 2 - Formação Acadêmica****Gráfico 3 - Tempo de Magistério**

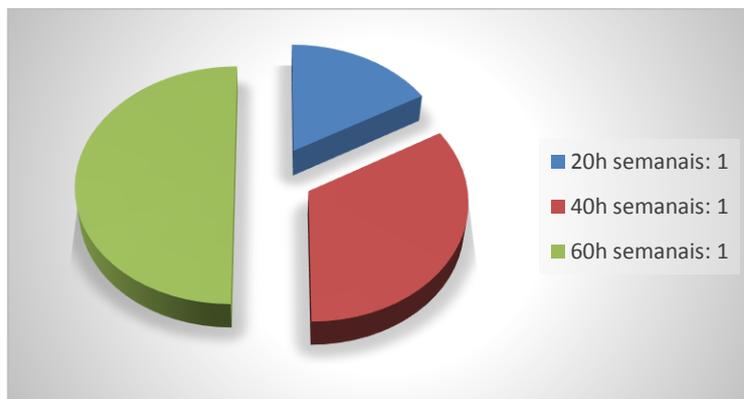
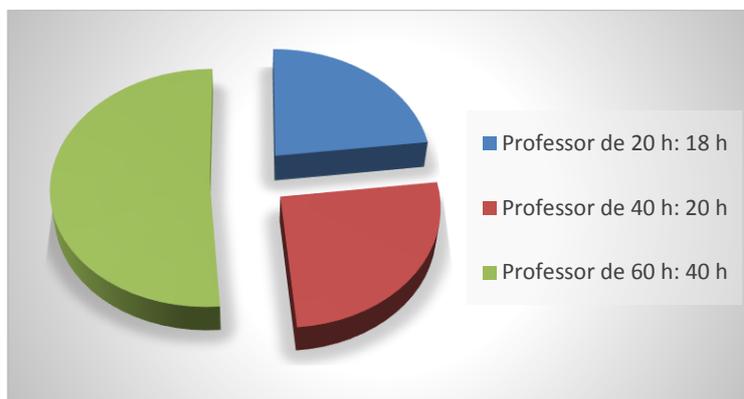
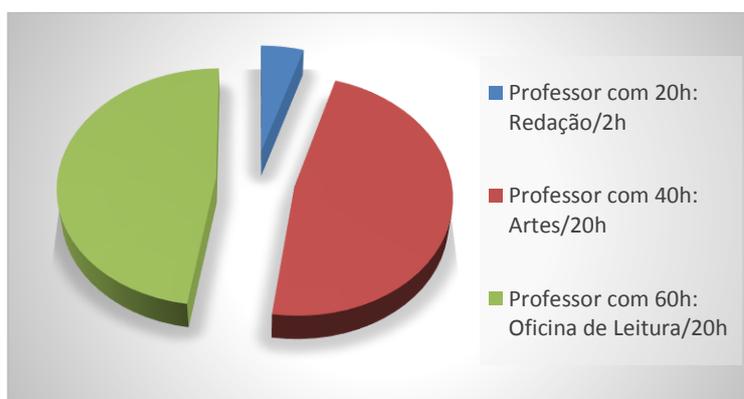
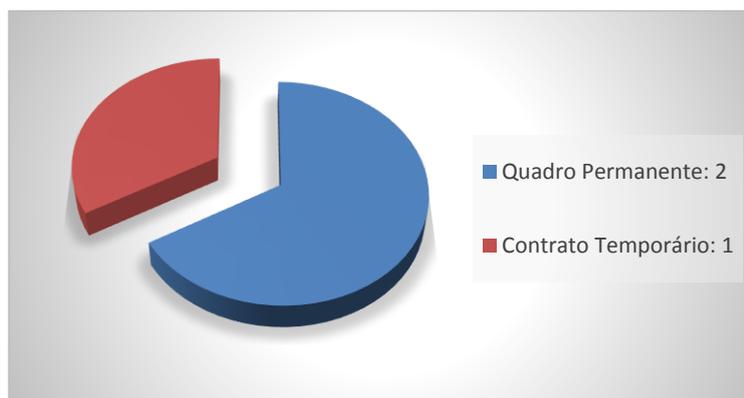
**Gráfico 4 - Carga Horária no Magistério****Gráfico 5 - Carga Horária Dedicada ao Ensino de Inglês****Gráfico 6 - Carga Horária Destinada a Outras Disciplinas**

Gráfico 7 - Vínculo Empregatício



Partindo para a análise do segundo bloco do questionário, de questões mais específicas, fiz as perguntas abaixo relacionadas e obtive as devidas respostas:

#### Pergunta 8 - Como você define a língua inglesa hoje?

[P1] A língua inglesa é a língua dos negócios, das viagens, do computador, é a língua que falamos com o mundo todo. E convivemos com inúmeras palavras, o que nos faz perceber a influência que ela exerce sobre a nossa cultura. A língua inglesa traz possibilidades de um futuro mais promissor nos estudos e no trabalho.

[P2] A língua inglesa hoje é uma necessidade universal, temos que aprendê-la para melhor lidarmos com o estrangeirismo que vivenciamos no nosso dia-a-dia.

[P3] De suma importância para qualquer área profissional.

Das respostas obtidas, é interessante apontar que todos os três professores, ao esboçarem uma definição da língua inglesa, fazem uma exaltação da sua importância, considerando-a: *a língua dos negócios, das viagens, do computador. Uma necessidade universal. De suma importância para qualquer área profissional.* Por esse motivo, percebo claramente a relação de poder que a língua inglesa exerce na visão desses professores.

Tais percepções em relação ao inglês, na maioria das vezes, podem marginalizar nossos alunos, ocasionando uma forte exclusão social e/ou um imenso sentimento de inferioridade, visto que, em decorrência de diversos fatores, nem todos têm uma aprendizagem efetiva ou acesso a essa língua estrangeira, fazendo com que esses alunos se sintam excluídos do mundo *dos negócios, das viagens, do computador*, pois não conseguem falar o ambicionado inglês.

Outro aspecto importante é demonstrado pelas palavras de P1 quando faz o seguinte relato: *O que nos faz perceber a influência que ela [a língua inglesa] exerce sobre a nossa cultura*. Esse é um dado que requer atenção, posto que devemos estar alertas quanto a essa influência. Atualmente, neste universo desterritorializado, não se admite mais uma postura passiva ou mesmo alienada de um educador, que aceita ou sobrepõe, comodamente, influências de qualquer outra cultura em detrimento da nossa. O que é defendido neste novo cenário é que ocorra uma *bricolage* de culturas (LÉVI-STRAUSS, 1989). Ou seja, várias culturas que se misturam para formar novas identidades culturais. Dessa forma, espero que a escola, bem como os seus professores, possam estar preparados para reconhecer e reforçar as múltiplas identidades sociais que se formam, a partir do conhecimento de outras línguas e outras culturas.

A esse respeito, Hall (2014, p. 9) esclarece que as identidades culturais são aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. Por sua vez, Rajagopalan (2009, p. 69) afirma que “as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria [...] quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa”, pois vivemos numa época em que as identidades estão cada vez mais se tornando mutáveis e sujeitas à renegociação, pelo fato das pessoas estarem sempre em contato com outros indivíduos, outros povos e outras culturas. Daí a necessidade de “adaptar-se sem se negar a si mesmo, construir a sua autonomia em dialética com a liberdade e a evolução do outro” (DELORS, 2001, p. 14).

Independentemente de reconhecermos a importância do inglês, não podemos ter uma atitude de endeusamento dessa língua, mas, antes de tudo, devemos distinguir entre a língua que se fala em determinados países anglófonos da língua que se fala mundialmente. Assim, é necessário entendê-la como uma língua de comunicação entre diferentes povos, de acesso, de alteridade, e que seja capaz, ainda, de desenvolver o sentido de cidadania, tolerância, responsabilidade e aceitação do diferente. Além do mais, é indispensável termos um pensamento crítico-reflexivo, de valorização, também, da nossa língua e cultura e de outras culturas, sejam elas inglesas ou não, dado que são primordiais para a formação de cidadãos questionadores e integrados neste mundo globalizado.

Outro posicionamento que me chama a atenção é o fato de a língua inglesa ser vista pelos educadores somente como acesso a melhores condições: *A língua inglesa traz possibilidades de um futuro mais promissor nos estudos e no trabalho*. Na realidade, não há como fugir dessa constatação. Verifico que a importância do inglês para ascensão social do indivíduo está imposta, porém precisamos nos conscientizar de que a relevância desse idioma

vai muito além desse entendimento. A aquisição de uma língua estrangeira, nesse caso específico, do inglês, favorece uma educação integral do educando. Por isso, temos que valorizar a aprendizagem dessa língua, principalmente, pelo seu caráter formativo.

Apesar de a língua inglesa deter uma posição privilegiada, enfatizo que nenhuma língua é superior a outras línguas. Isso posto, e em consonância com Rajagopalan (2004, p. 12), “o inglês não é só uma língua; é uma mercadoria em torno da qual está sendo construído um poderoso fetichismo [...] ninguém pode ser um bom cidadão do mundo sem aprender uma língua estrangeira, preferencialmente o inglês” Nessa mesma perspectiva, Pennycook (1998, p. 28) alerta:

Se ensinarmos, tendo por meta a competência comunicativa, e não explorarmos como o uso da linguagem foi historicamente construído em torno das questões de poder e de dominação, ou como, nos seus usos cotidianos, a linguagem está sempre envolvida em questões de poder, estaremos, uma vez mais, desenvolvendo uma prática de ensino que tem mais a ver com acomodação do que com acesso ao poder.

Ressalto que algumas declarações desses professores quando afirmam que *é a língua que falamos com o mundo todo. Convivemos com inúmeras palavras. Temos que aprendê-la para melhor lidarmos com o estrangeirismo que vivenciamos no dia-a-dia*, demonstram a consciência que eles têm quanto à propagação da língua inglesa nesse cenário de globalização. Então, vale refletir sobre o pensamento de Ortiz (2006, p. 27), quando ele diz:

Sua origem, americana ou britânica, torna-se secundária. Já não são mais as raízes de sua territorialidade anterior que contam, porém sua existência enquanto idioma desterritorializado, apropriado, ressemantizado, nos diversos contextos de sua utilização.

Consequentemente, é válido avaliar que o inglês que está aí no dia a dia, que falamos com o mundo todo, não é somente a língua hegemônica, mas o idioma falado por diferentes povos de diferentes nações. Por isso, ocorre a necessidade de que haja uma ampla divulgação do *status* da língua inglesa, sob pena de muitos professores continuarem veículos manipuladores de um idioma que representa determinado país, que venha simbolizar superioridade, poder, opressão. Portanto, muito longe de oferecer um idioma que possa proporcionar o contato, a comunicação, a união entre os povos.

**Pergunta 9 - Para você, o que significa ensinar inglês neste contexto de globalização?**

[P1] Eu tento mostrar aos alunos que o inglês abre portas, facilita viagens e principalmente as chances de conseguir um bom emprego, já que ter conhecimento em um segundo idioma já faz uma grande diferença até mesmo no salário, que costuma ser maior do que o salário de quem não fala outro idioma. Também possibilita a chance de fazer cursos no exterior, fazendo com que se agregue mais conhecimento na área em que trabalha, se especializando. E cito os exemplos de pessoas próximas que estão trabalhando ou estudando em outros países.

[P2] Muito bom, pois além de aprendermos um outro idioma, vivenciamos outro tipo de cultura e diversificamos a nossa prática educativa.

[P3] Além de gostar muito de ensinar, acredito que a língua inglesa opera uma importância grandiosa no mundo atual, entretanto a grade curricular não atende às necessidades dos alunos; carga horária pequena.

Mais uma vez, percebo que o significado para P1 de ensinar inglês no contexto de globalização está associado igualmente a melhores oportunidades de ingresso e possibilidades de competição no mercado de trabalho: *O inglês abre portas; facilita viagens; chances de conseguir um bom emprego; diferença no salário que costuma ser maior; possibilita a chance de fazer curso no exterior.* Da mesma maneira, os professores associam o inglês ao seu poder econômico global e prestígio social. Visto dessa forma, observo que muitos educadores ainda não conseguem empoderar os seus alunos por meio de um enriquecimento cultural, de inserir esse idioma na realidade dos seus educandos, que muitas vezes são socialmente excluídos.

Moita Lopes (2006, p. 43) advoga que “a aprendizagem de uma LE, ao contrário do que podem pensar alguns, fornece talvez o material primeiro para tal entendimento de si próprio e de sua própria cultura”. Segundo esse autor, a posição que a língua inglesa assume em todos os setores da vida nacional, confirma a referida alienação do povo brasileiro em relação ao estrangeiro. Por ser um país colonizado, este “processo de identificação com o ‘outro’, o colonizador, ou melhor, com a sua superioridade, vai levar o colonizado à imitação do colonizador em todos os níveis” (MOITA LOPES, 2006, p. 49).

Desse modo, a fim de evitar que ocorra essa reprodução, o ensino de inglês, nesse cenário de globalização, precisa ser capaz de levar o aluno à reflexão crítica, ao entendimento da diversidade da língua e da multiplicidade de culturas que nos cerca, de enxergar o mundo livre de preconceitos, de estereótipos, e de poder fazer uso dessa língua em seu favor. Para isso, torna-se necessário que os professores tenham, pelo menos, um olhar mais criterioso nos conteúdos que são trabalhados em sala de aula.

Mesmo sendo o inglês a língua da globalização, não podemos confundi-lo com a americanização, em razão de que “o processo de globalização não é sinônimo de homogeneização, tampouco de americanização” (ORTIZ, 2006, p. 17). Além disso, Graddol (2006, p. 71) acrescenta que em um mundo globalizado e pós-moderno um modelo de educação particularmente diferente emergiu<sup>77</sup>. Dessa forma, as velhas práticas de ensino que, por muito tempo foram adotadas, não são mais compatíveis com esse mundo pós-moderno, da tecnologia, da velocidade.

Como podemos ver, na opinião de P2, ensinar inglês no contexto de globalização possibilita aos alunos vivenciarem um outro tipo de cultura. Contudo, é preciso saber a qual(is) cultura(s) esse professor se refere, pois é notório que as abordagens culturais que são levadas para a sala de aula e que são apresentadas como legítimas são os modelos de culturas elitizadas, supostamente hegemônicas, canônicas. Assim, convém se conscientizar de que vivenciar deva ser também a interação com a diversidade, com o outro, com o diferente.

Por sua vez, P3 argumenta que *a língua inglesa opera uma importância grandiosa no mundo atual*. Essa afirmação é pouco elucidativa de como seria essa importância. É salutar que se esclareça, consoante Canagarajah (1999 *apud* SIQUEIRA, 2008, p. 18), que falar a língua global significa um meio de empoderamento para o indivíduo se colocar no mundo, sendo respeitados os seus contextos culturais e discursivos, e não apenas transformando-o num mero receptor de informações, teorias, crenças e valores advindos de países considerados hegemônicos. Ainda, P3 afirma que *a grade curricular não atende às necessidades dos alunos* e que a carga horária destinada ao ensino de inglês é pequena. Esse é um fator apontado, em vários momentos, pelos professores. Realmente, não se tem até agora uma valorização para o ensino de LE nas nossas escolas brasileiras, sejam públicas ou particulares. O número de aulas não é ideal para um ensino de qualidade, a fim de que se tenha um aprendizado mais eficaz quanto à aquisição da língua.

#### **Pergunta 10 - O que você acha necessário para ser um bom professor de língua inglesa?**

[P1] Primeiramente, o professor precisa ter autonomia em sala de aula para que se possa conseguir um ensino contextualizado e reflexivo e ser ainda um facilitador para que haja sempre uma maior interação dos alunos.

---

<sup>77</sup> *In a globalised, postmodern world a rather different model of education has emerged.*

[P2] É necessário acima de tudo gostar da disciplina e buscar a cada dia aprimorar o seu conhecimento na língua-alvo, inovando-o com formação continuada, tornando as aulas mais significativas e prazerosas.

[P3] Conhecimento e paixão.

Para ser um bom professor, P1 reconhece que é necessário ter autonomia a fim de proporcionar um ensino contextualizado e reflexivo. Em relação à autonomia docente, é válido refletir um pouco sobre esse conceito, já que ele assume múltiplos sentidos em diversos contextos.

Contreras (2002), por exemplo, esclarece que, ao falar da autonomia do professor, está-se falando também de sua relação com a sociedade e, por conseguinte, do papel da sociedade com respeito à educação. Ele ressalta que, necessariamente, só será alcançada, de fato, a autonomia profissional à medida que se consolidar a autonomia social. Por fim, o autor afirma que a autonomia não é uma capacidade individual que depende apenas de mecanismos intrínsecos à pessoa. Ela se constrói no processo, nas situações sociais, a partir das quais as pessoas se conduzem.

Nessa perspectiva, uma conduta autônoma demonstra uma postura crítica e consciente que o professor deva assumir na sua docência, em relação ao seu ambiente escolar, à sua sociedade, sendo verdadeiramente um fator necessário para que haja um ensino contextualizado e reflexivo, conforme aponta P1. Outrossim, P1 discute ainda a necessidade de ser um facilitador para que haja sempre uma maior interação entre os alunos. Contudo, é válido lembrar sempre que os alunos necessitam ser estimulados a ter voz própria e que suas histórias nunca sejam ignoradas. O professor precisa ser um agente de mudanças em busca da tão sonhada transformação social, conforme propagou Freire (1996, 2013), Giroux (1997), dentre outros. Faz-se importante frisar que o ensino de inglês ou de qualquer outra língua tem que primar para ser significativo e motivador para os aprendizes. Da mesma forma, enquanto o ensino de línguas não explorar aspectos políticos, sociais e culturais, ele estará mais vinculado à acomodação do que a qualquer noção de acesso ao poder (PENNYCOOK, 1998, p. 27).

Já P2 argumenta que é necessário *que se goste da disciplina, o professor buscando aprimorar o seu conhecimento através de formação continuada*, e que *as aulas devam ser mais significativas e prazerosas*. Constatado que são oferecidos poucos cursos de capacitação aos professores, principalmente os de línguas estrangeiras, que promovam o seu desenvolvimento profissional, a fim de que eles possam, de fato, ministrar as suas aulas com a devida qualidade. Na maioria das vezes, tal situação acaba levando os professores a se acomodarem com os seus

velhos conhecimentos e, por conta disso, continuam aquém das novas exigências de nosso tempo.

Por sua vez, P3, de forma sucinta, fala em conhecimento e paixão. Não há como contestar essa resposta. Um dos pilares fundamentais para ser um bom profissional é gostar do que se faz. É exercitar a sua profissão com paixão. Nesse sentido, segundo Leffa (2009, p. 122),

[...] é preciso gostar, ter paixão pelo que faz. Se não for assim, como seduzir o aluno? Para amar é preciso conhecer [...] o professor que não conhece a língua que ensina não pode amar o que faz e, conseqüentemente, não pode seduzir o seu aluno.

Todavia, é necessária uma profunda reflexão sobre o que significa ser um bom professor, pois muitos acreditam que seja somente o resultado de uma aprendizagem efetiva dos seus alunos. Mas isso só pode ocorrer, de fato, por intermédio de um processo interativo, dinâmico, vivo, que trata das experiências sociais de cada indivíduo. Um verdadeiro professor deve compreender o seu papel como transformador e não como um simples reproduzidor de saberes.

**Pergunta 11 - Você acredita que um nativo da língua inglesa pode ser um professor de inglês melhor do que um não nativo? Justifique sua resposta:**

[P1] Não. O professor deve ser capacitado e preparado. Um não nativo pode ser muito melhor se ele tiver a habilidade de lidar com os alunos, compreender a realidade de cada um e dominar o idioma. Morar em um país de língua inglesa por algum tempo não é prova de que a pessoa pode ser professor de língua inglesa. A vantagem do nativo é que ele sabe falar o idioma fluentemente, porém isso não significa que ele necessariamente saiba como transmitir seus conhecimentos aos alunos. Como ele poderá entender as dificuldades e ajudar de forma eficaz sem um mínimo conhecimento de didática, pedagogia e as modernas abordagens de ensino e aprendizagem da língua.

[P2] Para ser um bom professor de língua inglesa é necessário que haja muita dedicação e respeito pelo que faz, não precisa você ser nativo para ser um bom professor de inglês, mas sim procurar a cada dia tornar as suas aulas mais dinâmicas e construtivas.

[P3] Não acredito, depende muito do professor. O professor nativo tem uma pronúncia melhor, um vocabulário mais extenso, só que às vezes, e na grande maioria os nativos não têm didática/metodologia.

Apesar de existir o mito da figura do falante nativo como mais competente para ensinar uma língua estrangeira, principalmente nos cursos de idiomas livres, largamente propagados nos meios de comunicação, P1, P2 e P3 reconhecem que não é importante ser um nativo para ser um professor de inglês eficiente e preparado.

Percebo que para esses profissionais já não se aplica mais a teoria de Chomsky (1986), de que o falante nativo possui a competência linguística, e, por isso, deve ser a autoridade que conhece a sua língua. Definitivamente, a proficiência de uma língua não está relacionada com a natividade; além do mais, constato que, em uma comunidade de falantes nativos, sem sombra de dúvidas, existem vários níveis de competência linguística, não sendo, então, premissa para garantir um bom desempenho profissional, como professores de LE.

Não obstante, muitos docentes acreditam que, por não serem nativos, ou até, por nunca terem estudado no exterior, são inferiores àqueles que se encontram na posição oposta. Inclusive, é comum se deparar com a idealização do falante nativo, que é colocado como superior em relação ao falante não nativo. Felizmente, nesta amostra não foi encontrado esse resultado.

#### **Pergunta 12 - Qual o inglês você acha que costuma ensinar:**

[P1] Americano. Sempre tento comparar com o britânico.

[P2] Britânico.

[P3] Americano.

Os professores foram unânimes em demonstrar que ensinam um inglês americano e/ou britânico, o que confirma a suposição de que eles parecem crer que só existem, no máximo, dois padrões da língua inglesa. Tais condutas idealizam uma supremacia de um inglês considerado hegemônico, detendo uma posição privilegiada oriunda desses dois países, marcando a relação de poder que, até então, eles exercem sobre nós. Conforme Ortiz (2006, p. 17), “a globalização declina-se preferencialmente em inglês”. Contudo, é preciso ter consciência e saber resistir aos encantos do padrão da língua norte-americana e/ou britânica, visto que o inglês se tornou uma língua falada mundialmente por falantes de diversas nações, que não são, necessariamente, os falantes nativos. Como apontam várias estatísticas, dois terços dos usuários da língua inglesa na atualidade são não nativos. Daí, podermos concluir que, nessa proporção, existem, do mesmo modo, mais professores da língua inglesa não nativos do que nativos, isto é, influenciando e sendo influenciados por essa língua.

Há de se lembrar, na verdade, que seremos sempre falantes brasileiros de inglês. Por isso, apesar da importância do inglês neste tempo pós-moderno, é necessário compreender que existem vários falantes da língua inglesa, ocorrendo muitas vezes, como afirma Rajagopalan (2009, p. 62), a mestiçagem, da qual nenhuma língua escapa hoje em dia.

Embora os professores tenham predileções pelo inglês norte-americano e/ou britânico e acreditem que utilizam essas variações em suas aulas, considero de suma importância que sejam informadas aos alunos as demais variantes do inglês, falado em países como a África do Sul, a Nigéria, a Índia, entre outros, possibilitando, dessa forma, uma maior compreensão da multiplicidade dos aspectos linguísticos e culturais que a língua inglesa proporciona.

É desejável, além do mais, evitar o “linguicismo”, que, segundo Rajagopalan (2009, p. 66), é um termo que se refere às ideologias, estruturas e práticas que são mobilizadas para legitimar, efetuar e reproduzir uma divisão desigual de poder e recursos entre grupos demarcados com base linguística. Desse modo, cabe aos professores primar por uma atitude crítica quanto à ideologia que se esconde por trás do avanço da língua inglesa como língua internacional, estando preparados para o grande desafio que essa língua provoca nos educadores. Por fim, conforme afirma ainda Rajagopalan (2005, p. 151), é importante que todos nós tenhamos o cuidado de não confundir a língua inglesa que circula no mundo com a língua que se fala nos Estados Unidos ou na Inglaterra.

### **Pergunta 13 - Quais as maiores dificuldades que você encontra no ensino de inglês no seu contexto específico?**

[P1] Muitos alunos não têm motivação para aprender, a maioria vive em uma realidade difícil com a família e não conseguem perceber o quanto aprender inglês poderia ajuda-los de alguma forma no futuro.

[P2] A maior dificuldade está na falta de material didático (livro didático, dicionário... etc.), e também a falta de interesse de muitos alunos.

[P3] O desinteresse dos alunos, talvez atrelado a uma carga horária pequena, onde fica inviável trabalhar as quatro habilidades, falta de base também é um ponto que os deixam inquietos e agitados (não participando e promovendo um incômodo em sala).

P1, P2 e P3 alegam falta de interesse e motivação, por parte dos alunos, como indicativo para as dificuldades encontradas no ensino de inglês. P1, como é possível ver, acredita que esse desinteresse se deve à realidade difícil com a família, enquanto P3 alega uma carga horária

insuficiente para trabalhar as quatro habilidades e, além disso, a falta de base dos alunos, deixando-os, conseqüentemente, inquietos.

Porém, indago se as aulas de inglês estão sendo estimulantes, o suficiente, para despertar nos alunos a vontade de aprender. É incontestável o desejo desses jovens em falar o inglês quando vão cursar o sexto ano do Ensino Fundamental II, ocasião em que a disciplina Língua Estrangeira Moderna é introduzida. Mas, o que de fato desmotiva e desinteressa esses alunos?

Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, a palavra “interesse” significa “estar entre”; “no meio”. Assim sendo, posso inferir que as aulas de inglês, invariavelmente, não têm interação com os alunos e nem os seduzem. Da mesma forma, não prendem a atenção deles, a curiosidade, nem tampouco são estimulantes, pois não conseguem ser significativas, relevantes ou mesmo cativantes para esses aprendizes. Observo que os alunos ainda permanecem numa atitude passiva, sentados em suas carteiras, alheios às aulas do professor. Talvez, se os conteúdos trabalhados nas aulas de inglês pudessem falar sobre as suas vidas, os seus problemas vivenciados diariamente, isso poderia fazer toda a diferença e despertaria a atenção e a vontade de aprender. Apesar disso, os conteúdos abordados, geralmente extraídos dos livros didáticos, trazem outras narrativas. As temáticas expostas comumente são tão distantes e irreais que não conseguem se aproximar dos educandos, fazendo com que eles se distanciem cada vez mais dessa língua estrangeira.

Se os professores procurassem estimular a aprendizagem da língua-meta, através de ações que levassem os alunos a manifestarem os seus conflitos, as suas inquietações, os seus medos, os seus problemas familiares, as suas alegrias, os seus sonhos, sendo protagonistas das suas próprias histórias, não estariam proporcionando um ambiente favorável para a devida instrução? O que os alunos buscam é aprender uma língua de que possam fazer uso, que lhes dê a chance de poder comunicar-se pela *internet*, por intermédio das redes sociais, em qualquer parte do mundo; de poder compreender os filmes ou algum noticiário internacional; de poder cantar as suas músicas preferidas em língua inglesa. Os alunos não querem aprender uma língua que está no papel ou no livro. Eles não querem mais repetir regras gramaticais de que nada lhes servem.

Apesar de a carga horária destinada ao ensino de língua estrangeira ser pequena, este não é um indicador para o desinteresse dos educandos. O que se pode contestar é uma carga horária insuficiente que não proporciona um aprendizado real. Nesse sentido, P1 afirma que *os alunos não percebem o quanto o inglês poderia ajudá-los de alguma forma no futuro*. Não obstante, acredito que os professores, por sua vez, deveriam, por meio de um ensino

contextualizado, demonstrar aos alunos como essa disciplina lhes seria útil; contudo, da forma como ela é ensinada, muito dificilmente terá utilidade para eles, já que vários professores acreditam que o ensino de uma língua estrangeira se restringe ao ensino de regras gramaticais e compêndios de palavras. Desse modo, é passada a impressão de ser uma língua morta, sem vida, portanto, sem utilidade alguma.

Já P2 fala da falta de material didático (livro didático, dicionário, etc.) como uma das dificuldades encontradas. Entretanto, como sabemos, as escolas públicas já recebem o livro didático de inglês, não sendo esse, em meu julgamento, o verdadeiro motivo para o desestímulo dos alunos. Pode-se, todavia, questionar a qualidade desses livros. Dessa maneira, observo que a tendência de muitos professores é enxergar nos materiais didáticos um facilitador para o seu trabalho, pois tais materiais contêm atividades e indicações de como trabalhar determinado assunto e até mesmo de como se portar diante dos alunos, em situações que envolvam discussão a respeito de um tema abordado.

Convém avaliar, ainda, que muitos professores sucumbem à ditadura do livro didático como se nele encontrasse a verdade indiscutível. Em muitos casos, esse material é o guia, o farol; os professores não percebem que, na verdade, ao invés de auxiliar os aprendizes a refletir, esse material acaba levando-os a absorver as informações contidas nesses livros como verdades incontestáveis. Contudo, levando em consideração os argumentos apresentados pelos professores, não há como discordar de que tais justificativas sejam efetivamente sintomáticas para o insucesso nas aulas de inglês.

Todavia, acredito numa educação que esteja voltada tanto para os instrumentos essenciais de aprendizagem como para os conteúdos socioculturais, que são fundamentais na formação global de todos os indivíduos. Conseqüentemente, esse conhecimento só será bem sucedido se o professor conseguir transformar a sala de aula em um ambiente que incentive o uso da língua e em que seja estimulado o gosto e o prazer de aprender, por meio de um ensino que esteja atrelado às necessidades dos alunos, sendo, desse modo, verdadeiramente significativo. Só que, infelizmente, vários professores convivem com o conflito imposto pelo sentimento de impotência, de frustração e de solidão. Muitos não encontram a contribuição e participação sequer dos pais dos alunos, da direção escolar, das autoridades oficiais da educação ou até da comunidade local.

Não obstante, resta a esperança, não no sentido de esperar, mas no sentido de esperançar, de nós, educadores, nos tornarmos resilientes, de acreditarmos, de definirmos o que queremos, de sermos capazes de driblar as nossas limitações, sermos capazes de viabilizar aos nossos

alunos, especialmente os da rede pública, apropriarem-se criticamente da língua inglesa e da sua multiplicidade cultural.

**Pergunta 14 - Em suas aulas de inglês você enfatiza as quatro habilidades linguísticas ou você prioriza alguma? Justifique.**

[P1] Eu tento enfatizar as quatro habilidades, acho que o inglês não pode ser ensinado sem alguma delas. Porém, muitas vezes priorizo sim o *listening* e o *speaking*.

[P2] Procuo nas minhas aulas de inglês trabalhar com as quatro habilidades, pois sei que elas estão interligadas e a todo tempo a vivenciamos na nossa prática.

[P3] Como trabalho em uma escola tradicional, conteudista e que o foco maior é a aprovação em vestibulares, priorizo a gramática (escrita). Entretanto, adiciono em meu planejamento atividades que desenvolvam outras habilidades (*listening, speaking, reading*).

Como se vê, P1 diz que procura enfatizar as quatro habilidades, todavia, muitas vezes, prioriza o ouvir e o falar. P2 afirma que trabalha com as quatro habilidades, porque elas estão interligadas, e P3 esclarece que a escola onde trabalha é conteudista, tendo um foco para a aprovação no vestibular (mesmo em se tratando do Ensino Fundamental), prioriza a gramática (escrita), porém adiciona outras habilidades, como ouvir, falar e ler.

De acordo com Schmitz (2009, p. 17), a grade curricular de inglês nas escolas não permite desenvolver todas as quatro habilidades de forma razoável. Argumenta que o professor pode, além de falar em inglês nas aulas, deve fazer perguntas aos alunos, de modo que eles possam ter a chance de se “aventurar” nessa língua. Dessa forma, o professor não estaria “sonhando” ocasiões e oportunidades para o desenvolvimento da compreensão auditiva e o da fala. Além disso, o autor recomenda que se estimule a redação, em inglês, de *e-mails*, bilhetes e resumos voltados para a vida diária dos alunos. De idêntico modo, enfatiza que as quatro habilidades não devem ser apresentadas isoladamente, mas, trabalhadas sempre em conjunto e, por fim, acrescenta:

Se o profissional de língua estrangeira não fizer uso do idioma na sala de aula, ele estará abrindo mão da qualificação que mais o caracteriza e que o distingue de professores de outras matérias: a sua condição de ser bilíngue, de poder transitar entre duas culturas, a materna e a estrangeira. O que nós esperamos de um professor de inglês, espanhol ou japonês? Que ele fale o referido idioma

estrangeiro e tenha uma competência profissional na metodologia de ensino de língua estrangeira.

Contudo, é interessante observar que os nossos documentos oficiais afirmam o seguinte:

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

Isso posto, é questionável como os nossos próprios documentos podem endossar que se trabalhem com uma única habilidade comunicativa em detrimento das demais. Como podem reconhecer as dificuldades, sem apresentar nenhuma meta, projeto e/ou proposta em um prazo determinado, para sanar tais problemas, sendo responsabilidade igualmente dessas autoridades promover mudanças? Felizmente, esses documentos, datados em 1998, foram os primeiros que continham esses princípios. Nesse sentido, houve um considerável avanço, pois outros documentos subsequentes já retificaram tais premissas. A exemplo, temos a seguinte citação:

Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão (BRASIL, 2000, p. 26).

Portanto, mesmo reconhecendo que ainda não se tenham as devidas condições, devemos primar por uma educação de qualidade, que possa ampliar os horizontes culturais dos nossos alunos, bem como colocá-los em contato constante com o idioma, o que lhes permitirá a ler, a escrever, a ouvir e, claro, a falar essa língua com propriedade.

### **Pergunta 15 - Quais são os propósitos dos seus alunos em aprender uma língua estrangeira?**

[P1] Alguns até gostam, acham bonito falar. Um único aluno me disse que quer fazer um curso para morar com o cunhado no Canadá e poder trabalhar. Mas, a grande maioria não vê importância em aprender o idioma.

[P2] Primeiramente, antes de ensinar o inglês, eu deixo claro o quanto é importante estudar e aprender esse idioma que é falado em diversos países e que a todo dia o vivenciamos nas lojas, lanchonetes, enfim, procuro ser persuasiva e acredito, mediante perguntas que faço na sala de aula, eles percebem que é importante e muito significativo aprender uma língua inglesa, visto que, o mercado de trabalho é exigente e o inglês está entre essas exigências. Faz-se necessário saber esse idioma e posteriormente fazer um bom uso dele.

[P3] Em construir uma profissão mais sólida, uma vez que a língua inglesa é universal, fazendo com que necessitamos a fazer mais uso da mesma; contudo uma minoria pensa assim. A massa simplesmente realiza as atividades com o intuito de ser aprovado.

Percebo pelas falas de P1, P2 e P3 que a grande maioria dos alunos não tem um propósito específico em aprender inglês. Dentre esses alunos, apenas um informou seu objetivo, a pretensão de morar no Canadá. Os demais não conseguiram entender por que estudam uma língua estrangeira, sendo necessário que os professores os alertem quanto à importância do aprendizado dessa língua. Já P3 informa que alguns dos seus alunos querem aprender para *construir uma profissão mais sólida* e que *a massa simplesmente realiza as atividades com o intuito de ser aprovado*.

A esse respeito, é relevante apontar uma afirmação de Santomé (2005, p. 160), pois segundo as suas palavras:

Muitas propostas de escolarização mantêm ainda uma forte estrutura fordista, no sentido de que seu modo de funcionamento se assemelha ao da cadeia de montagem de uma grande fábrica. Assim, os alunos/as se posicionam de forma fixa em sua carteira e diante deles/as vão passando diferentes matérias e professores/as a um determinado ritmo. A única coisa a que os/as estudantes aspiram é acabar quanto antes seus deveres e desse modo conseguir uma recompensa extrínseca, como uma determinada nota ou um determinado conceito.

Apesar de essa afirmação ter sido feita há dez anos, é notório o quanto continua sendo uma realidade nas nossas escolas. Os alunos não se sentem motivados para participar das aulas, tendo apenas o objetivo de conseguir uma nota para a sua aprovação. Contudo, questiono o que está por trás dessa “falta de interesse” dos alunos. Os conteúdos trabalhados são adequados às suas realidades?

Santomé (2005, p. 160) esclarece, além do mais, que precisamos buscar uma seleção de conteúdos que sejam capazes de despertar a curiosidade e, principalmente, de possibilitar que o educando tenha uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade, na formação de pessoas ativas e solidárias. Para tanto, o autor valida os conteúdos culturais, tomando como ponto de

partida as teorias, os conceitos, os procedimentos e os costumes que existem na comunidade dos aprendizes, pois, de acordo com as suas próprias palavras, existem lugares onde acontecem guerras civis, insurreições e disputas de fronteiras que afetam seriamente a infância. Entretanto, tais problemas não estão nos livros didáticos:

Atualmente existem muitos países afetados por situações de guerra, fome, pobreza nos quais a infância que ali vive e sofre em nada se parece a de outros países e a de outros lugares. Em um mundo que definimos como aldeia global, o conhecimento dessas injustiças é imprescindível para gerar a suficiente solidariedade capaz de corrigir as desigualdades e injustiças que são causa desses conflitos (SANTOMÉ, 2005, p. 164).

Logo, sejam quais forem os objetivos de cada educando em aprender uma língua estrangeira, os professores devem estar conscientes de alguns valores/conceitos primordiais para a formação dos nossos alunos, especialmente os alunos do Ensino Fundamental. Por isso, é aconselhável uma prévia seleção de conteúdos que tenha um caráter formador, proporcionando a formação de cidadãos mais críticos e conscientes para viver e participar democraticamente em sua comunidade.

Rocha (2007, p. 82) corrobora esse pensamento, quando diz ser necessário:

[...] buscar auxiliar a criança a construir um caminho que a ajude a ampliar o conhecimento de si própria e do mundo em que vive, fortalecendo-a com uma visão positiva e crítica das diferenças, a integrá-la num mundo globalizado da tecnologia e da informação, a fim de fortalecer sua autoestima e seus valores, capacitando-a a agir, a comunicar em LE na sociedade plurilíngue e pluricultural em que está inserida, assegurando-lhe igualdade de oportunidade, também no que se refere ao direito a esse ensino.

Por isso, em razão de que a grande maioria dos alunos do Ensino Fundamental II não tem um objetivo específico para a aprendizagem de uma língua estrangeira, e considerando que a nossa missão como educadores é conseguir atingir a meta de um ensino equitativo e de qualidade, torna-se imperativa uma reflexão sobre o ensino de inglês que ocorre nas salas de aula. É um ensino que constrói significados? É emancipador? Possibilita a comunicação? Acredito que respostas a essas perguntas são muito importantes para os professores de inglês na contemporaneidade.

**Pergunta 16 - É comum os alunos se sentirem envergonhados em pronunciar algumas palavras em inglês ou mesmo falar a língua inglesa. Isso acontece nas suas aulas? Por que isso ocorre?**

[P1] É muito comum. Primeiro pela vergonha mesmo, depois porque não se sentem seguros em falar quando sabem que os colegas vão sorrir ou fazer piadas se eles errarem.

[P2] Sim, pelo fato de não terem contato com a língua, sentem envergonhados de pronunciar palavras, praticar diálogos... etc.

[P3] Sim, claro! Acredito que pela dificuldade de falar (pronúncia) em outro idioma, uma vez que com a carga horária dita, os alunos não conseguem por tempo ou não afinidade se esforçar mais na disciplina, uma vez que o profissional (professor) sempre aconselha para ouvir música, ouvir o CD... *more you listen, more you learn!*

As respostas dos meus informantes mostram que todos os seus alunos se sentem envergonhados em pronunciar algumas palavras em inglês ou até mesmo falar a língua inglesa. P1, por exemplo, argumenta que eles sentem vergonha, insegurança e medo de que os outros colegas possam sorrir ou fazer piadas se eles errarem.

Constato que talvez a aprendizagem de uma língua estrangeira possa ser algo ameaçador para o aprendiz, pois o medo de errar pode afetar a sua autoestima, principalmente quando “a língua estrangeira e a cultura sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 68). Por isso, devemos reconhecer que não é possível ignorar a dimensão afetiva do processo de ensino e aprendizagem de uma língua.

Quando os alunos iniciam a aprendizagem de uma nova língua, habitualmente o inglês, que ocorre no sexto ano em muitas escolas públicas, é fácil constatar que eles têm uma grande expectativa em aprender esse idioma. Mas, ao deparar com alguns obstáculos, tais como, conteúdos descontextualizados, excessiva repetição de aspectos gramaticais, nenhum incentivo para conversação na língua-alvo, entre outros fatores, eles se desmotivam e imediatamente se desinteressam em aprender uma LE.

Na sequência das falas, um dos obstáculos apontados por P2 é a própria dificuldade na pronúncia: *Sentem-se envergonhados de pronunciar palavras, praticar diálogos*. Levando em consideração a diferença fonética das línguas e a presença de fonemas na língua inglesa que não existem no nosso português, a pronúncia e a compreensão tornam-se embaraçosas para muitos alunos. Nesse caso, é necessário esclarecer aos alunos a existência de diferenças na fonologia/fonética de uma língua para outra e nem sempre o professor se sente preparado para esclarecer essas desigualdades.

Já P3, alega, outra vez, a questão da carga horária insuficiente para trabalhar a pronúncia, mas que recomenda aos seus alunos que ouçam músicas, ouçam o CD: *More you listen, more you learn!* Assim, muitos acham que não sabem inglês porque não conseguem

pronunciar “corretamente” determinados vocábulos. Nessa situação, talvez, possa ocorrer a insegurança dos alunos em não conseguir falar como nativos, pois acreditam que só se aprende uma língua estrangeira quando se tem uma competência perfeita, ou seja, um domínio mais próximo possível do nativo. E, nem sempre o professor elucida aos seus alunos que qualquer usuário de uma língua traz consigo suas especificidades e/ou particularidades da sua língua materna, e, por conseguinte, muito dificilmente falarão como nativos, o que, como sabemos, não deve ser a priori o objetivo desses alunos.

Nessa linha de argumentação, é oportuno salientar também que, de acordo com Coracini (2003, p. 149),

[...] a língua estrangeira é a língua estranha, a língua do estranho, do outro. Tal estranhamento tanto pode provocar medo como uma forte atração [...] o medo pode, em circunstâncias particulares, bloquear a aprendizagem, impondo uma barreira ao encontro com o outro, dificultando e, por vezes, impedindo uma aprendizagem eficaz e prazerosa.

Por esse motivo, é imprescindível que os professores encorajem os seus alunos, da forma como alerta Rajagopalan (2005, p. 154), a dominarem a língua estrangeira em vez de se deixarem dominar por ela; poder enfrentar “o adversário em seu terreno”. Professores e alunos, juntos, devem enfrentar os obstáculos, os medos, os preconceitos, a fim de construírem com maior segurança uma relação de afetividade e, conseqüentemente, evitar que os alunos sintam medo de errar, já que não existe um único “inglês” e, sim, diversas variações, como ocorre com qualquer outra língua.

**Pergunta 17 - Você acha importante ensinar aspectos culturais nas aulas de inglês? Se sim, que aspectos e que culturas você costuma abordar?**

[P1] Sim, eu costumo mostrar a cultura dos principais países que falam a língua inglesa, gosto de fazer comparações com o nosso país sobre a política, renda, curiosidades.

[P2] Acho sim importante eles aprenderem a cultura dos países que falam a língua inglesa, pois permite que eles ampliem o seu conhecimento e dessa forma promove momentos de interação e reflexão no ambiente escolar. Por exemplo, trabalhamos com o *Halloween*, por isso, procuro ampliar o conhecimento, diversificando a prática com outros tipos de cultura em outros países, como *Ramadã*, Festival *Obom*, Dia dos Mortos... etc.

[P3] A cultura americana é muito rica. Mas não tenho disponibilidade de trabalhar essa cultura de uma forma ativa, apenas em algumas datas consigo trabalhar textos enfatizando o tema (a data) e em outros enfeitando a escola.

Vejo aqui que P1 e P2 afirmam que é importante ensinar aspectos culturais nas aulas de inglês. Dizem que ensinam a cultura dos principais países que falam a língua inglesa. P2 argumenta que procura diversificar com outros tipos de cultura. P3, apesar de reconhecer a *riqueza da cultura americana* não tem disponibilidade de trabalhar com essa cultura de forma ativa, somente com algumas datas comemorativas. Dessa forma, verifico que para muitos professores ensinar aspectos culturais é trabalhar com datas comemorativas ou conteúdos informativos sobre determinados países.

Contudo, ensinar aspectos culturais perpassa muito além dessas concepções. É através de uma abordagem intercultural, que se espera poder preparar os alunos para conhecerem a si mesmos, a desenvolverem relações com os outros, a se tornarem membros solidários, democráticos, cidadãos ativos e críticos nessa aldeia global. A fim de atingir tais objetivos, os alunos precisam ter voz e ser escutados, tomar decisões, debater, criticar, sem medo de sofrer qualquer punição por conta dessas atitudes. Porém, ressalto que esses procedimentos devam vir ancorados pela ética e respeito mútuo.

Sobre tal temática, Santomé (2005, p. 166) alerta que o ensino e a aprendizagem que são produzidos nas salas de aulas representam uma das maneiras de “construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político”. Dessa forma, dificilmente se encontrará presente nas salas de aulas a cultura popular. As culturas consideradas importantes de serem ensinadas pelas escolas são aquelas de prestígio social, conforme se comprova na fala de P3: *A cultura americana é muito rica*. Isso certifica, mais uma vez, que os conteúdos culturais apresentados são relativos aos países que detêm o mito da superioridade. Nesse sentido, Moita Lopes (2006) observa que as atitudes de alguns professores de LE são de adoração pela cultura de língua inglesa, principalmente pela cultura estadunidense. No entanto, tais culturas são invariavelmente esvaziadas de significados para os nossos educandos. Desse modo, Mota (2010) recomenda que o professor de LE deva:

[...] redimensionar seu papel profissional, distanciando-se de uma postura de alienação e aproximando-se de um comprometimento com a transformação social, tornando-se um educador intelectual, um agente de mudança, engajado na desconstrução de estereótipos e na promoção da tolerância das diferenças, da convivibilidade internacional (MOTA, 2010, p. 50).

O ensino de uma língua estrangeira não se deve restringir apenas à descrição dos sistemas de signos e de estrutura linguística, como ocorre com certa frequência nas escolas, mas, sim, deve ser um ensino também pautado em valores morais, sociais e interculturais de modo a evitar a exclusão social, as incompreensões, as injustiças e a intransigência.

**Pergunta 18 - Você acha importante salientar aspectos culturais da língua materna nas aulas de inglês? Justifique sua resposta:**

[P1] Sim, é importante porque os conhecimentos que o aluno tem da sua língua materna são uma base importante na construção de significados em língua estrangeira. Ele pode ter o conhecimento de organização de textos, como e quando utilizar a linguagem em comunicação baseando-se na língua mãe. Essa é sim uma importante ferramenta de comparação e de aprendizagem dos alunos.

[P2] Sim, pois gera um momento de aprendizagem e comparação da sua cultura com as de outros países.

[P3] Acho importante comparar culturas, formas distintas de vivenciar e comemorar aquela data. Relacionado aos aspectos culturais da língua materna não abordo em minha sala, não de forma direta. A escola como um todo tem esse perfil, em filosofia de educar para a vida, para o mundo.

Como posso observar, todos os três professores acham importante salientar aspectos culturais da língua materna nas aulas de inglês. De fato, entendo que é a partir do conhecimento da nossa cultura, que não é superior, nem tampouco inferior, que o educando conceberá que existem variadas formas de perceber o mundo, ampliando o seu horizonte de comportamento e julgamento. De tal modo, Coracini (2003, p. 146) argumenta que uma língua deve ser assimilada tanto no que tem de semelhante como no que tem de diferente, tomando-se sempre como parâmetro a primeira língua. Logo, endosso a opinião dos professores quando alegam ser necessária a incorporação de aspectos culturais da língua materna, uma vez que só a partir destes conhecimentos poderemos oportunizar aos nossos alunos e, especialmente, a nós mesmos, o exercício da autocrítica e do discernimento, a fim de nos tornarmos melhores cidadãos do mundo.

**Pergunta 19 - Você acha que o ensino de línguas estrangeiras pode ajudar o aluno a se tornar um cidadão mais crítico? Se sim, de que maneira?**

[P1] Ao utilizar corretamente os recursos que o idioma oferece, o aluno vai conseguir ampliar as possibilidades de comunicação, vai enriquecer a sua experiência pessoal e social. Ao entrar em contato com o universo e cultura que a língua estrangeira representa, ele irá se transformar em um cidadão integrado ao mundo em que vive e à sociedade a qual pertence.

[P2] Sim, não só crítico, mas também construtivo, pois quando ele depara com informações diferentes, promove um momento de análise reflexiva acerca de novas fontes que ele está recebendo sobre outro idioma, contribuindo para o pleno desenvolvimento enquanto cidadão.

[P3] Acredito! Até mesmo porque cultura e conhecimento nunca são demais, é uma forma de discutir com propriedade o tema, aflorando sua criticidade e desenvolvendo o seu espírito de liderança.

Interessante observar que todos os três professores concordam que o ensino de língua estrangeira pode ajudar o aluno a se tornar um cidadão mais crítico. Dessa forma, posso perceber a consciência dos professores quanto à importância do ensino da língua estrangeira para o indivíduo, sendo este um dado animador. De acordo com Leffa (2009), os conteúdos trabalhados nas aulas de inglês podem promover a criticidade dos alunos, pois

[...] uma língua é uma maneira de apreender o mundo, envolvendo aspectos linguísticos e culturais. Uma língua internacional, como é o caso do inglês, justamente por ser multicultural, envolve a apreensão de vários mundos, não só o mundo anglo-saxônico e de seus descendentes, mas também outros mundos, incluindo vários países de todos os continentes (LEFFA, 2009, p. 120).

Destarte, o ensino de inglês deve ser pautado nas necessidades dos alunos, tendo em vista o diálogo entre os valores locais e globais, que possa favorecer a plena participação do educando neste mundo plural de maneira que eles sejam empoderados por esta língua inglesa.

**Pergunta 20 - Você acha que suas aulas de inglês têm o potencial de promover a construção da cidadania com base em um ensino que seja significativo para os seus alunos? Se sim, de que forma?**

[P1] Sim, eu tento inserir o inglês de acordo com a realidade dos alunos. Percebo o que eles mais gostam e adéquo. Por exemplo, o celular, todos têm. Eu os ajudo mostrando as palavras em inglês que eles convivem o tempo todo e mostrando como utilizar a internet de maneira correta, pois esta possibilita ao aluno a expansão de seus horizontes culturais.

[P2] Eu tento tornar as minhas aulas produtivas e participativas, inovando-as com diálogos em inglês, uso as novas tecnologias, enfim, procuro diversificar as minhas aulas.

[P3] Não acredito que com o formato (educacional) consiga promover essa construção tão sonhada, por tudo que já foi citado: desinteresse do aluno; falta de tempo por estar ligado a outras atividades; carga horária insuficiente; instituição conteudista.

Aqui, P1 e P2 afirmam que as suas aulas conseguem promover a construção da cidadania dos estudantes com base em um ensino significativo. P1, por exemplo, esclarece que, para tal, tenta inserir o inglês de acordo com a realidade dos alunos. Como evidência, o professor cita a utilização do celular, mostrando, pela *internet*, as palavras em inglês com que eles convivem. Já P2 nos informa que procura inovar as aulas com diálogos em inglês. Usa as novas tecnologias, procurando diversificar as aulas. Porém, P3, com uma postura mais cética, esclarece que não acredita que o formato educacional consiga promover essa construção tão sonhada, pelos seguintes fatores: *Desinteresse do aluno; carga horária insuficiente e instituição conteudista*.

Analisando as respostas obtidas pelos professores, faço a seguinte reflexão: alguns docentes, até agora, não conseguem perceber como se constrói a cidadania dos educandos. Essa construção não se faz, contrariando as suas declarações, através de inserção de novos vocábulos, com inovação de diálogos ou mesmo pelo uso da *internet*. A construção da *tão sonhada* cidadania se dá por intermédio de conteúdos que visem à tomada de consciência dos direitos e deveres do indivíduo. Direitos à vida, à liberdade, à igualdade, à dignidade entre todos os seres humanos, indistintamente. Da mesma forma, a consciência está vinculada aos deveres e às responsabilidades, em busca de uma sociedade mais justa.

Apesar de o posicionamento de P3 demonstrar uma postura realista, acredito ser possível reverter esse contexto, embora se possa reconhecer que mudanças em educação só ocorrem de forma gradativa e paulatinamente. No entanto, não temos que nos tornar passivos, resistentes. É possível transformar essa realidade por meio de um ensino que capacite os estudantes a refletirem e a analisarem criticamente a sociedade da qual fazem parte e, por fim, que os preparem para intervir e participar nela de forma mais democrática, responsável e solidária, como assegura Santomé (2005). Para tanto, devemos sair da nossa zona de conforto, da nossa estabilidade, da nossa comodidade. É preciso termos audácia para derrubarmos as barreiras que se interpõem, para destruir os muros em nossa volta e, por fim, nos concebermos como agentes transformadores. Nessa perspectiva, Giroux (2005, p. 88) afirma:

Os/as educadores/as não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo

de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, do que significa ensinar e da forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, *high tech* e racialmente diverso que em qualquer outra época da história.

Além do mais, conforme as palavras do grande educador caetiteense Anísio Teixeira (1963, p. 02), “as escolas serão o que forem os seus professores”.

### **Pergunta 21: Algum comentário extra?**

[P1] NÃO RESPONDEU.

[P2] Gostaria que a Secretaria Estadual de Educação nos proporcionasse mais formação continuada em língua inglesa, pois a carência de material didático nessa disciplina é grande, dificultando muitas vezes uma maior aprendizagem.

[P3] NÃO RESPONDEU.

Nessa questão, somente P2 teceu um comentário extra. Um apelo para que fosse proporcionada mais formação continuada em língua inglesa. Mediante tal observação, constato o grande compromisso do Departamento de Ciências Humanas, Campus VI/Caeté de promover e de fazer uma ampla divulgação dos cursos, congressos, capacitações, oficinas que são ofertados pelo curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa. Contudo, asseguro que tais capacitações não podem centrar-se apenas nas competências linguístico-comunicativas, porém devem centrar, justamente, nas novas concepções de ensino de línguas, igualmente importantes para a formação do professor em LE. Nessa linha de raciocínio, Freire (1997, p. 19) aconselha:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Assim posto, verifico que o esforço em participar de cursos de capacitação também deve partir do interesse dos professores, pois, em alguns momentos, eles admitiram não terem tempo necessário para isso.

Finda esta seção, passo para as análises dos registros etnográficos.

### 5.3 ANÁLISE DOS REGISTROS ETNOGRÁFICOS

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 49), a etnografia “é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa-preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam”. Partindo desse pressuposto, procurei observar como são ministradas as aulas de inglês em três escolas de Caetité e o que acontece dentro desses espaços, entre o professor e os alunos. Para atingir esse propósito, foram observadas quinze aulas, sendo cinco aulas de cada colaborador.

As observações, nas turmas do Ensino Fundamental II, foram antecipadamente programadas com cada sujeito da pesquisa, não sendo estabelecido, nesse caso, nenhum critério na sua escolha. Além disso, esse processo transcorreu de forma tranquila, não havendo nenhum imprevisto. Contudo, é oportuno esclarecer que procurei exercer a função de pesquisadora não participante. No entanto, essa opção fugiu do meu controle, durante uma aula em que eu estava observando, quando o professor colaborador solicitou a minha participação para um determinado esclarecimento.

As análises, que serão apresentadas a seguir, foram consideradas tendo como mote a fundamentação do meu trabalho, ou seja: ensino de inglês no contexto de globalização; abordagens dos aspectos culturais; postura dos alunos nas aulas de inglês. Por oportuno, informo que os registros, na íntegra, das quinze aulas observadas constam dos anexos, gravados em CD.

#### **5.3.1 Ensino de inglês no contexto de globalização:**

No que se refere ao primeiro foco de análise dos registros etnográficos, *ensino de inglês no contexto de globalização*, procurei investigar se as práticas pedagógicas estão em consonância com as exigências do mundo contemporâneo, ou seja, se estão sendo capazes de proporcionar ao educando plenas condições para que ele se torne um cidadão crítico, membro solidário, democráticos dessa sociedade e, por fim, que possa leva-lo a uma melhor compreensão das relações que ligam o ser humano ao universo sem fronteiras. Nesse sentido, Delors (2001, p. 47) sinaliza que

[...] precisamos, antes, adquirir um conjunto de conhecimentos e, em seguida, aprender a relativizar os fatos e a revelar sentido crítico perante o fluxo de informações. A educação manifesta aqui, mais do que nunca, o seu caráter insubstituível na formação da capacidade de julgar. Facilita uma compreensão

verdadeira dos acontecimentos, para lá da visão simplificadora ou deformada transmitida, muitas vezes, pelos meios de comunicação social, e o ideal seria que ajudasse cada um a tornar-se cidadão deste mundo turbulento e em mudança, que nasce cada dia perante nossos olhos.

Em vista disso, os registos etnográficos realizados não foram suficientes para observar, de forma satisfatória, tal situação. Contudo, elenquei algumas ocorrências para reflexão:

***Aula 11, 7º ano B, 25 de abril de 2014, (P3):***

P3 esclarece o tema da aula: *What does he look like?* Inicialmente ele questiona o significado das palavras *look* e *like* em separado, depois explica a expressão *look like*. Também faz referência aos auxiliares *do/does*. Em seguida, fala das cores possíveis de cabelos e olhos: *black, brown, blond, gray, dark brown, light brown*. Lembra que os adjetivos vêm sempre antes dos substantivos, escrevendo no quadro alguns, tais como: *short, tall, chubby, slim, overweight*. Após, P3 faz perguntas aos alunos e pede que eles repitam as palavras. Depois, aplica um exercício oral de adivinhação. Os alunos dão as características dos colegas para descobrir quem é a pessoa. A aula transcorre participativa.

Diante dessa ocorrência, constatei que, a todo momento, professores têm diversas oportunidades de explorar a ética, o respeito, a solidariedade entre as pessoas. Esses temas não são isolados, não devem interromper a sua aula, o seu planeamento, para que sejam abordados. Pelo contrário, são temas que já estão incorporados, entrecruzados, nos próprios conteúdos trabalhados pelos professores.

Senão, vejamos: o conteúdo exposto, descrição de pessoas, que, naquele momento, se restringiu apenas a retratar a aparência física, deixando de lado as características da personalidade das pessoas, objetivou trabalhar com vocabulário, posição do adjetivo, concordância entre sujeito e verbo e frases interrogativas.

Porém, essa aula proporcionaria intensas discussões acerca das diferenças e semelhanças entre os seres humanos, que poderiam ser pautadas na diversidade, na tolerância, na gentileza, evitando, além disso, os preconceitos e os estereótipos. Dessa forma, estaria abrindo um caminho trilhado com passos positivos, mostrando que as pessoas, os grupos, as raças não são superiores nem tampouco inferiores, mas diferentes, logo devem ser valorizadas, respeitadas, aceitas. Portanto, um ensino contextualizado, reflexivo e crítico não é algo distante ou mirabolante, mas uma prática que está sempre presente através de nossas falas, atitudes e posicionamentos.

Outra ocorrência curiosa é a preocupação de P3 com a pronúncia perfeita, a utilização de um único modelo padrão da língua, justamente no momento em que vivenciamos a investidura do inglês como língua franca. Assim, observo:

***Aula 12, 7º ano C, 25 de abril de 2014, (P3):***

Um aluno faz a seguinte leitura: *What about your free time activities? How often do you hang out with friends?* Após, P3 diz que esse aluno não foi merecedor da pontuação total atribuída a essa atividade, pois não pronunciou adequadamente as palavras *about* e *hang out*, uma vez que essas palavras soaram *muito pesadas*. Por fim, aconselhou o estudante: *Tem que falar com mais naturalidade. Ouvir o CD mais, para ter uma pronúncia melhor, uma pronúncia forte.*

Constatai, por essa amostra, que até então se preza o falante ideal, ao invés do falante real. Nesse sentido, Assis-Peterson (2009, p. 98) afirma:

Alunos que cometem erros, falam com sotaque, são interpretados como falando de outro lugar que não o lugar do falante nativo. Explora-se a natureza social da linguagem em que o erro pode arranhar a face ou a imagem pública de uma pessoa na interação com o outro é aventada, pois a relação entre uma primeira língua e uma segunda é sempre uma relação de poder e de exposição do *self* perante o Outro.

Foi possível ver o destaque dado ao padrão britânico e ao norte-americano, como se houvesse apenas essas duas variantes. A saber:

***Aula 13, 7º ano A, 09 de maio de 2014, (P3):***

O professor explica que *comparative of inferiority* é marcado pela forma: *less + adjective + than*. E exemplifica: *Bruna is less pretty than Meg*. Então, esclarece que a palavra *pretty* pode ser pronunciada da seguinte forma: /'prɪt.i/ em britânico ou então /'prɪ-/ em americano. Da mesma forma, quando se fala: *See you later*. *Later* no inglês britânico fala-se /'leɪ.tər/ e no inglês americano fala-se o /'leɪ.tə/.

Apesar de ser largamente alardeado e defendido o ensino de inglês como língua franca global, para fins de comunicação entre diferentes povos, percebo que as condições em que essa língua é ensinada nas escolas de Caetité não correspondem a essa realidade, como vimos nos exemplos acima, embora, nesta cidade, possa haver falantes de inglês de diversas nacionalidades. Contudo, conforme defende Rajagopalan (2009, p. 45):

Como professores de inglês, é nosso dever preparar nossos alunos para serem cidadãos do mundo novo que se descortina diante dos nossos olhos e sobre o

qual temos apenas uma ideia ainda muito vaga. Para atuar nesse admirável mundo novo, os nossos alunos têm de aprender a lidar com todas as formas de falar inglês.

Outro dado valioso que vale a pena mencionar é a seguinte ocorrência que me chamou bastante a atenção. A vice-diretora de uma das escolas que estava sendo observada, entrou na sala de aula e pediu para dar um aviso. Ela destacou cinco situações que haviam ocorrido naquele estabelecimento. Os alunos, por sua vez, inquietaram-se e demonstraram avidez para discutir tais informações, principalmente quanto à proibição de jogar ovos nos colegas em comemoração ao aniversário, prática comum entre eles, demonstrando que queriam questionar a proibição. Quando a vice-diretora se retirou da sala de aula, o professor não permitiu qualquer comentário a respeito, procurando retornar para o conteúdo gramatical que estava sendo abordado, conforme a transcrição abaixo:

***Aula 13, 7º ano A, 09 de maio de 2014, (P3):***

A vice-diretora entra na sala para dar os seguintes avisos: (1) Os alunos não podem ficar correndo na rua em frente da escola, na chegada e na saída, pois é muito perigoso, devendo ficar na calçada. (2) Um aluno na saída da escola estava parado no meio da rua, enquanto um motorista dentro do automóvel buzina para ele sair. No entanto, ele dirigiu-se até o veículo e deu um murro no capô do carro, quase ocasionando um incidente. (3) Estava terminantemente proibido jogar ovo no colega. Se o aluno estiver na rua, mas se estiver uniformizado e for pego praticando tal ato, será penalizado. A vice explica que essa brincadeira é perigosa e que uma aluna havia se machucado por conta desse trote. (4) Evitar sujeiras na rua quando eles saem da escola. (5) Um aluno jogou pedra no quintal do vizinho da escola, quase ocorrendo um acidente. (6) É proibido namoro dentro das dependências da escola. Por fim, a vice explica que a escola é sinônimo de educação e não de vandalismo. E pergunta se alguém quer fazer algum comentário. Os alunos questionam a proibição de jogar ovo no dia do aniversário do colega. Ela afirma que no aniversário não é para penalizar, e sim, para agradecer. Depois de responder a outros questionamentos, ela se retira. Nesse momento, P3 faz o seguinte esclarecimento: *Depois vocês discutem entre vocês se é certo, se é errado, o que vocês acham. Mas agora eu não quero ouvir nenhum tipo de consideração sobre esses assuntos. Quadro! Como eu estava falando o assunto - Comparative Form.* E a aula prosseguiu...

Com essa atitude, talvez, o professor quisesse demonstrar um maior controle sobre a sala de aula, evitando discussões calorosas, tendo em vista que a aula, naquele momento, estava sendo observada. Acredito que o docente, além disso, procurava cumprir com o que havia planejado. Ora, não seria o inverso? Não seria uma ótima oportunidade para o professor propor um debate, fosse na língua-alvo ou na língua materna, em referência àquela proibição? Não seria o debate de suma importância para a formação dos alunos, promovendo a tão almejada

cidadania? O professor não seria capaz de realizar diversas atividades que pudessem exercitar o aprendizado do inglês, de forma reflexiva, crítica e motivadora?

Observei que a diretora elencou seis situações, todas elas plausíveis de discussão e de interesse dos alunos, pois dizem respeito a eles próprios, proporcionando, dessa forma, um maior entusiasmo por parte desses estudantes em ter uma aula que fizesse sentido.

Na realidade, o professor poderia propor diversas atividades, tais como: discussão do tema, filmes, músicas, leitura de textos, elaboração de cartazes, dentre tantas outras dinâmicas, ao invés de uma aula sobrecarregada de regras gramaticais.

Siqueira (2009, p. 90) argumenta que devemos usar a “LE não apenas como fim, mas principalmente como meio para desenvolver suas qualidades de futuros cidadãos engajados e pensantes”; recomenda, ainda, a promoção do debate em sala de aula, privilegiando

[...] praticamente todas as habilidades de aprendizagem de LE, preparando os alunos não apenas para os debates, mas principalmente para a vida, tarefa que, raramente, nós, professores de LE, tomamos como a mais importante no nosso ofício, ou quando o fazemos, na melhor das hipóteses, é quase sempre de maneira intuitiva e descontinuada (SIQUEIRA, 2009, p. 90).

Percebi, na aula observada, a “trivialização dos conteúdos” (PENNYCOOK, 1998) sem se dar importância a diversas questões de ordem social e cultural, tão importantes quanto os conteúdos linguísticos abordados, visto que “ensinar uma língua é ensinar a engajar na construção social do significado e, conseqüentemente, na construção das identidades sociais dos alunos” (MOITA LOPES, 2006, p. 182).

Também presenciei, em outra escola, uma situação similar, porém o professor não cerceou a discussão, o debate, a busca por informação. Todavia, o docente não explorou a discussão utilizando mecanismos que pudessem interagir com a língua-meta, que pudessem fazer a exposição da língua. Da mesma forma, verifiquei que os professores não aproveitam essas oportunidades que surgem, no decorrer das aulas, como insumo para propiciar uma aprendizagem mais expressiva para os alunos que constantemente solicitam tal posicionamento. Atitudes como essas podem ser comumente vistas, como no excerto abaixo, retirado dos registros das observações de sala:

***Aula 8, 9º ano A, 11 de junho de 2014, (P2):***

Os alunos estavam alvoroçados, pois era véspera da Copa do Mundo. Contudo uma aluna demonstrava-se insatisfeita com a situação e desabafou: *Hoje mostra um Brasil, o Brasil da Copa, e depois que passar a Copa? Pra que gastar tanto na Copa?* Alguns alunos se posicionaram, uns a favor, outros

contra. Não houve nenhuma iniciativa, por parte do professor, em explorar o uso da língua-meta nessa discussão.

Tais situações não devem ser ignoradas, porém, igualmente aproveitadas para fins educativos. Não podemos perder oportunidades, como essas, para troca de experiências, de crescimento, e, com efeito, para tornar o ensino de inglês uma atividade (mais) significativa. Este é o nosso verdadeiro desafio: explorar as situações que são relevantes para a formação de cidadãos mais críticos, ocorridas dentro da sala de aula, utilizando-as através da língua-meta, nas práticas orais e/ou escritas.

No entanto, muitos professores acreditam que semelhantes práticas estão desvinculadas do conteúdo previamente planejado. Diante dessa constatação, é necessário que o ensino de inglês, como língua estrangeira, nas nossas escolas seja no mínimo repensado, em razão de que os próprios PCN (1998, p. 19) atestam:

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira.

### 5.3.2 Abordagem dos aspectos interculturais

Mendes (2007, p. 126) diz que “a língua e a cultura são dois fenômenos estruturantes do viver e da ação social dos indivíduos, e, por isso mesmo, não podem ser separados quando se pretende ensinar uma LE ou L2 em situação formal de ensino”. Em vista disso, este tópico buscou refletir se os professores abordam os aspectos interculturais nas aulas de inglês e como/de que forma são abordados, uma vez que a inclusão dessas questões pode oportunizar aos nossos educandos a compreensão do mundo ao seu redor, a percepção das questões de alteridade, o respeito às diferenças e à cidadania. Todavia, raramente tive oportunidade de perceber tais práticas nas aulas observadas. Exceto nas seguintes situações:

#### ***Aula 6, 8º ano B, 05 de junho de 2014, (P2):***

P2, ao corrigir um exercício, no livro didático, sobre Mona Lisa, pergunta aos alunos se eles visitaram uma exposição de Leonardo da Vinci, no espaço INB. Eles responderam que não tinham ido. P2 faz referência ao museu de *Louvre*, onde está exposto o quadro Mona Lisa, e ao Museu Britânico. Há perguntas no livro, tais como: *Do you know any museums? Do you like museums?* Há

várias questões que P2 faz oralmente: *Do you know the painting Mona Lisa? Who painted it? In your opinion, is the woman happy or sad in the painting?* Os alunos respondiam baseados no texto apresentado no livro, exceto essa terceira questão que era pessoal.

Nessa aula, verifiquei uma abordagem intercultural apresentada no livro didático, porém constatei que os discentes se mantinham dispersos, sem mostrar muita atenção quanto ao conteúdo apresentado, sendo necessário, em vários momentos, P2 pedir atenção aos alunos. Entendo que tal desinteresse se deu por conta da falta de associação do grande artista Leonardo da Vinci com algum artista conhecido pela turma.

A exploração desse conteúdo se tornaria mais interessante se houvesse uma referência aos artistas e/ou obras de arte que, eventualmente pudessem existir na sala de aula, na escola, na cidade, no Brasil, para enfim chegar aos cânones. O livro cita pintores como Pablo Picasso, Vincent van Gogh, Pierre-Auguste Renoir e Leonardo da Vinci. Todos esses, possivelmente, desconhecidos por uma grande massa da população brasileira, principalmente para os nossos jovens. Esses pintores, com certeza, continuarão no anonimato para os nossos alunos, em razão de que não houve nenhum trabalho contextualizado que pudesse ter significação para esses estudantes. Contudo, não quero dizer que não seja relevante a apresentação desses artistas aos discentes. Ao contrário, julgo ser importante que o educando conheça esses famosos artistas. Mas, torna-se necessário enfatizar que, primeiramente, deve haver uma contextualização com a realidade dos aprendizes, em busca da compreensão e do significado para eles. Tal iniciativa não pôde ser observada nesta dada aula.

Conforme afirma Santomé (2005), devemos evitar que, nas salas de aulas, especialmente nas aulas de inglês, se possa correr o risco de nos focarmos em propostas de trabalho tipo turístico, isto é, em unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, se pretende estudar algum tipo de diversidade cultural.

Essas modalidades de currículo turístico reproduzem a marginalização e negam a existência de outras culturas. Hoje são numerosas as pessoas que deixaram de ver as instituições como lugares para compensar a desigualdade, que perdem sua confiança nas possibilidades da educação como instrumento de democratização (SANTOMÉ, 2005, p. 172).

Dessa forma, destaco a grande necessidade de se discutirem os elementos culturais nas aulas de inglês. Porém, é preciso despertar primeiramente o senso crítico dos alunos, através da relação dos aspectos locais com os globais, entre as diferenças e as semelhanças, entre os preconceitos, os estereótipos, a tolerância e o respeito. Nesse sentido, em consonância com

Delors (2001, p. 48) quando ele afirma que “a educação deve, pois, tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo”, torna-se essencial que o aluno possa valorizar as suas origens, de forma a ter atitudes de reconhecimento e orgulho do seu lugar de pertencimento. Isso posto, nessa mesma aula, observei a seguinte situação:

***Aula 6, 8º ano B, 05 de junho de 2014, (P2):***

P2 explica sobre os cognatos e falsos cognatos. Então, cita o vocábulo *parents*, como falso cognato. Pergunta sobre o seu significado. Os alunos respondem: *Parentes*. Ele diz que não, que significa país. Um aluno, pergunta: *E país?* Ele diz: *Country*. E o mesmo aluno pergunta: *Country não é dança, não?* P2 responde: *Ah, a gente vê muito dança country em rodeios*. Depois pergunta aos alunos qual o rodeio famoso que eles conhecem. Eles dizem que há rodeios nos EUA. P2 diz que há muitos rodeios no Brasil, como em Americana, em Barretos. Os alunos dizem que aqui tem é vaquejada. E citam uma cidade, Lagoa Real, próxima de Caetité, que tem esse evento. Depois P2 pergunta se eles conhecem uma cantora *country* famosa, Shania Twain. Eles dizem que não. P2 diz que vai trazer uma música dessa cantora para eles trabalharem...

Nessa ocorrência, outra vez, constatei as possibilidades que são suscitadas nas aulas, que podem ser problematizadas, refletidas, avaliadas, e, acima de tudo, que podem estimular o entusiasmo e produzir sentido nos aprendizes. Verifiquei que o professor buscou relacionar o conhecimento prévio desses alunos com a dança *country*, rodeios, vaquejada, propiciando, de forma sutil e despretensiosa, momentos para discussões. Senti que posturas como essas podem conduzir os estudantes a conhecer melhor o mundo ao seu redor, e, por conseguinte, conhecer o outro e a si próprio.

Morin (2010, p. 22) fala da curiosidade na infância e na adolescência, que tão bem se aplica aqui. Diz que necessitamos, frequentemente, “estimulá-la ou despertá-la, se estiver adormecida”, ou seja, complementa o autor, “trata-se desde cedo, de encorajar, de instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais da nossa própria condição e de nossa época” (MORIN, 2010, p. 22).

Por fim, consegui comprovar que os acontecimentos na sala de aula estão sempre oferecendo oportunidades aos professores de utilizarem, também, a língua inglesa, a fim de problematizarem questões relevantes e significativas para os alunos. Tais temáticas, na realidade, podem e devem fazer parte de uma sala de aula de LE. Inquestionavelmente, práticas como essas ostentam grande potencial de contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica de nossos aprendizes.

### 5.3.3 Postura dos alunos nas aulas de inglês

Neste terceiro tópico tive a intenção de verificar a postura dos alunos, em relação ao ensino de inglês, nas turmas onde foram feitas as observações.

Desse modo, pude comprovar que muitos dos alunos se sentem desmotivados, inquietos com o mesmo tipo de aula, quer dizer, a exploração sistemática de aspectos gramaticais, exercícios orais, repetição de palavras, exercícios escritos, não tendo a língua inglesa um significado maior, somente uma disciplina “chata” a mais.

Alguns apresentam resistência na participação de determinadas atividades, como pode ser visto na seguinte ocorrência:

***Aula 1, 6º ano C, 30 de abril de 2014, (P1):***

P1 trabalha com números, de zero a vinte, fazendo atividades orais e exercícios de repetição. Uma dessas atividades é trabalhar com a idade. P1 escreve no quadro *How old are you? I am ..... years old*. Assim, pede aos alunos que façam perguntas aos colegas, que deverão responder completando a frase com as suas respectivas idades. Os alunos se envolvem, contudo, um desses alunos se recusa a participar, justificando da seguinte forma: *Não sei nem português direito*. P1 não tece nenhum comentário. Chama um outro aluno.

Esse dado me revela a baixa estima que o aluno possui e, também, a crença de que, para aprender uma língua estrangeira, deve-se saber a língua formal materna. Leffa (2009, p. 117), nesse pormenor, esclarece que

[...] o mecanismo da exclusão, é o mais sutil de todos. Dá a impressão de que parte do próprio aluno, quando é a própria sociedade, geralmente por meio da escola, que incute nele o desejo de exclusão [...] que aparentemente parte do aluno, de dentro para fora, como um cavalo de Tróia, colocado no aluno para destruir de dentro seu desejo de aprender.

Nessa perspectiva, Moita Lopes (2006) elucida sobre o mito das crianças de escolas públicas que, no inconsciente coletivo, não sabem português:

Essas crianças usam um dialeto diferente do mundo da escola. Na verdade, quando se começa a colocar as causas das dificuldades de aprendizagem na deficiência linguística ou a se criticar a linguagem das classes oprimidas, o que se pretende é escamotear uma estrutura social injusta. Ou seja, o foco de atenção deve ser deslocado da linguagem para a estrutura socioeconômica (MOITA LOPES, 2006, p. 68).

As crenças e os mitos que segregam e reprimem os desejos de muitos alunos, variadas vezes, influenciam negativamente todo o processo de ensino-aprendizagem, ratificando, de certa forma, a flagrante desmotivação dos aprendizes. Não é à toa que, com muita frequência, presenciamos esta realidade quando ela se manifesta no protesto, na recusa, no desinteresse em participar da aula, da atividade, já que esses alunos são comumente absorvidos pelos conceitos pessimistas quanto à aquisição de uma língua estrangeira.

É importante ainda salientar que muitos alunos não conseguem manter uma relação de identificação com o inglês. Nesse sentido, Revuz (1998, p. 230 *apud* CORACINI, 2003, p. 115) aponta:

A aprendizagem de línguas estrangeiras esbarra na dificuldade que há para cada um de nós, não somente aceitar a diferença, mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer.

Assim, é fundamental que os docentes tentem perceber as dificuldades que os educandos sentem, oriundas de diversas ordens, nas quais os impedem de ter uma aprendizagem satisfatória da língua inglesa. Além disso, é preciso repensar as práticas pedagógicas utilizadas invariavelmente em sala de aula, a fim de buscar novas alternativas, e, por conseguinte, uma maior interação dos aprendizes com essa língua. Agindo dessa maneira, provavelmente, muitos professores evitarão a passividade, a desmotivação e o desinteresse dos alunos nas aulas de LE.

Diante disso, não custa salientar que devemos buscar incessantemente o direito dos nossos alunos em aprender o inglês na escola, desmitificando as inverdades em torno da aquisição do idioma, e, conseqüentemente, evitar a sua exclusão, particularmente porque os PCN (1998, p. 10) colaboram ao afirmar que a aprendizagem de uma LE é um direito de todo cidadão. Talvez seja esse entendimento uma das mais importantes premissas a serem colocadas à prova junto a nossa população.

Por outro lado, verifiquei certa agitação por parte de alguns alunos, pois eles não compreendiam por que os “ingleses” não são obrigados a aprender a língua portuguesa, como eles são obrigados a aprender o inglês. Eles queriam entender o motivo pelo qual o inglês é obrigatório nas escolas. Dessa forma registro:

***Aula 8, 9º ano A, 11 de junho de 2014, (P2):***

Uma aluna pergunta: *Professora, os ingleses têm que aprender o português?*  
A professora responde que eles podem aprender por uma necessidade, mas não é obrigatório. A aluna insiste: *Lá, nas escolas, tem a matéria Português?*

P2, nesse momento, pede a participação da pesquisadora para responder a essa questão.

Tal ocorrência me faz avaliar que muitos professores, até então, não estão preparados para lidar com situações “conflituosas” colocadas pelos alunos em sala de aula. Questões como essas, de natureza política, nem sempre são ponderadas ou, verdadeiramente, dialogadas. Na maioria das vezes são silenciadas, desconsideradas ou, inclusive, manipuladas. Os professores, especialmente os de língua inglesa, não podem ter uma postura de neutralidade ou mesmo ingenuidade, mas precisam ter consciência de toda carga ideológica camuflada pela língua inglesa. Consoante Rajagopalan (2005), é necessário conscientizar-se da ideologia que se esconde por trás da expansão dessa língua. E acrescenta que

[...] as línguas - todas elas – são palcos de luta de classes e de todos os tipos de atritos e desavenças, refletindo, reproduzindo e alimentando as tensões que existem em todas as sociedades, tensões hoje exacerbadas pelo avanço do neoliberalismo que atende aos interesses dos poderosos, marginalizando os fracos (RAJAGOPALAN, 2005, p. 150).

Assim, mais uma vez, é salutar absorver que o ensino de uma língua não se restringe apenas aos aspectos linguísticos; mas que gira em torno de uma complexidade muito maior. Portanto, não há como ignorar que a educação é um ato político, nos termos de Freire (2013). É na sala de aula, com professores críticos/reflexivos, que se pode promover e desenvolver a consciência crítica de nossos alunos, principalmente, nesse mundo contemporâneo, de tantas incertezas e complexidades.

#### 5.4 ANÁLISE DA ENTREVISTA

A entrevista teve como objetivo equacionar a voz dos professores com os demais registros, o que me favoreceu uma melhor reflexão e ponderação. Dessa maneira, pude, além de esclarecer alguns dados que não ficaram evidentes nos instrumentos anteriores, autenticar os seus posicionamentos através de suas narrativas.

Também tive a pretensão de ouvir o professor de forma mais espontânea, pois, em consonância com Scherer, Morales e Leclerq (2003, p. 25), “falar ao outro é igualmente saber falar a si próprio pelos mal entendidos, pelos silêncios, pelos não ditos, por tudo o que podemos dizer/ouvir e, ao mesmo tempo, por tudo o que não podemos dizer/ouvir nessa narrativa”.

Partindo desse princípio, a estrutura da entrevista não foi fechada, compõe-se de 14 (quatorze) questões abertas e de outras perguntas, que surgiram no desenrolar da conversa. Em vista disso, passarei à análise desse instrumento que consta, na íntegra, dos anexos.

**Pergunta 1 - Você costuma participar de seminários, congressos, *workshop* ou cursos de extensão oferecidos por universidades? Se sim, com qual frequência? Você percebe que tais participações ajudam na sua rotina em sala de aula?**

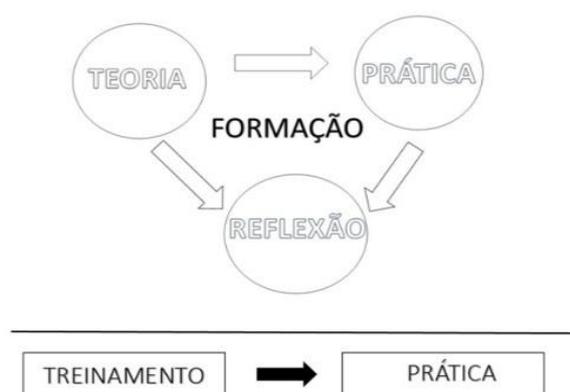
É interessante observar que somente P2 costuma participar com certa frequência de capacitações que possam contribuir para a sua formação profissional. Os demais professores reconhecem essa importância, contudo não têm disponibilidade necessária para tal. P1 afirma que participa muito pouco, mas que, em contrapartida, procura fazer cursos pela *internet*, enquanto P3 responde que costuma frequentar anualmente um curso oferecido pelas Escolas *Fisk*, em São Paulo, com professores nativos.

Curiosamente, um dado me faz refletir quanto ao posicionamento de P3 ao me informar que faz cursos com professores nativos. Isso porque, quando indaguei, no questionário, se para ele o professor nativo era melhor do que um professor não nativo, ele informou que não acreditava, visto que uma grande maioria não tinha didática/metodologia. No entanto, ao citar na entrevista que faz cursos em São Paulo com nativos, percebi a ênfase em especificar esse fato, que na minha percepção, significava “melhores profissionais”. Desse modo, acentuo que, apesar de muitas discussões, o modelo do professor nativo considerado mais proficiente continua internalizado no inconsciente de muitas pessoas, principalmente nos professores.

Ainda, vale analisar o formato dos cursos de capacitação de que esses profissionais costumam participar. Leffa (2001, p.3), através da Figura 4, abaixo, ilustra a diferença entre treinamento e formação. Para ele,

Formação por ser um processo contínuo, é representada por um círculo, onde a iniciação pode dar-se em qualquer um dos três pontos. Começando pela teoria, que podemos definir também como conhecimento recebido, vai-se para a prática, que é o conhecimento experimental, ou experiencial, e chega-se à reflexão, que, por sua vez, realimenta a teoria, iniciando um novo ciclo. O treinamento já segue uma linha horizontal, serial e sequencial, onde não há retorno; inicia e termina com a prática.

**Figura 4 – Diferença entre treinamento e formação docente**



Fonte: Leffa (2001, p. 3)

Verifico que os cursos teóricos e práticos, que aperfeiçoem as competências linguístico-comunicativas dos professores, e/ou cursos voltados para aplicação de *softwares*, são extremamente importantes na formação contínua desses profissionais. Contudo, na maioria das vezes, o que ocorre são treinamentos. Desse modo, não serão eficazes. Para tanto, é recomendável uma formação que seja crítica/reflexiva no processo de ensino-aprendizagem de língua para que haja, realmente, mudanças significativas na educação, e, por conseguinte, uma educação de qualidade.

P3 argumenta que nem sempre consegue aplicar as novas técnicas aprendidas nessa capacitação, porque a realidade do ensino de inglês em São Paulo é bem diferente da realidade do ensino de inglês no interior da Bahia, sendo os alunos de lá mais preparados do que os nossos, porque existe um diferencial muito importante, que é o nivelamento. Os alunos se matriculam de acordo com o seu grau de conhecimento na língua estrangeira, fazendo toda a diferença para o trabalho docente.

Apesar de o professor afirmar que essa diferença, quanto ao preparo dos alunos, se dá pelo nivelamento, esse depoimento me leva a questionar, na verdade, até que ponto somos influenciados pelo preconceito, pelo estereótipo, ou mesmo, pelas nossas crenças de que numa cidade maior o nível de conhecimento dos aprendizes é superior. Entretanto, há de se considerar que tudo é relativo, não sendo possível, dessa maneira, julgar o nível de conhecimento de alguém pelo lugar onde mora, estuda ou trabalha. Seria adequado, antes de tudo, que os professores conhecessem, de fato, quem são os seus alunos, os seus objetivos, os seus interesses, as suas histórias. Porém, na situação em que se encontra a grande maioria dos professores, com

inúmeras turmas e, conseqüentemente, inúmeros discentes, dificilmente terão um envolvimento maior com eles.

**Pergunta 2 - Para você, aprender línguas é importante para se ter uma ascensão social, como meio de comunicação mundial ou existem outros motivos? Quais?**

Essa pergunta buscou explorar um pouco mais da visão dos professores quanto à língua inglesa, já que nos questionários eles a relacionaram com o seu poderio econômico. P1 e P3 dizem que aprender línguas é importante pela realização pessoal e/ou profissional. Já P3 esclarece que o aprendizado da língua inglesa, atualmente, é mais por uma necessidade. P2 explica que vivemos num mundo de tantas diversidades e que a língua inglesa irá auxiliar a comunicação.

P3 aborda um dado muito importante que merece reflexão: uma professora o incentivou bastante e ele a agradece por sua forma didática e prazerosa em dar aula, na qual se espelha. São exemplos como esses que nos impulsionam. Todavia, muitas vezes, esquecemos que somos referência para esses jovens e, que nossas atitudes, postura e comportamento, podem influenciar tanto positiva como negativamente. Daí a importância de se buscar, incessantemente, um ensino que possa ser significativo para os nossos alunos, o que poderá fazer toda a distinção nas suas vidas.

Também é instigante um outro comentário de P3 quando declara: *Eu sou muito resistente a mudanças*. Nesse sentido, vale lembrar que a vida não é um processo acabado, por isso, precisamos estar preparados constantemente para as novas demandas sociais, sem medo de perdas, de mudanças, do novo.

Dessa forma, de acordo com as palavras de Freire (2013, p. 49), “como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se”. Portanto, devemos, sem medo, nos jogar, ousar, arriscar às novas propostas de ensino. Além do mais, há a necessidade de se refletir, consoante Leffa (2001, p. 4), ao afirmar que “um determinado conhecimento é um bem perecível”.

**Pergunta 3 - Você sabe dizer o que os seus alunos acham da língua inglesa? Qual o significado dessa língua para eles?**

Observei que a fala de P2 se contradiz, quando diz inicialmente que os alunos reconhecem a importância do inglês: *Eles já veem logo: Eu preciso aprender! Não se torna mais um aprendizado pra suprir nota, mas sim [...] pro meio social deles.* Por fim, o referido professor alega que trabalha a importância do inglês, mas que os alunos argumentam: *Ah, eu não vou sair daqui, por que vou aprender inglês?* Diante disso, acredito que o professor polariza sua opinião entre o que pensa ser o ideal e o que é real na sua sala de aula.

P1 e P3 afirmam que os alunos não têm consciência da importância da língua inglesa. Entretanto, questiono, se os professores verdadeiramente sabem o significado da língua inglesa nos dias de hoje. Pois, conforme pude observar, foram atribuídos à língua inglesa prestígio social e valores econômicos, ao invés de perceber uma língua como meio de possibilitar um enriquecimento cultural, pela sua inserção mundial e, conseqüentemente, de formar indivíduos politizados e mais atuantes.

Não obstante, percebi alguns questionamentos dos alunos que revelam a criticidade que começa a despontar: *Aprender inglês para quê? Usar aonde? Não aprendo nem o português direito, veja lá o inglês!* É a partir desses questionamentos que o professor pode promover a construção do conhecimento, através do debate, da crítica, da reflexão, da opinião, da contestação e da defesa de uma ideia.

Perguntado a P1 e P2 qual a língua estrangeira que os alunos teriam preferência em estudar, se o Espanhol ou o Inglês, as respostas foram divergentes. P1 acredita que seria o inglês por ser uma língua mais conhecida, de maior acesso, enquanto P2 relata que seria o espanhol, por ser mais similar com a Língua Portuguesa, uma vez que, na visão dos alunos, seria uma língua mais fácil de ser aprendida.

Isto posto, verifico que os nossos alunos ainda não têm uma percepção acerca da língua inglesa para as suas vidas, porque, na maioria das vezes, ela é apresentada de forma muito distante de suas realidades, tornando-se sem nexos, sem sentido, sem valor, sendo uma disciplina a mais, periférica, desvinculada de questões históricas, sociais, políticas e culturais, em favorecimento de um ensino de estruturas gramaticais descontextualizadas.

**Pergunta 4 - Em sua opinião, é preciso viajar ou morar em outro país para se ter uma proficiência na língua inglesa? Justifique.**

Todos os três professores foram seguros em afirmar que não há necessidade de viajar ou morar em outro país para ter proficiência na língua inglesa. Eles argumentam que, mantendo contatos com outras pessoas, ouvindo músicas, assistindo a vídeos, fazendo cursos e estudando

bastante, isso poderá ajudar a se tornar fluente na língua-meta. P1, apesar de reconhecer que não é necessário viajar para se ter uma proficiência na língua inglesa, relata que os colegas não gostam de conversar em inglês, não sendo este um meio para se praticar o uso da língua. Por sua vez, P3 diz achar muito válido viajar, fazer intercâmbio, mas não é uma necessidade vital.

Dessa forma, é perceptível que os professores já sentem determinados efeitos da globalização, pois eles percebem a diminuição no espaço, no tempo e nas fronteiras, o que evidencia que as pessoas no mundo, de certo modo, estão interligadas, seja na vida econômica, seja na vida cultural. Por isso, não é necessário que as pessoas viajem ou vão morar em outro país para ter proficiência na língua inglesa, principalmente por conta dos avanços tecnológicos, tal como a *internet*, que tem uma grande variedade de cursos gratuitos. Visto dessa forma, comprovo que tais recursos contribuem para o aprendizado de uma língua estrangeira, além de conectar instantaneamente várias pessoas de qualquer parte do mundo, viabilizando a troca de informações e outras facilidades.

Obviamente que a aprendizagem de uma LE se dará através de estudos, dos meios de comunicação e do tempo de exposição à língua-meta. A língua que se pretende conhecer deverá estar inserida na rotina dos estudantes. Contudo, como esse processo de aquisição é individual, dependerá das perspectivas e necessidades pessoais de cada indivíduo.

Doravante, é conveniente uma maior reflexão da fala de P2 quando ele afirma que *em Caetité, por exemplo, a gente já convive com essa realidade [...] têm pessoas que vêm do exterior, pelo fato daqui ter muitas empresas. Vêm muitos estrangeiros, então [...] a gente é que tem que aprender, no caso, o inglês*. Por fim, justifica que o inglês é *uma necessidade universal e uma língua falada no mundo inteiro*.

São problemáticas as representações culturais estereotipadas, apolíticas e de subserviência que muitos professores mantêm naturalizadas. Nessa concepção, observo que se toma como modelo, o estrangeiro, uma figura idealizada, superior. Desse modo, outras questões realmente necessárias para o aprendizado do inglês são desvinculadas, tornando-se secundárias, menores.

**Pergunta 5 - Para você, um professor de língua inglesa precisa ser fluente para ensinar inglês no Ensino Fundamental II?**

As respostas dadas a essa pergunta foram reveladoras da ótica dos colaboradores, como também refletem a visão de tantos outros professores. Apesar de ser uma realidade nas nossas instituições de ensino, não devemos, jamais, ignorar tal situação. Vejamos as falas de P1 e P3,

respectivamente: *Não é necessário o professor ser fluente de jeito nenhum. Normalmente o inglês é pra isso, pra completar a carga horária. Quase todos os professores que eu vejo na área falam muito pouco. Muito mesmo. Poucos professores falam inglês. Eles lecionam em inglês. Dominando a gramática eu acredito que ele possa ser um bom professor.*

Assim, foi possível perceber que os sujeitos da pesquisa banalizam a falta de proficiência do docente em sala de aula. No entanto, a sua formação é um fator de extrema relevância no processo de ensino e aprendizagem. O professor deve ter, sim, o conhecimento do que ensina. Apesar de entender que a falta de profissionais habilitados em LE é uma cena rotineira nas nossas escolas, devemos reconhecer que não se pode ensinar o que se desconhece. Daí poder inferir que seja esse um dos motivos que ocasiona o alto índice de reprovação e o desinteresse dos alunos pela LE.

Já P2 expõe que, para ensinar uma língua, principalmente a inglesa, o professor deve estar seguro do que faz. Ele tem que estudar, participar de cursos, enfim, aprimorar o seu conhecimento. Além disso, ele deve gostar da sua profissão.

**Pergunta 6 - Você acha importante que se tenha uma pronúncia britânica ou americana para ensinar a língua inglesa? Justifique sua resposta?**

Nesta pergunta específica, P1 e P3 demonstram que têm predileção pela pronúncia americana, enquanto P2 argumenta que apresenta a pronúncia britânica e a americana em suas aulas de inglês. Quando indaguei acerca de outras variedades em inglês, eles reconhecem que existem, mas deixam evidente que, em se tratando de ensino de língua inglesa, somente esses dois padrões, preferencialmente, o americano, importa serem ensinados, o que comprova a falta de familiaridade com o inglês de alcance global.

Um dado curioso é em relação ao posicionamento de P3 quando afirma que existe a possibilidade de um brasileiro ser confundido com um nativo de língua inglesa. Nesse sentido, posso afirmar que, muito dificilmente, os traços de um falante não nativo serão confundidos com um nativo. Isso devido a vários aspectos internalizados no indivíduo, tais como: pronúncia de sons, padrões entonacionais, morfossintaxe, dentre outros, que são pertinentes a cada falante.

Além disso, refletindo mais detalhadamente sobre as respostas dadas, percebi alguns dados reveladores. P1 afirma que o inglês americano é mais usado por conta do material recebido: *O CD já vem com aquele sotaque bem americanizado.* Consequentemente, verifico que o material didático que auxilia o professor na condução de suas aulas é predominantemente norte-americano, facilitando a sua disseminação. Ainda, P1 justifica que quase não recebe

material com a pronúncia britânica. Dessa maneira, apesar de esse professor reconhecer apenas dois padrões da língua inglesa, ele constata que somente um, o norte-americano, é o mais acessível.

Outra revelação desse professor é a crença de o inglês britânico ser mais correto: *O britânico é muito correto e o americano já tem aquelas diferenças, já tem gírias e é isso que eles gostam, de falar naturalmente.* Essa afirmação não encontra nenhum respaldo científico. O inglês britânico é apenas uma dentre as muitas variantes da língua inglesa. Constato uma ideia ultrapassada e, também, preconceituosa com relação às variantes de uma mesma língua.

Da mesma forma, P3 reconhece apenas os dois padrões do inglês, mas confessa que não saberia responder qual desses dois seria mais interessante. Ele faz opção pela variação americana, visto que foi a que ele estudou. Por consequência, ainda é necessário esclarecer, conforme relata Rajagopalan (2009, p. 68), que as línguas estão sofrendo influências mútuas numa proporção sem precedentes. Exemplos da realidade linguística são o “portunhol”, o “flanglais”, o “spanglish”. O autor ainda destaca que “a existência das línguas mistas nos dias de hoje corresponde à miscigenação crescente entre os povos e culturas do mundo inteiro” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 69). Assim sendo, hoje, o inglês tornou-se uma língua franca, com o propósito de estabelecer a comunicação entre os diferentes povos, de diferentes idiomas.

Nessa linha de pensamento, Moita Lopes (2006, p. 59) corrobora com um importante relato sobre o programa de ensino de inglês na Tanzânia, um país do Terceiro Mundo de colonização inglesa: um dos objetivos gerais para o ensino de inglês nesse país é “tornar os alunos capazes de usar o inglês com o mundo”. Percebo, aqui, que essa meta fortalece um inglês global evitando, sobretudo, uma atitude de enaltecimento do inglês hegemônico, falado nos países do círculo interno. Esse propósito deveria estar internalizado, por todos nós, professores de inglês e ser, igualmente, aplicado nas nossas escolas públicas brasileiras.

**Pergunta 7 - Quais características você considera importantes em um professor que ensina inglês para o Ensino Fundamental II? Justifique sua resposta.**

Os participantes da pesquisa destacam as seguintes características como fundamentais para um professor de LE: paciência, segurança, conhecimento e paixão. Concordo que tais qualidades sejam requisitos para ser um bom professor do Ensino Fundamental, embora valha acrescentar que elas, em separado, não seriam suficientes para alcançar essa desejada posição. Observo que não é através de atitudes isoladas que se pode melhorar o perfil do educador, mas através da incorporação de uma série de princípios.

Como exemplo, vale mencionar que Celani (2008) resumiu o perfil dos professores do futuro, definido por Fullen (1993). A autora considera pertinente que estas características sejam adequadas às características dos professores de língua estrangeira. A saber:

1. empenhar-se em afetar a vida de seus alunos (objetivo moral);
2. aprofundar o conhecimento pedagógico (conhecimento mais sofisticado sobre ensinar e aprender);
3. conscientizar-se sobre os amplos problemas de política educacional e desenvolvimento social;
4. trabalhar de modo interativo e colaborativo;
5. aprender a trabalhar em novas estruturas – redes de aprendizagem;
6. desenvolver o hábito e as habilidades de indagação e aprendizagem contínuas;
7. mergulhar nos mistérios, nos altos e baixos da complexidade dinâmica do processo de transformação (CELANI, 2008, p. 40).

Diante do delineamento apresentado acima, é perceptível que o professor não tem mais a função de ser um mero transmissor de conhecimentos; deve ser um profissional independente, que, conforme Celani (2008, p. 35), tenha uma base sólida na língua que ensina e com estilo característico de pensar: “Visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do aluno e não mera transmissão de conhecimento”.

**Pergunta 8 - Para você, quais habilidades linguísticas (falar, ler, ouvir, escrever) devem ser priorizadas no ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental II?**

P1 e P3 afirmam que trabalham mais com a parte gramatical, porque é mais cobrada e por conta do ENEM, em razão de que os alunos devem ser preparados a partir do Ensino Fundamental. No entanto, P2 diz que dá uma maior ênfase à comunicação.

Nesse sentido, os PCN (2000, p. 26) argumentam que “deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalinguístico”. Assim, é nítido o desinteresse dos alunos, já que se verifica um ensino marcado essencialmente pela gramática e repetição de palavras/diálogos, sem, de fato, vivenciar a língua.

A exemplo disso, cito uma aula observada de P1, que trabalhava com números de zero a vinte, realizando diversas tarefas como trabalhar idade, realizar um bingo, fazer exercícios

escritos, dentre outras atividades. Ao final da aula, P1 divulgou o resultado final da avaliação da unidade, anunciando as notas obtidas pelos alunos em português. Todavia, essa seria uma excelente oportunidade de o professor falar as notas em inglês, mantendo a exposição da língua, a interação dos alunos com o conteúdo trabalhado e a continuidade do uso dessa língua, de forma que a interação pudesse se tornar constante, familiar, habitual, imersa nas aulas de inglês. Dessa maneira, apesar de perceber uma grande expectativa dos alunos em fazer uso da língua-meta, verifiquei que ela é trabalhada de forma isolada, não sendo, de forma alguma, inserida na rotina dos alunos.

P2, por sua vez, fala em comunicação. Nessa perspectiva é bom alertar que a interação na língua inglesa poderá ser um forte recurso para atrair o entusiasmo dos alunos, entretanto, não deverá ser descontextualizada da realidade e dos interesses deles, pois, dessa forma, corre-se o risco de afastar os alunos, ao invés de proporcionar um efetivo aprendizado. A língua precisa ser utilizada como meio de interação entre os alunos, e, se possível, de forma crítica.

**Pergunta 9 - Para você, o que é uma boa aula e o que é uma aula ruim de inglês para o Ensino Fundamental II?**

Os professores apontaram como uma boa aula as seguintes situações: (1) quando uma aula é planejada e consegue pôr em prática o que planejou; (2) quando o aluno participa da aula; (3) quando o aluno aprende o que foi repassado na aula; (4) quando se domina o conteúdo; (5) quando a aula fica atrativa para o aluno; (6) quando o professor leva música, trabalha com projetos, trabalha com oralidade, peças teatrais.

Das situações indicadas pelos professores, deduzo que eles sabem como atrair a atenção dos seus alunos, de acordo com um bom planejamento das aulas, com conteúdos atrativos, interessantes, que podem ser por intermédio de músicas, peças teatrais, oralidade e projetos. Porém, reconheço que, devido a uma variedade de turmas que o professor assume, por conta de uma carga horária deficitária, outras disciplinas para complementarem a carga horária e uma grande quantidade de alunos, nem sempre eles conseguem pôr em prática o que seria indício para o sucesso de suas aulas. Além do mais, há um outro fator, nem sempre um conteúdo ou uma música que o professor presume ser interessante, seduz os seus alunos.

Foram elencados pelos professores os seguintes fatores considerados negativos em uma aula: (1) quando se prepara uma aula e não se consegue despertar a atenção dos alunos; (2) quando a indisciplina toma conta; (3) quando o professor se restringe a utilizar somente o

quadro; *só com explicação; só conteúdo; só gramática*; (4) quando o professor não tem um conhecimento amplo em outras técnicas.

Da mesma forma, os professores percebem o que é desfavorável para as suas aulas. Logo, reconheço que são muitos os obstáculos encontrados pelos professores. No entanto, acredito na possibilidade de superação desses problemas, através de uma prática pedagógica que seja reflexiva e desafiadora tanto para os professores como para os seus alunos.

Contudo, alguns relatos me sensibilizam, como o depoimento de P2 ao dizer: *As salas superlotadas. A gente tem aqui salas de 7ª série que deveriam ter 30 alunos e a gente tem quase 40. Pra falar mesmo, a gente tá cansado. Cansado!* As condições de trabalho de um professor, como pode ser constatado nas falas dos professores, ainda continuam indignas. Muitas vezes, não são oferecidas condições propícias para o bom desenvolvimento de um trabalho eficaz. Entretanto, lembrando Paulo Freire (2013, p. 17), “gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente”. Por isso, torna-se relevante reforçar que o docente jamais deve se esquecer de analisar diariamente seu comportamento como profissional, ampliando e aprimorando seus conhecimentos, seus métodos e técnicas em sala de aula. Deve, além do mais, buscar trabalhar com conteúdos que sejam relevantes para os alunos, que tenham sentido, que sejam reveladores e desafiadores. Para que isso ocorra, não é só a opinião do professor que deva ser levada em consideração, mas as vozes dos alunos, que quase sempre são ignoradas, esquecidas, negadas.

E, por fim, vale uma ponderação de Kramsch (1993 *apud* MENDES, 2007, p. 133), que nos leva a refletir sobre o que realmente seja uma boa aula:

Mais do que perguntar ao final do ano escolar “o quê meus alunos lembram de tudo que eu ensinei a eles?” deve ser mais apropriado perguntar “o que terá mais valor ser lembrado dentre as muitas coisas que os meus alunos aprenderam?”

**Pergunta 10 - Como você procura sanar as dificuldades encontradas nas suas aulas de inglês?**

Respondendo a esta pergunta, P1 acredita que, para sanar as dificuldades encontradas, precisaria de outros fatores externos. A escola, por exemplo, deveria ter um ambiente munido com alguns equipamentos imprescindíveis para o aprendizado de uma língua, tais como aparelho de som, TV. Essa questão me revela sob quais condições muitas unidades escolares se encontram. Nesse sentido, de acordo com Gasparini (2005 *apud* SCHEYERL, 2009, p. 128), “como se fosse possível ao mestre fazer até mesmo o impossível”. Dessa forma, observo o

grande desafio lançado aos professores, até de prover um simples equipamento para favorecer uma aula mais dinâmica, interativa, conforme o relato de P1: *A gente tem que dar um jeito, então sempre, até de casa, às vezes, a gente traz um sonzinho pra ajudar.*

P2 argumenta que a sua dificuldade é devida à falta de aprendizagem dos alunos e ao material didático, tal como o livro. Em seguida, P3 afirma que o inglês não é a disciplina pela qual o aluno mais se interessa dentre as onze que são ofertadas pela escola. Porém, ele resolve essa questão com aulas mais dinâmicas, com jogos, música, vídeos, etc., ou seja, atividades mais interessantes do que as encontradas no livro didático.

É curioso observar, pela fala de P3, que os alunos, em tese, não têm interesse pelo inglês, considerando uma disciplina menor em relação às demais. Coracini (2003, p. 140) relata que, “frequentemente, a língua estrangeira é complemento, acréscimo, por vezes, suplemento (dispensável) ao conhecimento do indivíduo”. Logo, é nitidamente visível essa ideologia na mentalidade dos nossos alunos ao preferir o inglês. Isso me leva a supor, mais uma vez, que essa disciplina é repassada completamente esvaziada de significados. Porém, o papel educacional da língua inglesa, de acordo com os PCN (1998, p. 38) “é uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo”.

**Pergunta 11 - Quais os tipos de recursos materiais, pedagógicos ou tecnológicos, você costuma utilizar nas aulas de inglês?**

Os professores apontam o aparelho de som, o livro didático, o celular. P3 demonstra estar numa situação mais confortável do que os demais, já que a escola onde ensina possui recursos modernos e compatíveis com as exigências dos alunos desta era, tais como: lousa eletrônica 3D, som, CD, DVD, material didático.

Oportuno se faz ressaltar o depoimento de P1 quanto aos livros didáticos: *Os livros que temos atualmente atrapalham mais do que ajudam, pois eles mostram algo totalmente diferente do que os meninos vivem aqui!* Nesse sentido, de acordo com Siqueira (2012, p. 399),

[...] o mundo não está nos materiais didáticos de língua inglesa porque o mundo que lhes parece mais conveniente e apropriado para os futuros usuários do inglês é um mundo cosmético [...] voltado umbilicalmente para os valores das sociedades hegemônicas de língua inglesa.

Dessa maneira, é fácil constatar que os nossos alunos, principalmente das escolas públicas, não estão representados nos livros didáticos. Portanto, esses livros se tornam sem sentido, sem significação, estranhos, irreais para os alunos.

Por sua vez, P2 esclarece que costuma utilizar o próprio aparelho celular dos alunos como ferramenta de aprendizagem, através da utilização do *Google* tradutor. Nesse caso, o professor afirma não sentir muita segurança quanto à utilização deste aparelho pelos alunos e, por isso tem que fiscalizar, constantemente, aluno por aluno, para verificar se eles estão realmente utilizando a ferramenta, ou se estão usando o *Whatsapp*. Mas, P2 diz que, mesmo assim, vale a pena correr o risco, pois as aulas fluem bastante. É bom ressaltar que os professores não devem se sentir ameaçados ao utilizarem em suas aulas recursos tecnológicos, como a *internet*, se as suas aulas forem realmente interessantes para os alunos. Da mesma forma, P3 reconhece que é válido utilizar esses recursos, uma vez que conseguem despertar a atenção dos seus alunos. É notório que os alunos não se contentam mais com aulas monótonas, repetitivas. Eles querem algo novo, instigante, desafiador.

**Pergunta 12 - Você procura estimular a visão crítica dos seus alunos? Se sim, de que forma?**

P1 justifica que não consegue trabalhar uma visão crítica com os alunos, pois eles não têm maturidade e lhes falta o interesse. Quando questionei se é debatido algo que está acontecendo na cidade ou no país, o professor se lembrou de que eles gostam de política. Contudo, segundo o informante, eles não leem para debater. Discutem pelo que ouvem falar.

De qualquer maneira, noto que existem possibilidades de se travarem discussões. Mas, para que isso ocorra, cabe ao professor buscar discutir assuntos que sejam relevantes para os alunos, que tenham significado para eles. Poderá, ainda, demonstrar que em todo debate há vários pontos de vista, estabelecendo regras, de forma que possam ser ouvidas e respeitadas as diversas opiniões dos alunos. “Entretanto, isso não significa que, uma vez instalada a discussão, um ponto de vista, especialmente o do professor, seja imposto ou tomado como o único, o correto ou o mais legítimo” (SIQUEIRA, 2009, p. 86). O autor ainda informa que:

As diversas opiniões devam ser apresentadas e consideradas. Agindo dessa forma, criam-se oportunidades para que o aluno possa refletir, assumir ou rever suas posições ideológicas, (re)elaborar melhor seus conceitos e, democraticamente, poder explicar por que pensa assim (SIQUEIRA, 2009, p. 87).

Ainda segundo Siqueira (2009) essa nova geração de jovens vive num mundo em que se obtém informações de forma muito rápida, quase que instantaneamente. Dessa forma, não se pode tratá-los como se estivessem alheios à realidade ou mesmo como sendo incapazes de

omitir qualquer tipo de opinião sobre qualquer assunto. Isso seria totalmente incoerente com essa realidade em que vivemos num mundo cada vez mais tecnológico.

Nessa linha de pensamento, no livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2013, p. 58) alerta que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” e, além disso, exige consideração à autonomia destes, sendo tal tarefa um dever ético e não um favor concedido. Por isso, para não incorremos nesse erro, vale refletir sobre suas palavras:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2013, p. 58).

P2 diz que o livro “*Vontade de Aprender Inglês*” tem várias temáticas que ampliam a visão crítica dos alunos e que ele estava atualmente trabalhando com a questão da inclusão social. Ainda, o referido professor descreve a sua metodologia, que, a meu ver, é bastante recomendável, pois parte do local para se chegar ao global. Contudo, em uma aula observada, que tratava especificamente de alguns aspectos culturais, não foi possível verificar a metodologia que o professor em questão costuma abordar.

Já P3 esclarece que procura estimular a visão crítica dos alunos, porém não interrompe a aula para isso, como se essas abordagens fossem assuntos distintos, estanques, fora do contexto. Diante de tal ponderação, é pertinente que se remeta outra vez a Freire (2013, p. 32) quando ele esclarece:

Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo.

Acredito que, muitas vezes, no imaginário dos professores, estimular a visão crítica na sala de aula provoca baderna, descontrole de disciplina, algazarra, descompasso. De fato, é um risco que corremos. Em vista disso, indago se estamos prontos para termos, em nossas salas de aulas, alunos questionadores, curiosos, desafiadores, criadores, contestadores? Estamos preparados para tal desafio em prol de um ensino crítico?

**Pergunta 13 - De que maneira você procura contextualizar os aspectos culturais da língua materna com a cultura-alvo?**

Percebi que P1, P2 e P3 sempre relacionam aspectos culturais com as datas comemorativas, tais como *Halloween, Valentine's Day, Thanksgiving, April Fool's Day*, conforme os seus relatos. P1 esclarece que sempre tenta *comparar com a outra cultura, pra saber como é que eles vivem, o que eles fazem, o que eles comem*. P2 afirma que *procura muito mais nas datas comemorativas porque é mais fácil*. Por sua vez, P3 alega que, devido a uma carga horária insuficiente, fica difícil fazer abordagens culturais, não obstante trabalha com algumas datas comemorativas.

Interessante observar que eles próprios reconhecem que aspectos culturais não se baseiam em datas comemorativas. Entretanto, seja pela comodidade, ou por uma carga horária inferior, torna-se mais prático, para esses informantes, fazer referências a algumas datas comemorativas.

No entanto, durante as observações de aulas, verifiquei diversos momentos adequados em que os professores pudessem salientar aspectos culturais da língua materna, da língua-alvo, da língua-alvo com a língua materna e vice-versa, principalmente, quando se constata que, na própria sala de aula, podemos encontrar uma diversidade de culturas que devem ser conhecidas, ressaltadas, valorizadas.

Por isso, reafirmo que tais abordagens não se caracterizam de forma isolada, estanque, disciplinar. A importância de se incorporarem questões interculturais nas práticas pedagógicas dos docentes, seja na língua materna, seja na língua-alvo, é imperiosa para a contribuição da promoção de cidadãos críticos, uma vez que, de acordo com os PCN (1998, p. 19), “ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si e sobre o mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social”.

Na esteira desta discussão, Mendes (2007, p. 119) aconselha:

[...] fujam do conhecido esquema de tratar a cultura como conjunto de conteúdos informativos e exóticos sobre determinado país, região, comunidade ou grupo específico [...] para isso uma exigência se faz necessária, a de incorporar a cultura e as relações interculturais como forma de inclusão e cooperação dos participantes do processo de aprendizagem, ou seja, adotar a perspectiva da cultura como meio de promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo.

Infelizmente, as abordagens dos aspectos culturais feitas pelos professores em suas aulas estão muito distantes do que apregoam Mendes (2007) e outros linguistas aplicados. Ademais, de acordo com Fleury (2003, p. 18),

[...] a própria educação, em particular a escola, tem desempenhado o papel de agenciar a relação entre culturas com poder desigual (colonizadores x colonizados; mundo ocidental x mundo oriental; saber formal x saber informal cotidiano; cultura nacional oficial x culturas locais, etc.), contribuindo para a manutenção e difusão dos saberes mais fortes contra as formas culturais que eram consideradas como limitadas, infantis, erradas, supersticiosas.

Entretanto, é primordial envolver mais ativamente os alunos, de forma que eles possam compreender as diferentes concepções de mundo, o respeito pela diversidade, “que não nega as suas raízes, não nega as suas histórias, mas trazê-las para a problemática de hoje” (CANDAU, 2008, p. 48) e, por fim, tornar-se cidadão de um mundo mais plural, mais democrático.

#### **Pergunta 14 - Qual é a sua concepção de língua?**

Esta questão teve como princípio refletir sobre as concepções que os professores têm de língua e de suas práticas pedagógicas, em razão de que se percebe que a postura do docente pode contribuir para a inclusão ou exclusão do aluno.

Porém, antes da minha pretendida análise, um dado merece ser apontado. Num momento específico da entrevista, uma pista se revela na fala de P1, quando faz o seguinte relato: *A gente tem que aprender o inglês certinho para conversar com outras pessoas que vêm pra cá ou quando vamos viajar, mas quando outras pessoas chegam aqui, elas falam tudo trocado e nós somos obrigados a entender.* É evidenciada nessa declaração, novamente, a força de poder que a língua inglesa exerce para muitos de nós. O seu depoimento denuncia as representações que estão impregnadas no nosso inconsciente, as quais determinam a posição de cada um no discurso, consolidando, portanto, o poder do colonizador.

Agora, passarei à análise de outros aspectos abordados pelos nossos colaboradores, quanto às suas concepções de língua. P1 esclarece que a língua é o ponto de partida para nos expressarmos; a língua veio para unir todos os povos, todas as culturas. Perguntado sobre a diversidade linguística, o referido professor argumenta que aceita essa diversidade em sala de aula e que não corrige o aluno, pois cada um fala *da realidade que ele viveu, no lugar que ele tá, com as pessoas que ele conviveu.* P2 exprime que é através da língua que vem a comunicação. Argumenta também que cabe ao professor saber corrigir o aluno, sem constrangê-lo. Da mesma forma, P3 diz que *a língua é tudo aquilo que se pode comunicar*, esclarecendo

que tenta mostrar ao aluno que aquela forma que ele utiliza na linguagem *não é interessante de certa forma*. Tais respostas revelam que os professores “teoricamente” conseguem aceitar as diversidades linguísticas existentes na sala de aula, sem menosprezar os seus alunos.

Destarte, a fim de enriquecer discussões contidas nesta pesquisa, trago Bakhtin (2010) e outros autores para reflexão. Para Bakhtin (2010), a linguagem deve ser entendida como uma prática social, que dialogicamente constitui o sujeito e promove suas relações com o outro. Entretanto, a utilização da língua não se restringe apenas à perspectiva de se comunicar, como muitos pensam, mas várias vezes exerce também um forte instrumento de discriminação entre os diferentes grupos humanos, já que “desqualificam as variedades que não gozam de prestígio” (CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, 2007, p. 12). Todavia, Labov (2008) postula que a heterogeneidade é inerente a uma comunidade de fala. Ainda, é válido que se faça uma reflexão consoante Cox e Assis-Peterson (2007, p. 39) quando afirmam: “Se a heterogeneidade e o dinamismo são traços essenciais de uma língua viva, temos de pensar na coexistência ou convivência das muitas línguas – variedades – que a habitam”. Corroborando esse pensamento, Rajagopalan (2006, p. 23) diz: “Quando uma língua é submetida a uma análise de microscópio percebe-se que é infinitamente diversificada”.

Nesse sentido, espero que a “suposta” aceitação dos professores quanto às diversidades linguísticas possa levá-los à percepção de que não há hierarquias entre as línguas. Assim sendo, Cavalcanti e César (2007, p. 51) elucidam:

O que significa eleger o português prestigiado, sem maiores considerações, como a língua do domínio da escola, com o argumento de que o domínio dessa língua, por si mesmo, representa emancipação, inserção dos atores que estão socialmente marginalizados? E será que essas representações em relação à língua, em vez de se prestarem à meta de emancipação, não contribuem justamente para sufocar a autonomia e a capacidade crítica desses sujeitos falantes.

Isso posto, urge refletir sobre essa afirmação que se aplica ao contexto da língua inglesa ensinada nas nossas escolas, e, particularmente, vale uma reflexão quanto ao nosso posicionamento como educadores.

#### 5.4 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 61), “a triangulação é um recurso que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma

asserção”. Com base nesse pressuposto, busquei nos dados categorizados nos questionários, entrevistas e registros etnográficos, selar as pontas do triângulo.

Em seguida, foram cotejados os pontos convergentes e divergentes, o que me possibilitou maiores condições para validar este estudo. No entanto, nem sempre consegui fechar todos os três vértices do triângulo, pois muitas vezes não pude capturar determinadas situações nos registros etnográficos, permanecendo somente as minhas impressões, a minha lente. Entretanto, considero proveitoso registrá-las também.

Vale esclarecer que nesse cruzamento adotei a mesma metodologia utilizada nos registros etnográficos, isto é, busquei triangular os dados na essência deste trabalho: ensino de inglês no contexto de globalização; abordagens dos aspectos culturais; postura dos alunos nas aulas de inglês.

### **5.5.1 Ensino de inglês no contexto de globalização**

Em diversos momentos, procurei averiguar a percepção dos professores quanto à língua inglesa nesse contexto. Tanto no questionário, quanto na entrevista ou nos registros, busquei a todo instante fotografar essa compreensão.

O que posso avaliar é que a língua inglesa falada, principalmente nos países ditos hegemônicos, como Inglaterra e Estados Unidos, até agora é vista por esses professores como a língua de referência, uma língua de supremacia, de poder, que pode levar os seus usuários a uma condição bastante privilegiada. Porém, é relativamente pequeno o número de pessoas que utilizam com propriedade esse inglês. A grande parcela de nossa população fica à margem dessa situação desejada, principalmente porque encontramos, nas nossas escolas públicas, uma situação desfavorável para a aprendizagem dessa língua. Visto dessa forma, deduzo que um não falante da língua inglesa é estigmatizado socialmente e excluído das oportunidades práticas que esse idioma pode oferecer.

É curioso salientar que, em nenhum momento, os professores registraram que essa língua poderia ter um caráter formador, educativo para o aprendiz, sendo capaz de “ajudar a aumentar sua auto percepção como ser humano e cidadão” (BRASIL, 1998, p. 19). Assim, verifico:

#### **Questionário:**

P1 – É a língua dos negócios, das viagens, do computador [...] traz possibilidades de um futuro mais promissor. O inglês abre portas, facilita viagens e principalmente as chances de conseguir um bom emprego [...] faz

uma grande diferença até mesmo no salário, que costuma ser maior do que o salário de quem não fala outro idioma.

P2 – É uma necessidade universal. Vivenciamos outro tipo de cultura e diversificamos a nossa prática educativa.

P3 – De suma importância para qualquer área profissional. Opera uma importância grandiosa no mundo atual.

**Registro Etnográfico:**

*Aula 12, 7º ano C, 25 de abril de 2014, (P3):*

*Tem que ouvir o CD mais para ter uma pronúncia melhor, uma pronúncia forte.*

**Entrevista:**

P1 – Depois que eu comecei a fazer o curso, eu acho que não é por ascensão social, mas pra realização pessoal e profissional.

P2 – É importante a gente aprender a língua inglesa, pra gente aprimorar o nosso conhecimento [...] a língua estrangeira em si vem pra complementar esse conhecimento e a comunicação também.

P3 – Eu acredito que já foi pra você se destacar enquanto pessoa, enquanto ser humano. Mais hoje, não [...]. Hoje em dia eu não acredito que é mais por falar inglês, por falar, não. Acho que é mais pela necessidade mesmo de você fazer um mestrado, de fazer um doutorado.

Dessa forma, certifico que, na nossa realidade local, até este momento, perpetuam os valores de uma língua inglesa que se impõe à nossa condição globalizada. Muito distante ainda se encontra o ideal de uma língua franca, de contato, apesar de acreditar que essa situação, pouco a pouco se modifica.

Verifiquei que o inglês como língua franca em situação alguma foi mencionado, como se os professores participantes desconhecessem essa acepção. Eles valorizam a excelência da pronúncia do nativo falante, especificamente o norte-americano ou britânico, símbolo supostamente de *status* e superioridade, como é constatado nos excertos que seguem:

**Questionário:**

P1 – Eu costumo ensinar o inglês americano. Sempre tento comparar com o britânico.

P2 – Eu costumo ensinar o inglês britânico.

P3 – Eu costumo ensinar o inglês americano.

**Registros Etnográficos:**

*Aula 13, 7º ano A, 09 de maio de 2014, (P3):*

*'Pretty' pode ser pronunciada da seguinte forma: '/ˈprɪt.i/' em britânico ou então '/ˈprɪt-/ em americano. Da mesma forma, quando se fala: 'See you*

*later*. 'later' no inglês britânico fala-se */'leɪ.tər/* e no inglês americano fala-se o */'leɪ.t̬ə/*.

**Entrevista:**

P1 – Normalmente quando tem alguma palavra que fala diferente no inglês americano e no inglês britânico, a gente mostra. Mas o inglês americano é mais usado por conta do material que a gente recebe.

P2 – Eles vão conhecer as duas [...] o professor em sala de aula, ele é quem vai ensinar, então ele tem que aprender um e outro pra ser mais claro pra explicar.

P3 – Às vezes tenho divergências com alguns alunos [...] porque eu estudei o americano. Então, assim, eu não saberia responder o que seria mais interessante, a prática do britânico ou do americano [...] eu levo as minhas aulas com o americano, pois foi o que eu aprendi, mas não descarto o britânico.

Contudo, meus colaboradores sinalizaram que não consideram que um nativo possa ser melhor professor do que um não nativo. No entanto, um deles se contradiz ao referir, na entrevista, que faz cursos com nativos. Julgo, dessa vez, que, quando se trata deles próprios na condição de professores, não há necessidade de ser nativo, conforme as referidas justificativas. Entretanto, quando esse papel se inverte e eles passam para a condição de discentes, nesse caso, é relevante e prestigioso que os profissionais sejam nativos, conforme pude observar na declaração de P3.

Da mesma forma, eles afirmam que não é fundamental viajar ou morar em outro país para que se tenha uma proficiência na língua inglesa, visto que neste tempo globalizado existem várias maneiras para se aprender e adquirir uma boa habilidade na língua-meta. Nas aulas observadas, constatei a familiaridade desses professores quanto à língua inglesa, o que me levou a reconhecê-los como legítimos falantes do inglês, tendo, portanto, autoridade para ensinar essa língua estrangeira.

**Questionário:**

P1 – A vantagem do nativo é que ele sabe falar o idioma fluentemente, porém isso não significa que ele necessariamente saiba como transmitir seus conhecimentos aos alunos.

P2 – Não precisa você ser nativo para ser um bom professor de inglês.

P3 – O professor nativo tem uma pronúncia melhor, um vocabulário mais extenso, só que às vezes, e na grande maioria os nativos não têm didática/metodologia.

**Entrevista:**

P1 – Eu acho que se a gente tiver contato o tempo inteiro com a língua, através de músicas, vídeos, pessoas [...] mas não precisa morar em outro país para ter fluência na língua.

P2 – Acho que não [...] a gente tem cursos bons aqui [...] a gente não precisa buscar no exterior, não.

P3 – Eu acredito que não é crucial você sair do seu país, sair do Brasil para que você seja fluente em inglês, não. Todo ano eu faço essa capacitação de quinze dias, com professores nativos mesmo.

É fácil deduzir que o mito do nativo muitas vezes ocorre em nosso imaginário devido a nossa condição de país ex-colonizado. No entanto, essa percepção está, aos poucos, se fragmentando, conforme verifiquei nas falas e nas atitudes dos pesquisados. Não é necessariamente a figura do nativo falante que irá propiciar com mais eficácia o conhecimento de uma língua, uma vez que, conforme Widdowson (1994, p. 384), “a verdadeira proficiência se dá ao tirar vantagens sobre ela, fazendo com que ela seja de fato real”. Para esse autor, um indivíduo poderá se tornar competente numa língua estrangeira no momento em que ele for capaz de apropriar-se, com autonomia, dessa língua e não subjugar-se às regras estabelecidas por outros.

Importante mencionar aqui que a aprendizagem de uma língua é algo muito mais complexo, pois envolve muitos outros aspectos, dentre eles, posso citar as conflituosas questões do sujeito e da identidade. Coracini (2003, p. 140) afirma que não se leva em conta a noção de sujeito, presumindo que este é “passivo, vazio, recipiente que precisa ser preenchido pelo conhecimento transmitido pelo professor”. E que ainda “a artificialidade do ensino de línguas estrangeiras é enfatizada pelos chamados exercícios estruturais completamente esvaziados de significados” (CORACINI, 2003, p. 141).

Ainda investiguei com os meus colaboradores as características necessárias para se tornar um bom professor de inglês na atualidade. As respostas foram dadas com propriedade. Com efeito, espero que esse profissional possa perceber a importância de se ter, na sua prática pedagógica, uma postura mais comprometida com a sociedade, com os alunos e, acima de tudo, consigo próprio. Ademais, que possa se tornar uma cena rotineira em suas aulas, a incorporação de valores interculturais que são tão essenciais para o desenvolvimento crítico dos educandos.

Morin (2010, p.33) postula que “a cultura das humanidades favorece a aptidão para a abertura a todos os grandes problemas, para meditar sobre o saber e para integrá-lo à própria vida, de modo a melhor explicar, correlativamente, a própria conduta e o conhecimento de si”.

Assim sendo, obtive as seguintes respostas:

**Questionário:**

P1 – Autonomia, para conseguir um ensino contextualizado/reflexivo e um facilitador para que haja maior interação dos alunos.

P2 – Gostar da disciplina. Aprimorar seu conhecimento, tornando as aulas mais significativas e prazerosas.

P3 – Conhecimento e paixão.

**Entrevista:**

P1 – O professor de inglês tem que ter paciência. Tentar colocar as aulas mais dinâmicas. Tem que interagir com os alunos.

P2 – Espontâneo. Seguro, ativo, buscar conhecimento [...] pra que ele possa aprender de forma significativa.

P3 – Conhecimento e paixão. O professor tem que conhecer, não só o conteúdo, mas conhecer a sala de aula, conhecer o seu aluno, conhecer o espaço e se apaixonar e se encantar por aquilo.

Realmente, percebi, de acordo com os registros etnográficos, o envolvimento que os professores tinham com os seus alunos. Em vários momentos, pude perceber o carinho, a paciência, o entusiasmo. Porém, senti a ausência de um ensino contextualizado, reflexivo, tão importante quanto as qualidades apontadas acima.

Leffa (2008, p. 21), no prefácio do livro *O Professor de Línguas Estrangeiras - construindo a profissão*, esclarece que “o professor de línguas estrangeiras é um profissional em formação contínua; precisa estar sempre se atualizando, não só para acompanhar um mundo em constante mudança, mas também para ser capaz de provocar mudanças”.

Em meio dessas discussões, uma cena me impressiona: a naturalidade da maioria dos sujeitos da pesquisa, quando mencionam o fato de muitos professores de inglês não terem domínio do idioma e ainda acreditarem que essa não é uma condição basilar para se ensinar inglês:

**Entrevista:**

P1 – Deveria ser fluente, mas de acordo com a realidade que a gente vive [...] não só nessa escola, mas em outras escolas também. Não é necessário o professor ser fluente de jeito nenhum. O inglês é isso, pra completar a carga horária. Quase todos os professores que eu vejo na área falam muito pouco. Muito mesmo.

P2 – Eu acredito que acima de tudo, ou língua inglesa ou língua portuguesa, ele tem que tá seguro. Língua inglesa é prática.

P3 – De acordo a realidade das escolas que eu conheço, não precisa. Poucos professores falam inglês, de fato. Ele dominando a gramática, eu acredito que ele possa ser um bom professor.

Constatei pelos depoimentos dos informantes que, precisamente, qualquer um pode ser professor de língua estrangeira, especificamente, de inglês, o qual é ofertado pelas nossas escolas locais, não sendo pré-requisito o conhecimento sólido do idioma. Como, então, podemos questionar o insucesso nas aulas de inglês, se não temos professores habilitados para esse ensino? Portanto, é necessário enfrentar essa situação com firmeza, valorizar a nossa condição de educador e nos indignar contra práticas abusivas como essas. Dessa forma, nada melhor do que as palavras de Freire (2013, p. 66), quando atesta:

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica, não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política, consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos.

Quanto às dificuldades encontradas por esses professores no ensino de inglês no seu contexto específico, foram elencados:

**Questionário:**

P1 – Falta de motivação dos alunos.

P2 – Falta de material didático. Falta de interesse de muitos alunos.

P3 – O desinteresse dos alunos talvez atrelado a uma carga horária pequena. Falta de base também.

O desinteresse dos alunos foi a resposta em comum de todos os professores investigados. Sem sombra de dúvida, pude observar esse desencanto nos alunos quanto às aulas dadas. Muitos participavam da aula, mecanicamente, sem nenhuma motivação, sendo bastante perceptível essa postura. Saliento que as aulas centradas, primordialmente, em aspectos gramaticais eram descontextualizadas, na maioria das vezes, das suas rotinas, das suas práticas, das suas motivações, que julgo serem as maiores responsáveis pelo desinteresse dos alunos.

Óbvio que existam tantas outras razões, mas os conteúdos esvaziados de significação constituem a maior delas, sob minha ótica.

Os professores argumentam que, para sanar essas dificuldades, seria necessário:

**Entrevista:**

P1 - Aula dinâmica, aula interativa. Precisa de um lugar pra gente ter um som, uma TV. São duas aulas semanais. É muito complicado, o espaço, os alunos, o material. É tudo complicado.

P2 – Eles acham inglês difícil. A gente tem muita dificuldade aqui no material didático. Procuo em outros livros, às vezes outros exercícios. Dicionário é pouquíssimo. Costumo trabalhar em grupo. As salas são superlotadas. Ter pulso firme pra poder dar aula.

P3 – Inglês não é mais o que ele interessa. Eu sempre levo jogos, música, assisto com eles a alguns episódios em inglês, faço *listening* para eles completarem. A ludicidade é importante, desperta o interesse em aprender mais.

Embora os colaboradores possam reconhecer algumas opções para sanar as dificuldades encontradas nas aulas, nem sempre é possível pôr em prática essas alternativas, pois muitas delas fogem dos seus controles, visto que não dependem unicamente de suas vontades em realizá-las, tais como: ambiente desfavorável para o processo de aprendizagem, materiais didáticos inadequados, superlotação das salas, carga horária pequena, dentre outros. Nessas condições, é importante que seja incentivada a criatividade do professor em superar esses obstáculos, não deixando que suas aulas se tornem enfadonhas, sem utilidade prática. Por isso, uma das alternativas para burlar tais dificuldades é levar para a sala de aula um ensino significativo pautado em valores morais e culturais, e não apenas tratar de aspectos linguísticos e gramaticais, como é de hábito.

Foram salientadas, ainda, as habilidades linguísticas que os participantes da pesquisa consideram importantes de serem priorizadas nas aulas de inglês:

**Questionário:**

P1 – Eu tento enfatizar as quatro habilidades [...] porém muitas vezes eu priorizo o *listening* e o *speaking*.

P2 – Procuo nas minhas aulas de inglês trabalhar com as quatro habilidades pois sei que elas estão interligadas.

P3 – Priorizo a gramática (escrita). Entretanto adiciono em meu planejamento atividades que desenvolvem outras habilidades (*listening, speaking, reading*).

**Registro Etnográfico:****Aula 1, 6º ano C, 30 de abril de 2014, (P1):**

P1 trabalha números com alunos. Após, passa um CD para eles escutarem a pronúncia e repetirem os respectivos números de zero a vinte. Em seguida, faz uma atividade oral em que eles devem perguntar a idade aos colegas: *How old are you? I am ... years old.* Depois ela própria faz perguntas aos alunos utilizando conta de somar: *Ivete, nine plus nine?* Ivete responde: *Eighteen.* Por fim, passa atividade escrita para os alunos.

**Aula 7, 8º ano B, 09 de junho de 2014, (P2):**

P2 pede aos alunos: *Open the book, please!* Depois explica que irá fazer a correção dos exercícios. Pergunta a um aluno: *What's your name?* O aluno responde, então pergunta: *Do you appreciate paintings?* Nesse momento não percebemos interação dos alunos. P2 pede aos alunos que traduzam a pergunta. Depois fala: *I like very much Cândido Portinari. And you?* Um aluno fala: *Leonardo da Vinci.*

**Aula 15, 7º ano C, 09 de maio de 2014, (P3):**

P3 faz correções das atividades extraclasse, oralmente. Pede a um aluno que faça a leitura do enunciado: *Ask and answer according to the pictures.* Em seguida, ele pergunta: *What's Emilia doing now?* Os alunos respondem: *She's riding a bike.* Depois, ele chama os alunos, individualmente, para perguntarem e responderem às questões. Ainda, questiona os alunos: *Mateus, can you play an instrument?* baseado no exercício do livro. Observa-se, nesse momento, uma maior interação com os alunos. Por fim, P3 fala com os alunos sobre o projeto que irá desenvolver com eles com o objetivo de desenvolver a oralidade. Os alunos, em grupo, deverão levar *food* para a sala de aula e falar sobre os *ingredients* e *how to prepare.* Como exemplo: *chocolate cake.* Cada grupo deverá escolher qual comida irá levar.

**Entrevista:**

P1 – A gente quase não vê a parte de ‘ouvir’. E a parte de escrever também é bem pouca [...] a gente foca mais na parte gramatical o que nos é cobrado. Então as quatro habilidades não estão sendo totalmente trabalhadas.

P2 – É o *listening* e o *speaking*.

P3 – Eu acredito que a gramática vem em primeiro lugar, dentre as quatro habilidades.

Pude verificar que, mesmo diante dos percalços, houve atividades que envolviam as quatro habilidades linguísticas, ainda que fossem incipientes e em momentos distintos. Por isso, acredito num ensino que consiga enfatizar conjuntamente as quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, compreensão e fala) para uma aprendizagem efetiva de uma língua estrangeira.

O grande entrave para esses professores, sob meu prisma, é o de extrair dos conteúdos aplicados, nas aulas de inglês, questões relevantes para a construção da criticidade dos nossos alunos. Desse modo, volto a citar os PCN (1998, p. 38) ao elucidarem que para o desenvolvimento integral do indivíduo, “o ensino de inglês deve proporcionar ao aluno nova experiência de vida”:

Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas (BRASIL, 1998, p. 38).

Da mesma forma, consoante Coracini (2003, p. 157), é vital que sejam reavaliadas as aulas, particularmente, as de língua, a fim de que se possa assegurar aos alunos momentos de “significação e de re-significação, de apropriação e de observação do outro para melhor se observar e se reconhecer na heterogeneidade e no estranhamento, já que o outro nos constitui”.

### 5.5.2 Abordagens dos aspectos culturais

Apesar dos esforços dos professores, eles não conseguiram abordar aspectos culturais de forma que pudessem proporcionar um ensino contextualizado, reflexivo, significativo, e assim, preparar os seus alunos para enfrentar um mundo globalizado e, conseqüentemente, para as exigências da vida contemporânea, embora a maioria dos informantes tenha afirmado que costuma discutir a diversidade cultural dos países que falam o inglês.

#### **Questionário:**

P1 – Eu costumo mostrar a cultura dos principais países que falam a língua inglesa.

P2 – Acho sim importante eles aprenderem a cultura de outros países que falam a língua inglesa, pois permite que eles ampliem o seu conhecimento e dessa forma promove momentos de interação e reflexão.

P3 – A cultura americana é muito rica. Mas não tenho disponibilidade de trabalhar essa cultura de forma ativa.

Perguntados se eles costumam contextualizar os aspectos culturais da língua materna com a língua-alvo, obtive as seguintes respostas.

#### **Questionário:**

P1 – Sim, é importante porque os conhecimentos que o aluno tem da sua língua materna são uma base importante na construção do significado em língua estrangeira.

P2 – Sim, pois gera um momento de aprendizagem e comparação da sua cultura com as de outros países.

P3 – Acho importante comparar culturas, formas distintas de vivenciar e comemorar aquela data. Relacionado aos aspectos culturais da língua materna não abordo em minha sala.

**Entrevista:**

P1 – Eu lembrei esses dias do *Halloween* [...] eu achei importante comentar, porque a gente sempre mostra a cultura do outro país [...]. Eu quis colocar que o carnaval é uma festa mais brasileira e o *Halloween* é uma festa mais americana. *Hoje a gente vai focar um negro, Martin Luther King [...] e mostrar o lado de lá e o lado de cá. Eu acho importante sempre colocar os dois lados.*

P2 – Eu procuro assim muito nas datas comemorativas porque é mais fácil. Por exemplo, o *Halloween*, que é tão marcante aqui no Brasil. Que veio da cultura americana [...] eu costumo assimilar, por exemplo, com o nosso folclore. Faço assim, um paralelo entre um e outro [...] nunca rejeitando a nossa cultura.

P3 – Com a carga horária que tenho fica muito difícil, mas algumas datas comemorativas, por exemplo *Valentine's Day*, que é em fevereiro e aqui já é em junho, eu sempre faço um link. O *Halloween*, que eles gostam muito também. O *Thanksgiving* que é o dia de ação de graça. O *April fool's Day*.

Observei que, em vários momentos, houve oportunidades para tal, contudo os professores se prendem aos conteúdos programáticos, sem querer/poder desviar-se do seu planejamento. Nas salas de aulas, principalmente das escolas públicas, onde encontramos uma grande diversidade entre os alunos, seja econômica, cultural e social, seria bem propício tratar dessas discrepâncias que movem a nossa realidade brasileira. E quando há abordagem de aspectos culturais da língua-alvo, esses são de forma periférica, utópica, distanciada, sem contextualização com a nossa realidade, conforme comprovei em uma única aula observada, dentre as quinze, a qual já destaquei no item 5.2.2.

Por fim, ao indagar se as aulas de inglês poderiam ajudar o aluno a se tornar um cidadão mais crítico, se tinham o potencial de promover a construção da cidadania e se eles estimulavam a visão crítica dos seus alunos, obtive estas respostas:

**Questionário:**

P1 – Ao utilizar corretamente os recursos que o idioma oferece, o aluno vai conseguir ampliar as possibilidades de comunicação, vai enriquecer a sua experiência pessoal e social. Eu tento inserir o inglês de acordo com a realidade dos alunos.

P2 – Sim, não só crítico, mas também construtivo. Eu tento tornar as minhas aulas produtivas e participativas.

P3 – É uma forma de discutir com propriedades o tema, aflorando sua criticidade e desenvolvendo o seu espírito de liderança. Não acredito que com o formato educacional consiga promover essa construção tão sonhada.

**Entrevista:**

P1 – Pra ter visão crítica precisa ter conhecimento. É muito difícil estimular isso neles [...] são imaturos. Eles não têm motivação nenhuma em assistir a uma notícia, só bobagens. Política mesmo é o forte aqui [...] eles discutem, sempre falam [...] eles tentam olhar justamente pelo que eles veem, não pelo que eles sabem o que é verdade. De tudo, de droga, todo tipo de assunto, que a gente fala, eles discutem sem dúvida. Eles discutem, mas não têm assim aquela certeza de tudo que eles falam, eles ouvem falar. Eles não estudam pra falar aquilo ou eles não leram pra falar aquilo. É baseado no que eles vivem mesmo.

P2 – Agora mesmo eu tô trabalhando, na oitava série, um texto que fala da inclusão social. Aí eu procuro refletir primeiro a figura. Faço uma releitura da figura. Aí vou trabalhar...[...] eu aciono o raciocínio crítico e vêm só respostas boas.

P3 – Não paro minha aula em todos os momentos, mas sempre que posso, eu tento dizer a eles o quão é importante, o quão é necessário.

Em nenhuma ocasião pude observar, efetivamente, um trabalho de cunho crítico/reflexivo realizado pelos docentes. Talvez o número de aulas não tenha sido suficiente para tal apreciação. Contudo, fica a dúvida: não será que os professores, mesmo reconhecendo a devida importância do inglês, ainda mantêm em suas aulas um ensino de caráter mais “bancário”? (FREIRE, 2013). Como afirma o autor, “o educador democrático não pode negar de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2013, p. 28). Nessa direção, Mendes (2007, p.138) complementa:

Através de um movimento incessante de reflexão-ação é que poderemos reavivar a nossa prática, incorporando o sentido da língua que ensinamos como dimensão complexa do humano, a qual extrapola o círculo fechado do sistema de formas e regras, para assentar-se naquilo que nos faz humanos: ser e estar socialmente no mundo.

Portanto, vejo a pertinência de os professores buscarem despertar o senso crítico dos alunos, refletir sobre suas práticas pedagógicas e perceberem como profissionais que podem e devem transformar o seu contexto.

### 5.5.3 Postura dos alunos nas aulas de inglês

Os alunos, na maioria das vezes, não reconhecem ainda a importância do inglês, do seu valor formativo ou mesmo prático. Não entendem por que são obrigados a estudar a língua do outro, do estrangeiro. Da mesma forma, verifico que os professores, também, só percebem unicamente o lado funcional e utilitário dessa língua. Não têm uma postura crítica, reflexiva e política do motivo pelo qual o inglês se tornou um idioma de tamanha importância nos dias de hoje. Nesse sentido, a contribuição de Crystal (1997 *apud* ORTIZ, 2006, p. 23) é pertinente para uma melhor compreensão de como o inglês se difundiu no mundo, transformando-se numa língua franca:

Uma língua não se torna global por causa de suas propriedades estruturais, pelo tamanho de seu vocabulário, por ser veículo de uma grande literatura do passado, ou ter sido associada a uma grande cultura ou religião... Uma língua torna-se internacional por uma razão maior: o poder político de seu povo – especialmente o seu poderio militar [...] O poder militar de uma nação pode impor uma língua, mas é necessário um poderio econômico para mantê-la e expandi-la [...] A tecnologia, na forma de cinema e dos discos, canalizou as novas formas de entretenimento de massa, o que teve impacto mundial [...] Qualquer língua, no centro dessa explosão de atividades internacionais, repentinamente teria sido alçada a um *status* global.

Passo, agora, para os resultados recolhidos dos informantes da pesquisa sobre o posicionamento dos seus alunos e as minhas observações durante as aulas:

#### **Questionário:**

P1 - A grande maioria não vê importância em aprender o idioma.

P2 - Eu deixo claro o quanto é importante estudar e aprender esse idioma.

P3 - Em construir uma profissão mais sólida. A massa simplesmente realiza as atividades com o intuito de ser aprovada.

#### **Registros Etnográficos:**

*Aula 1, 6º ano C, 30 de abril de 2014, (P1):*

*Não sei nem português direito...*

*Aula 8, 9º ano A, 11 de junho de 2014, (P2):*

*Professora, os ingleses têm que aprender o português? Lá, nas escolas tem a matéria português?*

#### **Entrevista:**

P1 – Eu até tento falar da importância da língua inglesa. Sempre! Eles não sentem importância nenhuma em estudar inglês. Os outros vêm pra escola e participam mesmo porque precisam de uma nota.

P2 – Eles acham que o conhecimento deles só vai ficar aqui.

P3 – A grande maioria não tem noção do quão o inglês é importante. Eles ainda não têm essa visão de que é importante e de que vão precisar na frente.

As falas involuntárias dos alunos, percebidas através dos registros etnográficos, reverberam vários questionamentos que devem ser considerados e problematizados, especialmente no que se refere à hegemonia do inglês. Muitas das afirmações, como, *não sei nem português direito*, estão cristalizadas negativamente por uma série de questões estereotipadas, como já se discutiu antes.

Isso dito, vale retomar Freire (2013, p. 110) quando ele afirma “da impossibilidade da neutralidade da educação” daí poder conceber a prática pedagógica como um ato político por excelência, e nós, professores, devemos a todo instante estar comprometidos com essa “tarefa política pedagógica” (FREIRE, 2013, p. 110), a fim de que sejam abertas novas possibilidades à construção de uma pedagogia baseada no respeito às diferenças, na pluralidade cultural e social, mediante um exercício constante de diálogo e reflexão, promovendo, assim, o empoderamento dos nossos alunos.

## 5.6 O INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL II EM ESCOLAS DE CAETITÉ

Movida pela necessidade, tanto pessoal como profissional, de verificar como está sendo o ensino de inglês, no contexto de globalização, de língua franca, na cidade de Caetité/BA, este estudo teve como propósito acompanhar três professores de inglês em suas jornadas de trabalho.

Dessa forma, pude verificar que os colaboradores desta pesquisa, apesar de empreender esforços em proporcionar um ensino de qualidade, enfrentam várias adversidades para obter um bom resultado nessa empreitada, principalmente quando se trata do inglês, que é excessivamente carregado de relações de poder, ideologias, confrontos, estigmas.

Percebi que todos eles ainda reproduzem modelos antigos no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, ou seja, estão sobremaneira focados em recursos restritamente linguísticos, sem nenhuma associação com questões sociais, políticas ou mesmo culturais contextualizadas com a realidade dos educandos, tendo como padrão a figura do falante nativo.

Nessa direção, Cox e Assis Peterson (1999) enfatizam que os professores de inglês deveriam ter consciência da dimensão política do ensino de inglês, ao mesmo tempo em que deveriam duvidar das ideologias subjacentes que concebem a natureza global da língua inglesa

como sendo neutra. Como nenhuma língua é uma entidade abstrata, pura, imparcial, faz-se necessário que se tenha uma definição crítica do que representa, de fato, a língua inglesa neste contexto globalizado. Assim, o inglês, por ser especialmente uma língua cheia de carga política e ideológica, afeta indiscutivelmente o mundo contemporâneo.

Por isso, vale refletir sobre o posicionamento de Cavalcanti e César (2007, p. 48), quando elas afirmam que, “através de mitos como o da superioridade da língua escrita e também da cultura e ciências hegemônicas, carrega em germe o racismo, a justificação da situação de exclusão e apagamento das culturas subalternizadas”. Por sua vez, Bourdieu (1983, p. 160) esclarece que:

A língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder [uma vez que] não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos.

Visto dessa forma, posso assegurar que a língua inglesa representa o “capital cultural”, pois consolida as desigualdades de aprendizagem de cada aluno, tendo em vista os aprendizes procedentes de classes sociais mais favorecidas, que já chegam à escola com um certo domínio desse idioma, enquanto que para outros alunos essa língua significa algo estranho, sem sentido, distante de suas realidades.

Assim, no meu contexto de atuação, observo claramente que a língua e as culturas de língua inglesas oriundas dos países ditos hegemônicos são apresentadas como superiores, fazendo, muitas vezes, com que os alunos se sintam reservados com a sua língua e a sua própria cultura, ao invés de preservá-las e defendê-las.

Da mesma maneira, no meu trabalho de investigação, raramente foram observadas abordagens de aspectos culturais nas aulas, de modo que estimulassem a visão crítica, contextualizados com a língua materna e a língua-alvo. Ainda sim, sinto-me limitada em assegurar que não existe um trabalho voltado para essas questões nas aulas de inglês, pelo número de aulas assistidas.

Todavia, é oportuno registrar a seguinte defesa de Mendes (2007, p. 138), quanto ao tratamento dos aspectos culturais em sala de aula de língua inglesa:

Promover o diálogo de cultura significa estarmos abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro a partir do seu ponto de vista; é permitir que as nossas próprias experiências possam dialogar com as do outro de modo intersubjetivo; é colocarmo-nos junto ao outro quando interpretamos o mundo à nossa volta, o mundo que nos abriga; é finalmente, recebermos o

outro tal como se recebêssemos um amigo com o qual não temos receio de partilhar as nossas dúvidas, incertezas, emoções, desejos, inseguranças.

No tecer deste trabalho, ficou claro que muitos alunos se sentem desmotivados, desestimulados para o aprendizado do inglês. De fato, fortuitamente, pude presenciar nas aulas a realização de atividades que pudessem estimular algum tipo de interação, de contextualização, ou mesmo, de identificação da língua-meta com os educandos. Os professores, por seu turno, se queixam da falta de interesse de seus aprendizes, porém não se questionam sobre a relevância dos conteúdos apresentados e do nível das aulas dadas. Posso inferir que muitas dessas atitudes dos alunos representam, de certa forma, a insatisfação frente à mesmice das nossas escolas.

Assim posto, compreendo que um ensino de línguas deva ser essencialmente pautado numa pedagogia mais crítica, reflexiva, dialógica, a fim de que haja a possibilidade de se ter uma sociedade mais justa, respeitando os princípios da igualdade e da diferença, o reconhecimento do outro, como também, que sejam estudos abertos para o diálogo entre os diferentes grupos sociais.

Concluído, portanto, o capítulo da análise dos dados, nas Considerações Finais, que se seguem, responderei às perguntas de pesquisa, seguidas das minhas conclusões, sugestões, recomendações para quem sabe, deixar a minha contribuição para o nosso campo de estudo, em especial aos professores regulares, que, normalmente, não se envolvem com pesquisas e muitas vezes levam anos distanciados do conhecimento produzido nos nossos centros de pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

... até que um dia, por astúcia ou acaso, depois de quase todos os enganos, ele descobriu a porta do Labirinto.

... nada de ir tateando os muros como um cego. Nada de muros. Seus passos tinham – enfim! – a liberdade de traçar seus próprios labirintos (QUINTANA, 1988, p. 51).

A trajetória deste estudo foi marcada por muitos momentos de reflexões, questionamentos, incertezas, idas e vindas, mesmo depois de alguns embasamentos teóricos que adquiri acerca do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras durante as aulas do curso de mestrado. Dúvidas me desafiavam incessantemente sobre o verdadeiro caminho a ser tomado para que se efetivasse um ensino de inglês significativo, real, interativo e dinâmico nesse contexto globalizado. Semelhante desafio me fez comprovar que uma coisa é conhecer o caminho, outra é realmente percorrê-lo. Todavia, alguns fios me conduziram para uma direção de que, sob meu ponto de vista, não se pode mais escapar, a qual descreverei ao longo destas considerações finais.

Isso posto, vale lembrar que este trabalho teve como objetivo central investigar as concepções de professores do Ensino Fundamental II na cidade de Caetité, Bahia, sobre a língua inglesa tida como língua franca mundial, verificando, ainda, em que medida esses professores abordavam as questões culturais, identitárias, políticas e ideológicas nas suas aulas.

Para tanto, a base teórica deste trabalho foi pautada em duas grandes temáticas. Na primeira, procurei discutir acerca da expansão do inglês, dos seus primórdios até a contemporaneidade, quando discorri sobre o inglês como língua do mundo e suas implicações. No caminho dessas discussões, abordei as várias nomenclaturas utilizadas para essa língua e as suas consequências, tais como: *World English*; *World Englishes*; Inglês como Língua Internacional e Inglês como Língua Franca. Ademais, busquei ponderar qual o inglês que verdadeiramente usamos no ambiente pesquisado e qual é o mais adequado a ser ensinado nas nossas escolas nesta atual circunstância em que vivemos.

Na segunda temática, me dispus a analisar conceitos de globalização e as suas consequências, sob a ótica de alguns pesquisadores, como Milton Santos (2002), Block (2004), Kumaravadivelu (2008), entre outros. Além disso, questões como as concepções de cultura não podiam ser deixadas de lado, pois, como bem sei, língua e cultura são elementos que estão intrinsecamente ligadas. Nesse interstício, tomei como extremamente relevante discutir de

forma ampla a questão da identidade cultural e interculturalidade para o ensino de uma língua considerada hegemônica, como o inglês, assim como o perfil que o professor deve assumir nesse cenário contemporâneo.

Em seguida, foi mostrada toda a análise feita mediante os dados recolhidos na pesquisa, que foi realizada nos meses de abril a novembro de 2014, sendo feita, assim, uma avaliação do inglês que é ensinado em escolas do Ensino Fundamental II na cidade de Caetité/Bahia. Dessa maneira, este trabalho foi ancorado no seguinte problema: *Como os professores de língua inglesa, no município de Caetité/BA, concebem o ensino de inglês no contexto atual de globalização e de que forma isso afeta no aprendizado do aluno?*

A partir do problema acima exposto, elenquei quatro perguntas de pesquisa, que nortearam todo este estudo, e que agora me proponho responder.

***a) O que significa ensinar inglês para professores de escolas públicas e particular do município de Caetité/Bahia?***

Através das observações feitas, das respostas dadas aos questionários e das entrevistas, foi possível averiguar o fascínio que a língua inglesa até então consegue exercer nos professores. O discurso propagado por eles é de uma língua que permite alcançar o sucesso econômico, o *status* social, um futuro melhor, possibilidades de ter um bom emprego. Ainda, consegui constatar em várias ocorrências a tendência à normatização do inglês e à supervalorização do padrão norte-americano.

Penso que devem ser reflexionadas as atitudes e as práticas adotadas por esses docentes, principalmente nas condições em que essa língua é ensinada, em que se percebe um baixo rendimento, pois é verificado um ensino repetitivo e descontextualizado, que não leva os educandos a ter uma atitude mais crítica frente às questões sociais, econômicas, políticas, que possam dar-lhes condições de exercer plenamente a sua cidadania, de forma a cumprir com os seus direitos e os seus deveres.

Além disso, questiono como fica a autoestima da grande maioria dos nossos alunos, geralmente provindos de escola pública que, por motivos diversos, não conseguem ter um ensino de qualidade e, conseqüentemente, não apresentam um aprendizado satisfatório do inglês. Possivelmente, muitos acreditarão que por não terem aprendido a falar a língua inglesa não terão “sucesso” profissional, como é apregoado por muitos professores.

Portanto, o ensino de inglês como língua estrangeira, nessa perspectiva, exclui os nossos alunos, ao invés de inseri-los socialmente. Destarte, torna-se imperativo promover discussões

políticas, críticas e reflexivas mais amplas acerca do inglês e de toda concepção que emerge dessa língua, que se estabelece nas bases ideológicas que propagam a superioridade dos países anglófonos e, conseqüentemente, a inferioridade dos aprendizes. Essa é uma perspectiva que, talvez, jamais tenha sido imaginada pelos docentes quando conferem tamanha magnitude ao inglês. Logo, a sala de aula de línguas deve ser uma “arena para discussões políticas para construir contradiscursos, para a produção de significados que desmontem valores universalizados e hegemônicos, para contar outras histórias, dar vazão a vozes minoritárias e silenciadas [...]” (SIQUEIRA, 2014). Ademais, acredito na necessidade de se ofertar, além do ensino de inglês, outra língua estrangeira, igualmente obrigatória, como o espanhol, por exemplo, contribuindo, dessa forma, para a diminuição da hegemonia da língua inglesa.

Outro aspecto relevante é quanto às identidades dos alunos que estão constantemente sendo formadas e transformadas. Nesse sentido, Moita Lopes (2006, p. 42) advoga que é preciso a “preservação da identidade cultural brasileira do aluno”, pois, muitas vezes, a forma como é ensinada uma língua estrangeira pode acarretar, no desejo do outro, provocando, desse modo, a negação do seu eu, da sua própria língua, da sua cultura ou então o “desejo de pertencimento a comunidades imaginadas inatingíveis” (LONGARAY, 2009, p. 236).

Dito isso, passo à segunda pergunta:

***b) Como as aulas de inglês podem estar em consonância com as exigências do mundo globalizado, de modo a proporcionar aos alunos à construção de atitudes positivas frente às diferenças?***

Após esse período de observações, análises e reflexões, acredito que seja preciso sensibilizar os professores formadores do curso de Letras em direção a esse tema, ou seja, esses profissionais devem deixar um pouco de lado as questões dos métodos de ensino e discutir mais sobre o ensino da língua inglesa como um processo político e crítico, a fim de que os futuros professores possam ter uma melhor compreensão da abordagem intercultural e, conseqüentemente, adotá-la nas suas aulas de inglês. É essencial que os docentes exercitem constantemente a autorreflexão e que incorporem em suas práticas pedagógicas uma percepção maior da diversidade cultural, da língua e cultura, das múltiplas identidades, da alteridade e da aceitação da diferença, para, enfim, aproximar-se do outro sem resistência, numa visão caleidoscópica, como nos lembram Cavalcanti e César (2007, p. 61): “O caleidoscópio, sendo feito por diversos pedaços, cores, formas e combinações, é um jogo de (im)possibilidades

fortuitas e, ao mesmo tempo, condicionados pelo contexto e pelos elementos”. Assim, as imagens, os conceitos não são fixos, mas móveis, a partir dos ângulos de quem os vê.

Verifico, do mesmo modo, que o ensino de inglês pode estar atrelado a valores éticos, críticos e de cidadania. Todavia, nessa linha de pensamento, posso inferir que não cabe somente às aulas de inglês perseguir essa missão, mas as demais disciplinas podem semelhantemente buscar esse ideal, em razão de que “todas as disciplinas devem colaborar para fazer o educando chegar mais perto de si mesmo” (MOITA LOPES, 2006, p. 43), através de um ensino contextualizado, significativo e crítico.

***c) Como são tratados em sala de aula os elementos interculturais que cercam, hoje, a língua inglesa, tida como língua franca?***

Houve uma forte tendência dos professores em relacionar os enfoques interculturais a datas comemorativas ou costumes dos povos norte-americanos/britânicos, na maioria das vezes de forma estereotipada, pois o elemento cultural é mostrado por um ponto de vista. Na prática, só pude observar uma única ocorrência diferente desse tipo de abordagem, mas de modo periférico, não sendo trabalhadas as dimensões culturais, confrontando-se as diferenças ou ainda trazendo uma abordagem interdisciplinar, conforme advoga Kramsch (1993). Dessa maneira, não foi possível observar um ensino contextualizado e crítico da cultura. Consequentemente, é possível afirmar que, nesse pormenor, os alunos dos espaços educacionais em foco no estudo não estão sendo devidamente preparados para se tornarem interculturalmente competentes. Passando, então, para a última pergunta:

***d) Qual a postura dos alunos nas aulas de inglês nos citados contextos?***

Na maioria das ocorrências, os discentes demonstraram desinteresse pela disciplina e apatia na sala de aula, sendo um aprendizado mecânico e sem despertar maiores entusiasmos, apesar dos esforços despendidos pelos professores. Todavia, quando o conteúdo trabalhado era de interesse dos alunos, nesse caso, havia uma maior motivação. Almeida Filho (2013) esclarece que são cruciais novas compreensões vivenciadas da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores. Por isso, é necessário “buscar conhecer as configurações individuais dos filtros afetivos (as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade) de cada aprendiz e de cada professor” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 22).

Além disso, em algumas ocorrências, percebi resistências dos alunos em participar das aulas. Coracini (2003, p. 149) relata que a língua estrangeira é a língua estranha, do outro, e que esse estranhamento tanto pode provocar medo como uma forte atração. O medo pode bloquear a aprendizagem, impondo uma barreira ao encontro com o outro, dificultando e, por vezes, impedindo uma aprendizagem eficaz. Nessa linha de pensamento, Almeida Filho (2013, p. 25) ressalta que “aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende”. Foi possível verificar, desse modo, que a aprendizagem de línguas é um processo lento, de conflitos, mas, a depender da forma como é conduzido esse processo, pode-se tornar prazeroso, significativo, familiar.

Tendo respondido às perguntas de pesquisa acima, teço as seguintes conclusões que, tenho esperança, possam jogar alguma luz no tocante a esta temática que está sempre provocando debates e discussões acaloradas, embora um pouco distante do professor regular. Na minha visão, não existe e nunca existirá uma verdade universal, não existem fórmulas prontas e infalíveis para serem aplicadas em salas de aula. Entretanto, após todas essas inquietações, observações de aulas, reflexões, percepções e interpretações, continuo ratificando o meu pensamento inicial, segundo o qual uma perspectiva intercultural é ainda a opção mais acertada para um ensino contextualizado e de possibilidades para o desenvolvimento da cidadania dos nossos estudantes, para a compreensão e aceitação das diferenças.

Essa afirmativa se concretiza depois das análises realizadas que dialogaram com as teorias utilizadas, as quais justificam aqui o meu posicionamento. Desse modo, é desejável que os professores tenham mais informações sobre uma abordagem intercultural, que procurem, constantemente, se atualizar através de participação em congressos, seminários e cursos. Mas, para tanto, urge abandonarmos as nossas velhas práticas de ensino, sairmos da nossa habitual zona de conforto, tal qual o professor Andrade (s/d) considerou,

[...] há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos (ANDRADE, s/d).

Isso posto, entendo que é o momento de mudanças, em busca do “aprender, desaprender e reaprender” (SIFAKIS, 2014 *apud* SIQUEIRA, 2014). A aprendizagem de uma língua estrangeira, para muitos dos nossos alunos, é algo estranho, diferente, ou pode até ser mágico. É importante perceber que “saber uma língua é muito diferente de conhecê-la. Saber uma língua

quer dizer ser falado por ela” (MELMAN, 1992, p. 18 *apud* CORACINI, 2003, p. 156). Para tanto, é esperado que o professor, além de ter o “domínio da língua que ensina”, tenha o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula” (SIQUEIRA, 2014, s/p). Faz-se necessário, então, que as aulas de inglês possam ser mais interativas, de forma que se criem os hábitos de utilizar a língua, falá-la e, por fim, apropriar-se dela.

À vista disso, entendo que não se pode penalizar os professores por determinadas condutas e concepções assumidas perante a língua inglesa. Almeida Filho (2013, p. 44) atribui que muitas vezes essa “formação precária do professor advém de Faculdades de Letras que não se renovaram e não têm compromisso com ninguém”. Tal crítica deve ser vista, pensada, debatida e, se necessário for, buscar reformulações nas grades curriculares desses cursos. Além do mais, as pesquisas realizadas na área de Linguística Aplicada devem e podem ser alastradas, discutidas e avaliadas. Práticas pedagógicas mais críticas podem ser reverberadas pelas instituições superiores de ensino, no intuito de poder formar futuros professores capazes de empoderar os educandos, principalmente os da rede pública, para que eles possam almejar mudanças frente à situações como exclusão social, opressões, incompreensões, preconceitos, racismo e tantas outras mazelas, ao aprenderem uma língua estrangeira, como o inglês.

Para Almeida Filho (2013, p. 23), uma abordagem de ensino “se constitui numa filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino”. Mas, para tanto, é essencial um ensino em que haja interação, diálogo entre professores e alunos. Todavia, o que observo é apenas uma mera transmissão de conteúdos.

Admito que essa não seja uma empreitada fácil, mas, sim, árdua e penosa, como se pode perceber na entrevista de P2: “[...] a gente tem quase 40 alunos. Pra falar mesmo, a gente tá cansado. Cansado!” (Entrevista com P2, realizada em 19/11/2014). Entretanto, tão contraditória, ela pode ser gratificante, quando conseguimos promover o desenvolvimento intelectual e crítico dos nossos educandos.

Diante do exposto, creio que o melhor professor não é aquele que detém o saber, o poder, mas aquele que está disposto a perder o poder, para fazer emergir o saber múltiplo aprendido diariamente na lida da sua profissão, um saber compartilhado, aprendido conjuntamente com os seus educandos, significando e (re)significando. Nesse caso, perder é uma forma de ganhar e o saber é constantemente o recomeçar. Siqueira (2014), nessa linha de pensamento, também nos guia ao afirmar que:

O professor de línguas quando ensina uma língua ao aluno toca o ser humano na sua essência. E se estamos falando de encontros entre pessoas, essencialmente, nos embobamos de interculturalidade. Portanto, precisamos “(re)descobrir” esse professor. Precisamos, nós, formadores, igualmente, nos redescobrir à luz do mundo atual.

Penso que, neste momento, é importante mencionar que reconheço as limitações deste estudo, pois não discuto nada inédito, somente constato uma prática ainda utilizada por professores da minha cidade interiorana, tão cheia de conflitos e violência como as demais do nosso país, e que, a partir dos achados desta investigação, requer uma abordagem intercultural crítica nas salas de aulas, a fim de prepararem os alunos para intervir e participar da sociedade global em que estão inseridos.

Dessa maneira, este estudo representa um pequeno movimento em direção aos meus alunos da graduação do curso de Letras/Inglês e aos professores (principalmente aos que estiveram envolvidos nesta pesquisa) para que eles possam refletir sobre essas questões abordadas ao longo desta dissertação. Mas, além de refletir, que eles possam ensinar a língua inglesa, de forma mais comprometida, crítica e relevante. Diante disso, então, poderei me sentir recompensada.

Nesse instante de ponderação, me vem à mente um verso dos *Sermões* de Padre Vieira, nos quais ele faz alusão ao lavrador do Evangelho: *Caía o trigo nos espinhos e nascia; caía o trigo nas pedras e nascia; caía o trigo na terra boa e nascia; ia o trigo caindo e ia nascendo*. Assim, julgo que deva ser esta a minha postura como pesquisadora, ou seja, não ser apenas pregadora, mas semeadora de uma educação mais inclusiva, mais significativa, mais útil, “pois hão de cair as coisas e hão de nascer” (PADRE VIEIRA, 1994, p. 32).

Assim, antes de finalizar estas considerações, cito uma alocução do Sr. Frederico Mayor, na época, Diretor-Geral da UNESCO, feita na Conferência de Hamburgo em 1999, para que possa provocar em nós um sentimento de mudanças e transformações nas nossas práticas diárias em sala de aula:

Em época de crise, dizia Albert Einstein, apenas uma coisa conta mais que o saber: a imaginação. A educação, em geral, a educação de adultos, em especial, é uma área em que, mais que em outro lugar, é importante demonstrar imaginação, saber inovar. Convido os presentes a reafirmar seu compromisso com a educação para todos. Convoco-os a serem ousados em suas concepções [...]. Mas seja me permitido, antes de tudo, manifestar a todos minha profunda consternação com o vazio deixado pela morte de um dos educadores mais eminente de nosso tempo, o saudoso Paulo Freire, do Brasil [...]. O vínculo que ele estabeleceu entre a alfabetização e libertação revolucionou completamente nossa concepção de educação. [...]. Os Paulos Freires,

contudo, não desaparecem: eles apenas se tornam invisíveis, pois são uma pedagogia – a pedagogia do exemplo. O espírito de Paulo Freire permanece entre nós graças ao exemplo durável de sua vida e de sua obra.

Enfim, para concluir, cito Guimarães Rosa (1967): “fino, estranho, inacabado, é sempre o destino da gente”. Isso, sem dúvidas, me leva a inferir que estamos permanentemente em construção. Apesar de o inacabamento, a incompletude e a imperfeição me incomodarem, sei que este estudo não acabou. Por isso, parafraseando Quintana (1988, p. 51), que possamos prosseguir com a liberdade de traçar nossos próprios labirintos!

## REFERÊNCIAS

- ABBA. Voulez-Vous. *I have a dream*. Gravadora Atlantic Records, 1975.
- ACHEBE, C. The African writer and the English Language. In: OKPEWHO, I. (Ed.) *Chinua Achebe's Things Fall Apart: A Casebook*. New York: Oxford University Press, 1975.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P de. (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. 3. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2009.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P de. *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. São Paulo: Pontes Editora, 2007.
- ANDRADE, C. D. de. *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- ANDRADE, F. T. *O medo: o maior gigante da alma*. Disponível em: <<http://www.quadrogiz.blogspot.com/2014>>. Acesso em: nov./2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2004.
- BAGNO, M. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2010.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P de. (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. 3. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2009. p. 63-81.
- BLOCK, D. *Globalization and Language Teaching*. *ELT Journal*, v. 58, n. 1, p. 75-77, jan. 2004.
- BOAS, F. *Antropologia Cultural*. Textos Selecionados. Tradução de Celso Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 79-98.

- BOLTON, K. World Englishes Today. In: DAVIES, A. e ELDER, C. (Org.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, R. (Org.). *Bourdieu*. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39, 1983. p. 156-183.
- BRAIT, B. *Guimarães Rosa*. Seleção de textos, notas, estudos biográficos, históricos e críticos por Beth Brait. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais*. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL, Constituição Federal de 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.
- BURGESS, A. *A Literatura Inglesa*. Tradução de Duda Machado. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- CANÇADO, M. *Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula*. Trabalhos em Linguística Aplicada, n. 23, jan./jun., Campinas, SP, 1994. p. 55-69.
- CANCLINI, N. G. *A Globalização Imaginada*. Tradução de Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2007.
- CANDAU, V. M. *Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008. p. 45-56.
- CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. Educ. Soc., Campinas, SP, v. 27, n. 95, maio/ago., 2006. p. 471-493.
- CANDAU, V. M.; Moreira, A. F. B. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, v. 23, maio/jun./jul./ago., 2003. p. 156-168.
- CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- CAVALCANTI, M. C.; CÉSAR, A. L. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 45-66.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). *O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas, RS: EDUCAT, 2008.

CEVASCO, M. E; SIQUEIRA, V. L. *Rumos da Literatura Inglesa*. São Paulo: Ática, 1985.

CHAUI, M. Cultura e Democracia. In: *Crítica y Emancipación: Revista latino-americana de Ciencias Sociales*. Año 1, n. 1. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

CHOMSKY, N. Conceitos de Língua. In: CHOMSKY, N. *O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso*. Tradução de Anabela Gonçalves e Ana Tereza Alves. Lisboa: Caminho, 1986, p. 35-66.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, V., 1997, Hamburgo, Alemanha. *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

CONTRERAS D. J. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. São Paulo: Argos Editora Universitária, 2003.

CORACINI, M. J. *A celebração do outro na constituição da identidade*. v. 17, n. 35. Revista do Instituto de Letras da UFRGS: Organon, 2003. p. 201-220.

CORACINI, M. J. Língua Estrangeira e Língua Materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. São Paulo: Argos Editora Universitária, 2003. p. 139-159.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. *Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal*. Calidoscópico. v. 5. n. 1, jan./abr., 2007. p. 5-14.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. *O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação*. Linguagem e Ensino, vol. 4, n. 1, 2001. p. 11-36.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. *Critical Pedagogy in ELT: images of brasilian teachers of English*. Tesol Quarterly, v. 33, n. 3, 1999. p. 433-452.

CRYSTAL, D. *The History of English*. London, 2004. Disponível em <http://davidcrystal.com/> Acesso em: dez./2014.

CRYSTAL, D. *A Revolução da Linguagem*. Tradução de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS. Barcelona, 1996. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>> Acesso em: fev./2015.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução de José Carlos Eufrásio. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DERRIDA, J. *A Escritura e a Diferença*. Tradução de Maria Beatriz da Silva. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.

DEWEY, M. *English as a Língua Franca and Globalization: an interconnected perspective*. International Journal of Applied Linguistic, v. 17, n. 3, 2007. p. 332-354.

EAGLETON, T. *A ideia da cultura*. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ERLING, E. J. *The many names of English: a discussion of the variety of labels given to the language in its worldwide role*. English Today, v. 21, n. 1, jan., 2005. p. 40-44.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIGUEREDO, C. J. *O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês*. Linguagem e Ensino, Pelotas, v. 14, n. 1, jan./jun., 2011, p. 67-92.

FLEURY, R. M. *Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional*. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago., 2006. p. 495-520.

FLEURY, R. M. *Intercultura e Educação*. Revista Brasileira de Educação. n. 23, maio/jun./jul./ago., 2003. p. 16-35.

FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; A. M. F. BARCELOS (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: Pontes Editores, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

GARRIDO, M. L. O papel do professor de inglês na sociedade globalizada. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. 2. ed. Salvador: EDUFA, 2009. p. 97-113.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. 5. reimpr. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

GIMENEZ, T.; BORDINI, M. *Estudos sobre Inglês como Língua Franca no Brasil (2005 – 2012): uma metassíntese qualitativa*. Signum: Estud. Ling., Londrina, n. 17, v. 1, jun., 2014, p. 10-43.

GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S. *Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca*. Acta Scientiarum. Language and Culture. Maringá, v. 35, n. 2. Abr./jun., 2013. p. 125-133.

GIMENEZ, T.; SALLES, M. R. *Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão*. Belt Journal. v.1, n. 1, Porto Alegre. Jan./Jul., 2010. p. 26-33.

GIROUX, H. A. *Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação*. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. A. *Um livro para os que cruzam fronteiras*. In: GADOTTI, M. (Org.). *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 569-570.

GONZAGUINHA. *A arte de Gonzaguinha. Caminhos do coração*. Gravadora EMI-Odeon, 1982.

GRADDOL, D. *English Next: why global English may mean the end of English as a foreign language*. The British Council. London: The English Company, 2006.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. São Paulo: Lamparina Editora, 2014.

HALL, S. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOLLIDAY, A. *Small Cultures*. Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, v. 10, n. 2, jun., 1999. p. 237-264.

JENKINS, J. *World Englishes: a resource book for students*. 2. ed. London: Routledge, 2009.  
KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

JENKINS, J. *Current Perspective on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca*. Tesol Quarterly, v. 40, n. 1, mar., 2006. p. 157-181.

JENKINS, J. *The phonology of English as an international language: new models, new norms, new goals*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRISTEVA, J. *Estrangeiros para nós mesmos*. Tradução de Maria Carlota C. Gomes. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. A. Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 129-148.

KUMARAVADIVELU, B. A. Dangerous Liason: globalization, empire and TESOL. In: EDGE, J. Ed. *(Re)Locating TESOL in an age of Empire*. London: Palgrave/Macmillan, 2006a. p. 1-26.

LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: RAJAGOPALAN, K.; LACOSTE, Y. (Org.). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 7-11.

LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LE BRETON, J-M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 12-26.

LEFFA, V, J. Por um ensino de idiomas mais includente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 113-123.

LEFFA, V. J. (Org.). *O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. v. 1, Pelotas, RS: EDUCAT, 2008.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. de F. C. V. (Org.). *Tendências contemporâneas no ensino de inglês*. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006. p. 10-25.

LEFFA, V, J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; A. M. F. BARCELOS (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: Pontes Editores, 2005. p. 203-218.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. v. 1 Pelotas, 2001. p. 333-355.

LEVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. Tradução de Tânia Pellegrini. 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

LIMA, D. C. de. (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LONGARAY, E. A. *Globalização, antiimperialismo e o ensino de inglês na era pós-moderna*. 2009. 247f. Tese de Doutorado (Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MATOS, F. G de. Como usar uma linguagem humanizadora: orientação para professores de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais: na sala de aula de línguas estrangeiras*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 23-36.

MCKAY, S. L. *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MENDES, E. Língua e cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E; CASTRO, M. L. S. (Org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. São Paulo: Pontes Editores, 2008. p. 57 – 77.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. (Org.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes, 2007. p.119-139.

MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA LOPES, L. P. da. *Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteiras: ideologia linguística para tempos híbridos*. D.E.L.T.A, v. 24, n. 2, 2008. p. 309-340.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de aprendizagem de ensino/aprendizagem de línguas*. 6. reimpr. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2010.

MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. 2. ed. Salvador: EDUFA, 2009.

ORTIZ, R. *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAIVA, M. Charge publicada no jornal Estado de São Paulo, 5 out. 1988. In: TUFANO, Douglas. *Estudo de Redação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1990. p. 56.

PAPIN, D. O inglês e as minorias étnicas no Reino Unido. In: RAJAGOPALAN, K.; LACOSTE, Y. (Org.). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 116-126.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, C. S. de; GOETTENAUER, E de M. C. (Coord.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v. 16. p. 137- 156.

PASSONI, C. A. N. (Org.). *Sermões de Padre Antônio Vieira*. São Paulo: Núcleo, 1994.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. 2. reimpr. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 21-46.

PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. 2ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2013.

PHILLIPSON, R. *Língua Internacionais e Direitos Humanos Internacionais*. 2004, p. 1 – 16. Disponível em: <<http://www.esperanto.com.br/libero/linguas-internacionais.doc>>. Acesso em: jan./2015.

PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. 3. reimpr. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 39-46.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística; é chegada a hora para uma reconsideração radical. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 4. reimpr. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 21-45.

RAJAGOPALAN, K; LACOSTE, Y. (Org.). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RAJAGOPALAN, K.; SILVA, F. L. da (Org.). *A linguística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

RAJAGOPALAN, K. The concept of ‘World English’ and its implications. *ELJ Journal*. Oxford, Reino Unido, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004b.

RIENDINGER, E. A. *A brief view of American Literature*. Brasil: Waldir Lima Editora, [19-].

RIENDINGER, E. A. *A brief view of English Literature*. Brasil: Waldir Lima Editora, [19-].

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. 2. reimpr. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 213-230.

ROCHA, C. H. Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. São Paulo: Pontes Editora, 2007. p. 71-107.

RODRIGUES, A. L. *A Língua Inglesa na África: opressão, negociação, resistência*. São Paulo: Editora FAP-UNIFESP, 2011.

ROSA, G. Discurso de posse na Academia Brasileira de Letras, proferido em 16/11/1967. Disponível em: <<http://www.academia.org.br>>. Acesso em: fev./2015.

SANDEI, M. de L. da. O papel da plausibilidade na formação em serviço dos professores de língua estrangeira. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. São Paulo: Pontes Editora, 2007. p. 167-189.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 159-177.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SCHERER, A. E.; MORALES, G.; LECLERQ, H. Palavras de intervalo no decorrer da vida ou por uma política imaginária da identidade e da linguagem. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. São Paulo: Argos Editora Universitária, 2003. p. 23-35.

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, D. S. P. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012.

SCHEYERL, D. Ensinar línguas estrangeira em escolas públicas noturnas. In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 125-139.

SCHEYERL, D.; RAMOS, E. (Org.). *Vozes, olhares, silêncios: diálogos transdisciplinares entre a linguística e a tradução*. Salvador: EDUFBA, 2008.

SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 13-20.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SEIDLHOFER, B. *Research perspective on teaching English as a Lingua Franca*. Cambridge University Press, 2004.

SEIDLHOFER, B. *Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a Lingua Franca*. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 11, n. 2, 2001.p. 133-158.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. 2. reimpr. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 4. reimpr. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

SILVA, A. M. da. *Literatura Inglesa para Brasileiros*. Curso completo de literatura e cultura inglesa para estudantes brasileiros. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2005.

SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SILVA, T. T. da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SIQUEIRA, D. S. P. *Um professor intercultural para um mundo intercultural*. In: XII Seminário de Linguística Aplicada e VIII Seminário de Tradução. Apresentação de mesa-redonda. UFBA, 16/nov./2014.

SIQUEIRA, D. S. P. *World Englishes, Word English, Inglês como Língua Internacional, Inglês como Língua Franca: afinal, qual é o nosso inglês?* LAGARES, X.; BAGNO, M. (Org.). Políticas da norma e conflitos linguísticos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 333-354.

SIQUEIRA, D. S. P. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira? In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 79-92.

SIQUEIRA, D. S. P. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. 2008. 359f. Tese de Doutorado (Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, BA.

SIQUEIRA, D. S. P. *O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês*. In: Revista Inventário. 4 ed., jul., 2005.

SOUSA SANTOS, B. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA SANTOS, B. *Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCHÜTZ, R. *História da Língua Inglesa. English Made in Brazil*. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-enhis.html>> Acesso em: jan/2015.

TEIXEIRA, A. 1963: Ano da Educação. Boletim Informativo CAPES, n. 122, jan./1963, p. 01-02.

TELLES, J. “*É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!*” – sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*. v. 5, n. 2. Universidade Estadual Paulista, 2002, p. 91-116.

TRIVIÑOS. A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLELA, H. O. S. A primeira Escola Normal do Brasil. In: Clarice Nunes. (Org.). *O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992, p. 17-42.

WATSON-GECEO, K. A. *Ethnography in ESL: defining the essentials*. *Tesol Quarterly*, v. 22, n. 4, dez., 1988, p. 575-592.

WHITMAN, W. *Folhas de relva*. Edição do leito de morte. Organização e tradução de Bruno Gamborotto. São Paulo: Hedra, 2011.

WIDDOWSON, H. G. *The Owership of English*. *Tesol Quarterly*, vol. 28. n. 2, 1994. p. 377-389.

ZILBERMAN, R. *Mário Quintana*. Seleção de textos, notas, estudos biográficos, históricos e críticos por Regina Zilberman. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**MESTRADO EM LINGUA E CULTURA**

Caro (a) professor (a),

Meu nome é SIGRID ROCHELE G P MAGALHÃES, sou professora do Curso de Letras/Inglês, do Departamento de Ciências Humanas – Campus VI/Caetitê e atualmente sou discente do curso de mestrado do PPGLINC-UFBA, pesquisando sobre o ensino de Língua Inglesa no contexto de globalização em escolas deste município.

Este questionário não precisa ser identificado e tem como objetivo compor o referido projeto de pesquisa. Agradeço, desde já, a sua participação, solicitando que responda as perguntas abaixo.

**PARTE I – DADOS PESSOAIS**

1. Formação acadêmica: **Letras, Língua Inglesa e Literaturas**
2. Tempo no magistério: **4 anos**
3. Carga horária: **20h**
4. Vínculo empregatício: ( ) quadro permanente ( **x** ) contrato temporário
5. Quantos anos você leciona inglês? **4 anos e meio**
6. Você leciona também outras disciplinas? **Sim**
7. Em caso positivo qual a carga horária dedicada a cada uma delas? **Redação, 2 aulas semanais.**

**PARTE II – PERGUNTAS ESPECÍFICAS**

8. Como você define a língua inglesa hoje?

**A língua inglesa é a língua dos negócios, das viagens, do computador, é a língua que falamos com o mundo todo. E convivemos com inúmeras palavras, o que nos faz perceber a influência que ela exerce sobre a nossa cultura. A língua inglesa traz possibilidades de um futuro mais promissor nos estudos e no trabalho.**

9. Para você, o que significa ensinar inglês neste contexto de globalização?

**Eu tento mostrar aos alunos que o inglês abre portas, facilita viagens e principalmente as chances de conseguir um bom emprego, já que ter conhecimento em um segundo idioma já faz uma grande diferença até mesmo no salário, que costuma ser maior do que o salário**

de quem não fala outro idioma. Também possibilita a chance de fazer cursos no exterior, fazendo com que se agregue mais conhecimento na área em que trabalha, se especializando. E cito os exemplos de pessoas próximas que estão trabalhando ou estudando em outros países.

10. O que você acha necessário para ser um bom professor de língua inglesa?

**Primeiramente, o professor precisa ter autonomia em sala de aula para que se possa conseguir um ensino contextualizado e reflexivo e ser ainda um facilitador para que haja sempre uma maior interação dos alunos.**

11. Você acredita que um nativo da língua inglesa pode ser um professor de inglês melhor do que um não nativo? Justifique sua resposta:

**Não. O professor deve ser capacitado e preparado. Um não nativo pode ser muito melhor se ele tiver a habilidade de lidar com os alunos, compreender a realidade de cada um e dominar o idioma. Morar em um país de língua inglesa por algum tempo não é prova de que a pessoa pode ser professor de língua inglesa. A vantagem do nativo é que ele sabe falar o idioma fluentemente, porém isso não significa que ele necessariamente saiba como transmitir seus conhecimentos aos alunos. Como ele poderá entender as dificuldades e ajudar de forma eficaz sem um mínimo conhecimento de didática, pedagogia e as modernas abordagens de ensino e aprendizagem da língua.**

12. Qual o inglês você acha que costuma ensinar: ( x ) americano ( ) britânico ( ) outro  
**Sempre tento comparar com o britânico.**

13. Quais as maiores dificuldades que você encontra no ensino de inglês no seu contexto específico?

**Muitos alunos não têm motivação para aprender, a maioria vive em uma realidade difícil com a família e não conseguem perceber o quanto aprender inglês poderia ajudá-los de alguma forma no futuro.**

14. Em suas aulas de inglês você enfatiza as quatro habilidades linguísticas ou você prioriza alguma? Justifique:

**Eu tento enfatizar as quatro habilidades, acho que o inglês não pode ser ensinado sem alguma delas. Porém, muitas vezes priorizo sim o “listening” e o “speaking”.**

15. Quais são os propósitos dos seus alunos em aprender uma língua estrangeira?

**Alguns até gostam, acham bonito falar. Um único aluno me disse que quer fazer um curso para morar com o cunhado no Canadá e poder trabalhar. Mas, a grande maioria não vê importância em aprender o idioma.**

16. É comum os alunos sentirem envergonhados em pronunciar algumas palavras em inglês ou mesmo falar a língua inglesa. Isso acontece nas suas aulas? Por que isto ocorre?

**É muito comum. Primeiro pela vergonha mesmo, depois porque não se sentem seguros em falar quando sabem que os colegas vão sorrir ou fazer piadas se eles errarem.**

17. Você acha importante ensinar aspectos culturais nas aulas de inglês? Se sim, que aspectos e de que culturas você costuma abordar?

**Sim, eu costumo mostrar a cultura dos principais países que falam a língua inglesa, gosto de fazer comparações com o nosso país sobre a política, renda, curiosidades.**

18. Você acha importante salientar aspectos culturais da língua materna nas aulas de Inglês? Justifique sua resposta.

**Sim, é importante porque os conhecimentos que o aluno tem da sua língua materna são uma base importante na construção de significados em língua estrangeira. Ele pode ter o conhecimento de organização de textos, como e quando utilizar a linguagem em comunicações baseando-se na língua mãe. Essa é sim uma importante ferramenta de comparação e de aprendizado dos alunos.**

19. Você acha que o ensino de línguas estrangeiras pode ajudar o aluno a se tornar um cidadão mais crítico? Se sim, de que maneira?

**Ao utilizar corretamente os recursos que o idioma oferece, o aluno vai conseguir ampliar as possibilidades de comunicação, vai enriquecer a sua experiência pessoal e social. Ao entrar em contato com o universo e cultura que a língua estrangeira representa, ele irá se transformar em um cidadão integrado ao mundo em que vive e à sociedade a qual pertence.**

20. Você acha que suas aulas de inglês têm o potencial de promover a construção da cidadania com base em um ensino que seja significativo para os seus alunos? Se sim, de que forma?

**Sim, eu tento inserir o inglês de acordo com a realidade dos alunos. Percebo o que eles mais gostam e adéquo. Por exemplo, o celular, todos têm. Eu os ajudo mostrando as palavras em inglês que eles convivem o tempo todo e mostrando como utilizar a internet de maneira correta, pois, esta possibilita ao aluno a expansão de seus horizontes culturais.**

21. Algum comentário extra?

## APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO RESPONDIDO POR P2

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA  
INSTITUTO DE LETRAS  
MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA**

Caro (a) professor (a),

Meu nome é SIGRID ROCHELE G P MAGALHÃES, sou professora do Curso de Letras/Inglês, do Departamento de Ciências Humanas – Campus VI/Caetitê e atualmente sou discente do Curso de Mestrado do PPGLINC-UFBA, pesquisando sobre o ensino de Língua Inglesa no contexto de globalização em escolas deste município.

Este questionário não precisa ser identificado e tem como objetivo compor o referido projeto de pesquisa. Agradeço, desde já, a sua participação, solicitando que responda as perguntas abaixo.

**PARTE I – DADOS PESSOAIS**

1. Formação acadêmica: **Letras/Inglês**
2. Tempo no magistério: **15 anos**
3. Carga horária: **40h**
4. Vínculo empregatício: ( **x** ) quadro permanente ( ) contrato temporário
5. Quantos anos você leciona inglês? **15 anos**
6. Você leciona também outras disciplinas? **Sim, arte.**
7. Em caso positivo qual a carga horária dedicada a cada uma delas?  
**Inglês, 20h – Arte, 20h.**

**PARTE II – PERGUNTAS ESPECÍFICAS**

8. Como você define a língua inglesa hoje?

**A língua inglesa hoje é uma necessidade universal, temos que aprendê-la para melhor lidarmos com o estrangeirismo que vivenciamos no nosso dia-a-dia.**

9. Para você, o que significa ensinar inglês neste contexto de globalização?

**Muito bom, pois além de aprendermos um outro idioma, vivenciamos outro tipo de cultura e diversificamos a nossa prática educativa.**

10. O que você acha necessário para ser um bom professor de língua inglesa?

**É necessário acima de tudo gostar da disciplina e buscar a cada dia aprimorar o seu conhecimento na língua-alvo, inovando-o com formação continuada, tornando as aulas mais significativas e prazerosas.**

11. Você acredita que um nativo da língua inglesa pode ser um professor de inglês melhor do que um não nativo? Justifique sua resposta:

**Para ser um bom professor de língua inglesa é necessário que haja muita dedicação e respeito pelo que faz, não precisa você ser nativo para ser um bom professor de inglês, mas sim procurar a cada dia tornar as suas aulas mais dinâmicas e construtivas.**

12. Qual o inglês você acha que costuma ensinar: ( ) americano (  ) britânico ( ) outro

13. Quais as maiores dificuldades que você encontra no ensino de inglês no seu contexto específico?

**A maior dificuldade está na falta de material didático (livro didático, dicionário... etc.), e também a falta de interesse de muitos alunos.**

14. Em suas aulas de inglês você enfatiza as quatro habilidades linguísticas ou você prioriza alguma. Justifique:

**Procuro nas minhas aulas de inglês trabalhar com as quatro habilidades, pois sei que elas estão interligadas e a todo tempo a vivenciamos na nossa prática.**

15. Quais são os propósitos dos seus alunos em aprender uma língua estrangeira?

**Primeiramente, antes de ensinar o inglês, eu deixo claro o quanto é importante estudar e aprender esse idioma que é falado em diversos países e que a todo dia o vivenciamos nas lojas, lanchonetes, enfim, procuro ser persuasiva e acredito, mediante perguntas que faço na sala de aula, eles percebem que é importante e muito significativo aprender uma língua inglesa, visto que, o mercado de trabalho é exigente e o inglês está entre essas exigências. Faz-se necessário saber esse idioma e posteriormente fazer um bom uso dele.**

16. É comum os alunos se sentirem envergonhados em pronunciar algumas palavras em inglês ou mesmo falar a língua inglesa. Isso acontece nas suas aulas? Por que isso ocorre?

**Sim, pelo fato de não terem contato com a língua, sentem envergonhados de pronunciar palavras, praticar diálogos... etc.**

17. Você acha importante ensinar aspectos culturais nas aulas de inglês? Se sim, que aspectos e que culturas você costuma abordar?

**Acho sim importante eles aprenderem a cultura dos países que falam a língua inglesa, pois permite que eles ampliem o seu conhecimento e dessa forma promove momentos de interação e reflexão no ambiente escolar. Por exemplo, trabalhamos com o Halloween, por isso, procuro ampliar o conhecimento, diversificando a prática com outros tipos de cultura em outros países, como Ramadã, Festival Obom, Dia dos Mortos... etc.**

18. Você acha importante salientar aspectos culturais da língua materna nas aulas de Inglês? Justifique sua resposta

**Sim, pois gera um momento de aprendizagem e comparação da sua cultura com as de outros países.**

19. Você acha que o ensino de línguas estrangeiras pode ajudar o aluno a se tornar um cidadão mais crítico? Se sim, de que maneira?

**Sim, não só crítico, mas também construtivo, pois quando ele depara com informações diferentes, promove um momento de análise reflexiva acerca de novas fontes que ele está recebendo sobre outro idioma, contribuindo para o pleno desenvolvimento quanto cidadão.**

20. Você acha que suas aulas de inglês tem o potencial de promover a construção da cidadania com base em um ensino que seja significativo para os seus alunos? Se sim, de que forma?

**Eu tento tornar as minhas aulas produtivas e participativas, inovo-as com diálogos em inglês, uso as novas tecnologias, enfim, procuro diversificar as minhas aulas.**

21. Algum comentário extra?

**Gostaria que a Secretaria Estadual de Educação nos proporcionasse mais formação continuada em língua inglesa, pois a carência de material didático nessa disciplina é grande, dificultando muitas vezes uma maior aprendizagem.**

## APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO RESPONDIDO POR P3

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA**

Caro (a) professor (a),

Meu nome é SIGRID ROCHELE G P MAGALHÃES, sou professora do Curso de Letras/Inglês, do Departamento de Ciências Humanas – Campus VI/Caetitê e atualmente sou discente do Curso de Mestrado do PPGLINC-UFBA, pesquisando sobre o ensino de Língua Inglesa no contexto de globalização em escolas deste município.

Este questionário não precisa ser identificado e tem como objetivo compor o referido projeto de pesquisa. Agradeço, desde já, a sua participação, solicitando que responda as perguntas abaixo.

## PARTE I – DADOS PESSOAIS

1. Formação acadêmica: **Turismo/Letras: Inglês-Português – Especialização em Docência e Língua Inglesa.**
2. Tempo no magistério: **14 anos**
3. Carga horária: **60h**
4. Vínculo empregatício: ( **x** ) quadro permanente ( ) contrato temporário
5. Quantos anos você leciona inglês? **14 anos**
6. Você leciona também outras disciplinas? **Sim, Oficina de Leitura**
7. Em caso positivo qual a carga horária dedicada a cada uma delas? **Inglês, 40h; Oficina de Leitura, 20h.**

## PARTE II – PERGUNTAS ESPECÍFICAS

8. Como você define a língua inglesa hoje?  
**De suma importância para qualquer área profissional.**
9. Para você, o que significa ensinar inglês neste contexto de globalização?

**Além de gostar muito de ensinar, acredito que a língua inglesa opera uma importância grandiosa no mundo atual, entretanto a grade curricular não atende às necessidades dos alunos; carga horária pequena.**

10. O que você acha necessário para ser um bom professor de língua inglesa?

**Conhecimento e paixão.**

11. Você acredita que um nativo da língua inglesa pode ser um professor de inglês melhor do que um não nativo? Justifique sua resposta:

**Não acredito, depende muito do professor. O professor nativo tem uma pronúncia melhor, um vocabulário mais extenso, só que às vezes, e na grande maioria os nativos não têm didática/metodologia.**

12. Qual o inglês você acha que costuma ensinar: ( x ) americano ( ) britânico ( ) outro

13. Quais as maiores dificuldades que você encontra no ensino de inglês no seu contexto específico?

**O desinteresse dos alunos, talvez atrelado a uma carga horária pequena, onde fica inviável trabalhar as quatro habilidades, falta de base também é um ponto que os deixam inquietos e agitados (não participando e promovendo um incômodo em sala).**

14. Em suas aulas de inglês você enfatiza as quatro habilidades linguísticas ou você prioriza alguma. Justifique:

**Como trabalho em uma escola tradicional, conteudista e que o foco maior é a aprovação em vestibulares, priorizo a gramática (escrita). Entretanto, adiciono em meu planejamento atividades que desenvolvam outras habilidades (listening, speaking, reading).**

15. Quais são os propósitos dos seus alunos em aprender uma língua estrangeira?

**Em construir uma profissão mais sólida, uma vez que a língua inglesa é universal, fazendo com que necessitemos a fazer mais uso da mesma; contudo uma minoria pensa assim. A massa simplesmente realiza as atividades com o intuito de ser aprovado.**

16. É comum os alunos se sentirem envergonhados em pronunciar algumas palavras em inglês ou mesmo falar a língua inglesa. Isso acontece nas suas aulas? Por que isso ocorre?

**Sim, claro! Acredito que pela dificuldade de falar (pronúncia) em outro idioma, uma vez que com a carga horária dita, os alunos não conseguem por tempo ou não afinidade se esforçar mais na disciplina, uma vez que o profissional (professor) sempre aconselha para ouvir música, ouvir o CD... more you listen, more you learn!**

17. Você acha importante ensinar aspectos culturais nas aulas de inglês? Se sim, que aspectos e que culturas você costuma abordar?

**A cultura americana é muito rica. Mas não tenho disponibilidade de trabalhar essa cultura de uma forma ativa, apenas em algumas datas consigo trabalhar textos enfatizando o tema (a data) e em outros enfeitando a escola.**

18. Você acha importante salientar aspectos culturais da língua materna nas aulas de Inglês? Justifique sua resposta

**Acho importante comparar culturas, formas distintas de vivenciar e comemorar aquela data. Relacionado aos aspectos culturais da língua materna não abordo em minha sala, não de forma direta. A escola como um todo tem esse perfil, em filosofia de educar para a vida, para o mundo.**

19. Você acha que o ensino de línguas estrangeiras pode ajudar o aluno a se tornar um cidadão mais crítico? Se sim, de que maneira?

**Acredito! Até mesmo porque cultura e conhecimento nunca são demais, é uma forma de discutir com propriedade o tema, aflorando sua criticidade e desenvolvendo o seu espírito de liderança.**

20. Você acha que suas aulas de inglês tem o potencial de promover a construção da cidadania com base em um ensino que seja significativo para os seus alunos? Se sim, de que forma?

**Não acredito que com o formato (educacional) consiga promover essa construção tão sonhada, por tudo que já foi citado: desinteresse do aluno; falta de tempo por estar ligado a outras atividades; carga horária insuficiente; instituição conteudista.**

21. Algum comentário extra?

## APÊNDICE D: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM P1 EM 20/11/2014

**Pergunta 1 - Você costuma participar de seminários, congressos, workshop ou cursos de extensão oferecidos por universidades? Se sim, com qual frequência? Você percebe que tais participações ajudam na sua rotina em sala de aula?**

Então, depois que eu saí da faculdade, eu participo bem pouco. Eu participo daquela Semana de Letras, uma vez no ano e agora eu tento fazer muito pela internet. Os cursos pela internet. É ruim porque não tem aquele contato com as pessoas, mas ajuda na prática, na sala de aula. Acho que ajuda, sim. Todos os cursos são...

*Você sente diferença? Porque às vezes a pessoa participa de um curso, porém participou e ficou ali...*

Eu gosto... Só para receber certificado, normalmente... Eu gosto, porque, por exemplo, eu tento fazer cursos justamente focados na necessidade. Por exemplo, dinâmicas na educação. Esses dias eu fiz um de dinâmicas. Aí eu tento focar isso dentro da sala de aula, para ver se eles interessam mais. Eles gostam de jogos e eu tento colocar isso. Mas, assim, não faço muitos, faço poucos.

**Pergunta 2 - Para você, aprender línguas é importante para se ter uma ascensão social, como meio de comunicação mundial ou existem outros motivos? Quais?**

A ascensão social, eu diria antes. Sempre gostei de inglês, eu pensava, “ah, deve ser chique falar inglês!” Só que depois de entrar na universidade, a gente vê a necessidade da língua inglesa. E para entrar na sala de aula sem dominar o assunto, a língua, é até mais difícil. Então, depois que eu comecei a fazer o curso, eu acho que não, por ascensão social, mas pra realização pessoal e profissional até, né?

**Pergunta 3 - Você sabe dizer o que os seus alunos acham da língua inglesa? Qual o significado dessa língua para eles?**

Eu até tento falar da importância da língua inglesa. Sempre! O primeiro dia de aula o que eu tento fazer é isso. A importância da língua inglesa. Só que independente da realidade ou não, que a gente fala assim, a realidade aqui na escola é diferente, porque os meninos têm problemas familiares, mas mesmo assim eles não sentem importância nenhuma em estudar inglês... Mesmo mostrando a importância, mesmo vendo que o inglês está perto da gente o tempo inteiro, é difícil! Tem um ou outro que se interessa, porque trabalha. Tem um aluno mesmo que trabalha

em um restaurante e ele acha super importante, mas também, um! Os outros vêm para escola e participa mesmo porque precisam de uma nota.

*Eles não percebem o que tem por trás dessa língua inglesa, não é mesmo?*

Não! São bem imaturos e não dão valor ao que a gente faz.

*Se eles tivessem que escolher entre inglês e espanhol, quais seriam as opções deles, em sua opinião?*

Acho que até o inglês ficaria, mas a questão é a falta de maturidade ainda...

*O inglês é mais conhecido...*

Justamente, o inglês é mais conhecido. Acho que eles iam optar pelo inglês mesmo, mas, mesmo assim, pra eles parece que está tudo muito distante, "aprender inglês pra quê?", "usar aonde?", é o que eles falam o tempo inteiro.

*E acaba sendo distante mesmo, né?*

E aquela frase famosa que eu lembro tanto da universidade: "não aprendo português quanto mais inglês" que a gente estudou lá. E eles falam o tempo inteiro, "eu nem sei nem português direito, vou falar inglês?". O tempo inteiro eles falam isso.

**Pergunta 4 - Em sua opinião, é preciso viajar ou morar em outro país para se ter uma proficiência na língua inglesa? Justifique.**

Não, não! Eu acho que, se a gente tiver contato o tempo inteiro com a língua, através de músicas, vídeos, pessoas... Eu gosto de conversar com outros colegas, mesmo ficando, às vezes, assim... O pessoal não gosta, né? Os colegas da gente não gostam muito de falar inglês. Mas não precisa morar em outro país para ter fluência na língua. Acho que não, só ter contato o tempo inteiro, estudar e... Não precisa de jeito nenhum morar lá... É claro que é bom! Ajuda a conhecer a cultura de outro país, eu tenho vontade, mas...

**Pergunta 5 - Para você, um professor de língua inglesa precisa ser fluente para ensinar inglês no Ensino Fundamental II?**

Deveria ser fluente, mas, de acordo com que a gente vive, a realidade que a gente vive, não só nessa escola, mas em outras escolas também, não é necessário ter fluência. Porque a gente trabalha puramente a parte... Não só... Eu digo a gente trabalha porque tem que cumprir um cronograma, aí os professores tentam inovar, colocar outras coisas pra forçar o "listening", mas não é necessário o professor ser fluente, de jeito nenhum. Pode dar aula tranquilamente. Inclusive, uma professora de outra área, tomou o curso de inglês, aí ela perguntou: "será que eu já posso dar aula de inglês?" E as escolas... normalmente o inglês é pra isso, pra completar a

carga horária, muitos professores pegam para completar carga horária, não porque se formaram...

*No Ensino Fundamental em que não existe uma cobrança maior por parte dos alunos... Mas você acha importante?*

Muito importante, tem que ser! Porque é dessa forma que eles vão gostar do inglês, com coisas diferentes. Alguns falam assim: "nossa aula não tem uma música" e "nossa aula não tem um vídeo". Eles falam, mas quando a gente leva, eles desinteressam, mas tudo bem, não é o caso. Eu digo que o professor que tá na área tem que ser formado e ao mesmo tempo ter cursos e falar bem.

*Mas não é o que acontece...*

Não é o que acontece, de jeito nenhum. Quase todos os professores que eu vejo na área falam muito pouco. Muito mesmo!

**Pergunta 6 - Você acha importante que se tenha uma pronúncia britânica ou americana para ensinar a língua inglesa? Justifique sua resposta?**

Normalmente quando tem alguma palavra que fala diferente no inglês americano e no inglês britânico, a gente mostra. Mas o inglês americano é mais usado por conta do material que a gente recebe. O CD já vem com aquele sotaque bem americanizado, do jeito que eles falam. O britânico é muito pouco. A gente quase não vê! É mais o americano.

*Mas você acha importante que se tenha essa pronúncia?*

Eu acho. Porque é o mais usado. O inglês britânico é o inglês... O inglês americano é mais utilizado. O britânico eu acho que eles conhecem algumas... Porque eles veem assim, a gente tenta mostrar a diferença. O britânico é muito correto e o americano já tem aquelas diferenças, já tem gírias e é isso que eles gostam, de falar naturalmente. Se for pra falar, que fale naturalmente, sem precisar aquela... tudo correto. Até porque a gente não fala tão rígido, assim, na nossa língua mesmo.

**Pergunta 7 - Quais características você considera importantes em um professor que ensina inglês para o Ensino Fundamental II? Justifique sua resposta.**

O professor de inglês tem que ter paciência. Tem que ser paciente. Tem que tentar colocar as aulas dinâmicas, a todo o tempo. Tem que interagir com o aluno, sempre, sempre, sempre! Nunca a gente pode sentar e dar uma atividade. Porque, primeiro que a gente explica, mas mesmo assim tem que tá o tempo inteiro junto com eles. Eu acho que o professor, além de ter

que ter todas as habilidades que todos os outros têm, juntos, a gente tem que ter muita paciência mesmo com os alunos, porque...

*E você tem paciência, né?*

Eu tento ter porque... Eu acho eles são muito carinhosos, mas são, assim, muito desinteressados. Então, ao mesmo tempo que eles não querem fazer nada, eles falam com um jeitinho assim: "oh prof". Ganha a gente de alguma forma. Mas tem que ser muito, muito paciente!

**Pergunta 8 - Para você, quais habilidades linguísticas (falar, ler, ouvir, escrever) devem ser priorizadas no ensino de língua inglesa no Fundamental II?**

Todas. A gente tem que focar todas. Sempre. Quando a gente estuda que vê as quatro habilidades, sempre quatro habilidades, mas não é a realidade. A gente quase não usa a parte de ouvir. E a parte de escrever, também, é bem pouca. É mais escrever nas atividades, mas não é escrever textos, não é escrever parágrafos. Muito pouco. A gente foca a parte gramatical, o que nos é cobrado, então as quatro habilidades não estão sendo totalmente trabalhadas. A gente tenta, mas é muito pouco. Muito mesmo!

**Pergunta 9 - Para você, o que é uma boa aula e que é uma aula ruim de inglês para o Ensino Fundamental II?**

Uma boa aula e uma aula ruim. Quando a gente planeja. Que a gente vem e prepara aquela aula e consegue fazer aquilo tudo. Que o aluno participa, que o aluno fala que a aula foi boa, que o aluno aprendeu, é uma boa aula...

*Quando vê o retorno, né?*

É... Mas, quando a gente planeja, tem aquele trabalho de preparar aula, preparar atividade, às vezes uma coisa diferente pra eles, e eles não se preocupam tanto, que acontece! É muito natural acontecer isso. A gente prepara, prepara, prepara e nada. Aí quando a gente traz uma tarefa simples, alguma coisa... Deixa, assim, eles fazendo, eles reclamam, também. Mas, uma aula ruim é isso, eles não darem assim o devido valor a tudo que foi preparado pra eles e a gente sai triste!

**Pergunta 10 - Como você procura sanar as dificuldades encontradas nas suas aulas de inglês?**

As dificuldades nas aulas de inglês. Primeiro que vai ficar repetitivo o que eu falei, porque tem que ficar o tempo inteiro, aula dinâmica, aula interativa, uma das dificuldades é essa. Não ter uma sala... Sei lá, a gente precisa de um... Eu não vou dizer nem um laboratório, mas pelo

menos de um lugar, um lugar legal pra gente ter um som, pra colocar uma TV aqui. É difícil ter uma TV pra utilizar. Então assim, sanar dificuldades pra gente é um pouco difícil, porque não cabe só a nós, mas, como professor, a gente tem que dar um jeito, então sempre, até de casa, às vezes, a gente traz um sonzinho pra ajudar, mas é muito difícil. É quase que impossível a gente sanar as dificuldades das aulas de inglês. Porque primeiro que são duas, só são duas, passa super-rápido...

***Carga horária pequena, né?***

Muito! São duas aulas semanais. E, muito complicado, o espaço, os alunos, o material. É tudo complicado!

**Pergunta 11 - Quais os tipos de recursos materiais, pedagógicos ou tecnológicos, você costuma utilizar nas aulas de Inglês?**

O som, eu acho fundamental, usar o sonzinho. Só que assim, TV, quase nunca. Quase nunca, mesmo! O datashow a escola só tem um, então tem que reservar com muita, muita antecedência. O livro didático, que é o normal, que agora tem, já tem uns quatro anos que a gente tem livro didático. Antes não tinha e era mais difícil ainda trabalhar língua inglesa. Mas a gente consegue também usar o Datashow, reservando antes, dá pra usar. O som, apostilas...

***Você acha essencial o livro didático?***

Na verdade, não! Esses livros que a gente tem recebido aqui na escola, eles atrapalham mais do que ajudam, porque eles mostram algo totalmente diferente do que os meninos vivem aqui! Então, o livro é mais pra nortear na questão do conteúdo. Mas, as atividades, as discussões, em si, não! Não ajuda muito, não. O livro é bem... Ele é assim, não é pra cá, sabe?

***É irreal...***

Parece que ele não é real mesmo, e aí ele atrapalha muito. Tem uma turma até que, uma série, que a gente só pega mesmo o conteúdo, mas abandonou, totalmente, esse livro didático, porque ele não ajudou. A gente pega outros livros, procura outras coisas pra eles, pra tentar colocar no lugar do livro didático.

**Pergunta 12 - Você procura estimular a visão crítica dos seus alunos? Se sim, de que forma?**

Visão crítica. Pra ter uma visão crítica precisa ter conhecimento e é assim... É muito difícil estimular isso neles, porque, como já disse, antes, são imaturos e aí, quando a gente combina de assistir algo: "gente, amanhã vocês podem... Hoje vocês assistem tal coisa pra conversar noutro dia". Não assistem! Eles não veem motivação nenhuma em assistir uma notícia, só

bobagens, assim... É claro que têm aqueles que se destacam e tudo, mas, a maioria não se interessa, muitos nem assistem TV... E a gente procura... O que eles gostam, é o quê? É rede social. Então através disso que a gente tenta falar o que tem de bom, o que tem de ruim pra formar opiniões e, por enquanto, eles ainda não conseguem emitir opiniões... à altura.

***Mas se você trouxer algum tema que se discute, que está acontecendo na cidade...***

Política mesmo é o forte aqui.

***Então, na época da política, tentar trazer alguma coisa... Você já tentou fazer algo parecido?***

A gente tenta falar algo que tá acontecendo no momento. Eles discutem, sempre falam. Mas assim, eles tentam olhar justamente pelo que eles veem, não pelo que eles sabem o que é verdade. De tudo, de droga, todo tipo de assunto, que a gente fala, eles discutem, sem dúvida. Eles discutem, mas não têm assim aquela certeza de tudo que eles falam, eles ouvem falar. Eles não estudam pra falar aquilo ou eles não leram pra falar aquilo, é baseado no que eles vivem mesmo! Mas a gente tenta auxiliar, por exemplo, aqui na escola não temos laboratório de informática, então como usar a internet ao nosso favor? No celular, porque eles vivem com o celular o tempo inteiro e é bom pro inglês essa questão da internet, porque têm as palavras em inglês, a maioria. O próprio facebook já tá em inglês, aí sim, a gente trabalha até com isso, porque não tem laboratório. Não dá nem para procurar notícias melhores! Mas ajuda um pouco.

**Pergunta 13 - De que maneira você procura contextualizar os aspectos culturais da língua materna com a cultura-alvo?**

Eu lembrei esses dias do Halloween, que foi a data da comemoração do Halloween, e aí eles questionam justamente isso: Por que a gente não comemora o Halloween? E aí eu achei importante comentar, porque a gente sempre mostra a cultura do outro país! Então a gente discutiu justamente isso. O Brasil tem Halloween? Não é tradicional do Brasil, mas algumas pessoas fazem. Eu quis colocar que o carnaval que é uma festa mais brasileira e o Halloween é uma festa mais americana. E aí, teve até um aluno... Mas foi ótimo nesse dia! Um aluno da noite, inclusive, ele tem uma irmã que mora no Canadá e a irmã mandou um monte de fotos lá do Halloween e ele saiu mostrando todos os colegas. Neste dia a aula foi... Rendeu, sabe? Foi ótima! Saiu mostrando as fotos, ele mesmo comentou, e é esse aluno que eu falo, ele é da noite, inclusive não é nem do dia. É esse aluno que trabalha no restaurante que sente a necessidade do inglês, então ele é muito empenhado, me ajuda...

***Ele tem uma irmã que mora fora...***

Mora no Canadá! Ele é muito empenhado com o inglês, ele vem aqui, pega livro, pega material e foi ele que me ajudou neste dia. Então, assim, tudo que a gente tenta fazer no inglês, nem

tudo, mas a maioria, sempre tem que tentar comparar com a outra cultura, pra saber como é que eles vivem, o que fazem, o que eles comem, a gente sempre, qualquer assunto, a gente sempre tenta focar lá!

*Você sempre faz comparação ou mostra apenas a cultura americana?*

Sempre comparo. Eu gosto de colocar o Brasil também! Mostrar o Brasil como é que tá, e lá como é que tá. Essa questão do racismo mesmo, hoje, a gente já vai focar um negro, Martin Luther King, que era *inglês*, falava inglês, e mostrar o lado de lá e o lado de cá. Eu acho importante sempre colocar os dois lados, mostrar lá e mostrar cá, porque parece que tá tão longe da gente, né? Esse lado de lá... Mas a gente sempre tenta mostrar. Têm fotos, imagens, para deixar mais verídico. Por isso que digo que o dia do Halloween foi bom, pois eles viram fotos, muitos fotos e aí eu gostei. Nesse dia eu gostei, porque nem sempre eu posso trazer essas coisas... Fotos. É raro!

#### **Pergunta 14 - Qual é a sua concepção de língua?**

A língua, eu acho que, primeiro, é o ponto de partida pra gente se expressar, tudo o que a gente sente e todos os nossos pensamentos. Como a gente lê, sempre, que a língua é um código e aí a gente tem que o tempo inteiro decifrar esse código pra conseguir transmitir tudo que a gente pensa. Todas as mensagens que a gente pensa. Sem a língua as pessoas não conseguiriam, logicamente, transmitir tudo o que elas pensam. E a língua hoje em dia... E aí a gente lembra do inglês, sempre! A língua hoje em dia está tudo tão globalizado, se não fosse a língua inglesa como que é a gente ia conseguir falar com outras pessoas e eles têm acesso a isso. Eles têm amigos que falam inglês e muitos pedem: “como eu traduzo isso?”, eles veem que é importante, mas não se esforçam tanto. Mas eu acho que a língua veio para unir todo o mundo, todos os povos, todas as culturas para ficar mais perto da gente.

*Na língua portuguesa, por exemplo, temos uma norma culta e outra coloquial, o mais usado pelas pessoas, e nas escolas, geralmente, encontramos nas salas de aula essa variedade linguística. Qual a sua postura como professora para lidar com essa diversidade cultural, você corrige o aluno ou você aceita essa diversidade?*

Eu aceito. Normalmente eu não gosto de corrigir aluno no meio dos outros alunos, não. Eu leio algumas coisas sobre isso, tem alguns que falam que é bom corrigir, tem outros que falam que não é. Eu não gosto de corrigir nem uma colega do meu lado. Eu acho que a pessoa trava se a gente corrige e aí, como têm essas variedades linguísticas, eu acho que cada um fala da forma que... da realidade que ele viveu, no lugar que ele tá, com as pessoas que ele conviveu. Eu não sei nem se é certo, mas eu não corrijo. Só corrijo assim se for algo gravíssimo, e se tiver

relacionado assim ao conteúdo, à questão gramatical. Depois que eles já falaram tudo, aí, sim, a gente entra pra falar o que tem de errado, o que tem de certo, mas não corrigindo especificamente a pessoa... É isso mais ou menos?

***Eu só quero ver a sua opinião... Como você encara como professora essa diversidade toda da norma culta, da norma-padrão?***

Eu tenho até um pouco de medo de corrigir. Eu vi um vídeo de um rapaz, um dia desses, que é assim: A gente tem que aprender o inglês certinho pra conversar com outras pessoas que vêm ou que a gente vá viajar, mas quando eles chegam, eles falam tudo trocado e a gente é obrigada a entender... E aí um rapaz gravou um vídeo justamente... Eu vi onde esse vídeo? No cursinho, eu acho, pré-vestibular e achei muito interessante. Um professor levou esse vídeo e até me mostrou depois. O rapaz falando, contando a história dele, que ele primeiro tentou falar e depois que ele foi descobrir os erros gramaticais e a gente faz o contrário. Quando a gente vai ensinar inglês ou até mesmo o português, eu não digo, porque português a gente já fala, mas quando a gente vai ensinar inglês...

***Mas português também tem as variantes...***

Tem, mas eu acho que fica mais fácil! E é difícil o nosso português, né?

***E como a gente faz?***

Não corrige na hora aquele aluno ali na sala de aula, mas eu acho que depois cabe chamar pra falar, porque trava, não tem como. Se a gente corrigir aquele aluno, para totalmente. Eu vejo assim, sabe? E voltando àquela questão do inglês, a gente primeiro começa da gramática pra depois tentar falar e aí a gente fica o tempo todo lembrando: é "she" O que mesmo? "She is."

***A criança quando aprende, ela não aprende gramática!***

É! A criança já aprende falando, depois que vai conhecer tudo direitinho... a forma gramatical... e o certo é esse, mas como fazer isso na sala de aula, se a gente precisa cumprir aquele cronograma todo? Caderneta, coordenadora, secretaria...

## APÊNDICE E: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM P2 EM 19/11/2014

**Pergunta 1 - Você costuma participar de seminários, congressos, workshop ou cursos de extensão oferecidos por universidades? Se sim, com qual frequência? Você percebe que tais participações ajudam na sua rotina em sala de aula?**

Eu participo de seminários, de workshop. Procuo ampliar meu conhecimento. E o que é bom, porque essa experiência e esse conhecimento você recebe e aí você passa na sala de aula. Então é recíproco! Eles vêm com conhecimento, a gente pega esse conhecimento e leva pros nossos alunos. Os nossos alunos já têm uma base em língua inglesa, então, juntando o nosso conhecimento com os deles, a aula fica diversificada!

*Então você percebe que existem alterações, você consegue modificar, porque esses cursos são frutíferos pra sua trajetória acadêmica...*

Demais, da conta! Porque são muitas informações. E é com essas informações diversificadas que a gente consegue ampliar a nossa aula, o nosso conteúdo, nós conseguimos ampliar a nossa aprendizagem e torná-la muito mais significativa pro nosso aluno e pôr em prática.

**Pergunta 2 - Para você, aprender línguas é importante para se ter uma ascensão social, como meio de comunicação mundial ou existem outros motivos? Quais?**

A língua, a gente sabe que com ela dá-se a comunicação. Por isso, é importante a gente aprender a língua inglesa. É importante a gente aprender outras línguas, pra gente poder aprimorar o nosso conhecimento, porque a gente vive num mundo de tantas diversidades e aí essas línguas vêm, outras línguas, a língua estrangeira em si vem pra complementar esse conhecimento e a comunicação também.

**Pergunta 3 - Você sabe dizer o que os seus alunos acham da língua inglesa? Qual o significado dessa língua para eles?**

Toda vez que eu faço essa pergunta eles respondem: “Ah! Porque um dia eu posso morar fora”! “Porque é uma necessidade universal!”, mas a maior dificuldade deles, realmente, é na aprendizagem. Porque eles não têm uma base. Por eu trabalhar numa escola pública, eles vêm de classe média baixa. Não tem um amparato, estrutura domiciliar, que amparem eles em casa, pra eles terem, assim, um conhecimento maior. Então, isso dificulta aqui em sala de aula, porque a gente não tem esse apoio de casa.

*Mas o que eles acham da língua inglesa?*

Importante. Muito importante!

***Para você o que falta seria a base?***

A base, exato! Pra ajudar no nosso...

***Mas eles percebem que a língua é importante?***

Com certeza! E uma necessidade! Porque a gente vê no campo de trabalho, o que necessita primeiro? A língua inglesa. Falar a língua inglesa. Então, eles vendo isso, seu campo real pedindo isso, então eles já veem logo: “Eu preciso aprender!”. Então, não torna-se mais uma aprendizagem pra suprir nota, mas sim pro social, pro meio social deles.

***Se a escola oferecesse uma outra opção de língua, tipo espanhol, você acha que eles iriam preferir inglês ou espanhol?***

Nós já fizemos essa pergunta e eles acham que iriam adaptar mais com o espanhol...

***Porque acham que é mais fácil?***

Porque assimila mais com a língua portuguesa. Mas, eu já passo pra eles que não é assim. Que o espanhol tem a gramática, como a língua portuguesa tem! Como a língua inglesa tem!

***E não é tão fácil assim...***

Não é tão fácil, é verdade...

***Mas eles buscam pela facilidade então?***

É. Mais, assim, pela facilidade no mundo deles.

***Então eles não percebem ainda que na língua inglesa existe esse poderio todo, essa potência, essa força! Eles não veem ainda isso? Não tem esse significado dessa língua hegemônica pros alunos ainda não?***

A gente tem que trabalhar no livro didático. Mostrar a diversidade cultural, a importância dela. Sempre buscando colocar... dar ênfase a essa situação do inglês aqui hoje no nosso país. Porque eles falam assim, professora: “Ah, eu não vou sair daqui, por que vou aprender inglês?” Eles acham que o conhecimento deles só vai ficar aqui. Eles só tão aprimorando pra aqui. E não é bem assim. O mundo vive em constante processo de desenvolvimento e evolução. Toda hora tá aí, é uma competição atrás da outra. Então, cabe a nós, professores, passar isso pra eles. Se o mundo está evoluindo, eles têm que acompanhar essa evolução e a língua inglesa é uma evolução. Tá aí... Toda hora batendo na porta deles...

**Pergunta 4 - Em sua opinião, é preciso viajar ou morar em outro país para se ter uma proficiência na língua inglesa? Justifique.**

Acho que não. Primeiro, pelo fato de você ter, por exemplo, uma afinidade com a língua inglesa, você já vai aprender. Ah, mas eu tenho que ir pra fora? Não! A gente tem cursos tão bons aqui. A gente tem, por exemplo, aqui na universidade. A gente tem o NEC! A gente tem o FISK! O

CCAA. Então isso vai aprimorando a língua. Isso a gente vai buscando porque, além de ser... Como já falei pra você. É uma necessidade! A gente quer também participar ativamente dessa necessidade e também vê que o inglês está em alta. A gente tem que estudar pra aprendê-la a toda hora, a todo dia e a gente não precisa buscar no exterior, não... Basta chegar... Eu conheço tantos casos... Por exemplo, de um aluno que aprendeu inglês simplesmente ouvindo rádio, um programa inglês... Então você busca estratégias pra se apegar mais a essa língua e pra aprender mais...

***Então você acha que não é preciso ter uma pronúncia mais próxima de um nativo?***

Não é necessário. Mas aí é que tá. No nosso campo real, aqui em Caetité, por exemplo, a gente já convive com essa realidade. A gente... Já têm pessoas que vem do exterior pelo fato daqui ter muitas empresas. Vem muitos estrangeiros, então, aí a gente é que tem que aprender, no caso, o inglês, porque eu acredito que vai ser mais fácil da gente aprender o inglês do que eles o português, já que o inglês é uma necessidade universal e uma língua falada no mundo inteiro.

***Mas não precisa ter essa pronúncia do nativo?***

Não, não, não, não! Por exemplo, eu mesmo viajei pra Fortaleza e aí fui conversar com um canadense. Aí eu perguntei se ele gostava daqui do Brasil: “Do you like Brazil?” Ele só respondeu: “Soccer”. Não foi propriamente se apegando à gramática: “I like soccer because...” Não! Foi o claro, o curto, o direto e objetivo.

***E houve a comunicação...***

Isso, houve a comunicação!

### **Pergunta 5 - Para você, um professor de língua inglesa precisa ser fluente para ensinar inglês no Ensino Fundamental II?**

Eu acredito que acima de tudo... ou língua inglesa, ou língua portuguesa, ele tem que tá seguro. Por isso que a toda hora, principalmente em língua inglesa... Língua inglesa é prática. Ele tem que tá estudando, fazendo os cursos, os workshops, buscando informações, ouvindo muita música, porque a gente ouvindo música inglesa, a gente aprende muito, porque a gente trabalha de acordo com a necessidade. Então, hoje eu tenho a necessidade, no Ensino Fundamental, de aprimorar meu conhecimento, então eu vou buscar. Vou buscar num curso, vou buscar em congressos e por aí vai, ampliar meu conhecimento.

***Então é importante que ele tenha a proficiência?***

É importante! É importante, mas acima de tudo a segurança, pois ele pode vir com vários conhecimentos, se na sala de aula ele não está seguro, de que adianta? E gostar do que faz também. Gostar acima de tudo!

**Pergunta 6 - Você acha importante que se tenha uma pronúncia britânica ou americana para ensinar a língua inglesa? Justifique sua resposta?**

Eles vão adaptar... Eles vão conhecer as duas. Eles vão ter o conhecimento das duas, porque eu já tive essa experiência em sala de aula: “Ué, mas eu ouvi em tal programa eles falarem assim...”; “Ah, o americano fala desse jeito e o britânico fala desse jeito”. Então, o professor em sala de aula, ele é que vai ensinar, então, ele tem que aprender um e outro pra ser mais claro pra explicar... Pra explicação. Ele tem que ser mais claro nessa questão, porque, se ele não explicar, por exemplo: “o americano pronuncia dessa forma, é assim... E o britânico é assim. Mas eu uso mais o britânico, eu me adapto mais ao britânico... Mas usa dessa forma”.

*Você observa que o inglês é falado por mais não nativos do que nativos hoje em dia, então não existe só o inglês britânico ou americano. Existem outros ingleses ainda. Então, é importante que não se apegue tanto a essas duas, né?*

Não, não! O professor Sávio, numa palestra que ele deu aqui, ele fala assim, que o inglês dele... Ele fala um inglês brasileiro. Assim, não se apegando a muitas regras... porque...

*A pronúncia...*

A pronúncia. Exato! Porque eu acho que você tem que aprender. Vivenciar e aprender pra melhor pensar e melhor agir...

*Você usou no questionário “vivenciar”. O que seria vivenciar pra você?*

Vivenciar é a prática. Eu tô vivenciando com você a sua experiência, a sua prática e aí eu vou pegar essa prática e ver... “Na entrevista da prof. Rochele eu respondi de tal forma, mas eu acho que eu devo mudar aqui e ampliar meu conhecimento aqui”. Então eu vivenciando essa prática, eu vou mudar minha prática pedagógica. Então eu tenho que vivenciar. Eu tenho que tá ali, buscando a toda hora saber o que eu vou fazer e tentar mudar... Pra melhor.

**Pergunta 7 - Quais características você considera importantes em um professor que ensina inglês para o Ensino Fundamental II? Justifique sua resposta.**

As características mais importantes que eu considero em um professor no ensino de língua inglesa? Espontâneo. Porque eu mesma falo muito com gestos. E já respondi... Já dei algumas respostas anteriores. Seguro, ativo, buscar conhecimento. Porque imagina um aluno, ele já vê a língua inglesa difícil de aprender, e, se ele vê que o professor tá inseguro, ele diz: “como é que vou aprender com esse professor?” Então, é uma das características que eu me apego mais assim, a segurança. Mas, para eu ter segurança, eu tenho a necessidade de estudar, de aprender, pra eu poder passar de forma segura pros meus alunos, pra que ele possa aprender de forma significativa.

**Pergunta 8 - Para você, quais habilidades linguísticas (falar, ler, ouvir, escrever) devem ser priorizadas no ensino de língua inglesa no Fundamental II?**

Quando a gente fala em língua inglesa, a gente recorre mais à comunicação. Então é o ouvir, o “listening” e o “speaking”, o falar. Ai: “ah, mas as quatro são importantes!” Mas têm algumas que a gente dá mais ênfase. É a comunicação. Porque tudo bem, ele pode chegar... Eu vou ensinar pra ele que o “simple present”, na terceira pessoa é o “s” na terceira pessoa. Mas, tá, ele aprende a gramática e pra comunicação? A comunicação gera o quê? A comunicação gera a pronúncia, a comunicação gera a tradução. Então “n” fatores contribuem para que o listening e o speaking sejam mais trabalhados, em minha opinião, na sala de aula.

**Pergunta 9 - Para você, o que é uma boa aula e que é uma aula ruim de inglês para o Ensino Fundamental II?**

Boa aula é quando o professor domina. Essa é uma boa aula porque ela fica atrativa, atraente. E uma aula ruim é quando você planeja carinhosamente uma aula, você chega numa sala, porque a gente tem o costume de trabalhar, infelizmente, com salas superlotadas. E a aula ruim pra mim é quando a indisciplina toma conta. Porque você cansa! E eu acho que é uma característica negativa na sala de aula hoje, né, professora? As salas superlotadas. A gente tem aqui salas de 7ª série que deveria ter 30 alunos e a gente tem quase 40. Pra falar, mesmo, a gente tá cansado. Cansado! Aulas geminadas. Duas aulas na 7ª A, vai pra 7ª B. É um sacrifício. O mesmo rendimento que você tem na 7ª A passar na 7ª B. Mas é um sacrifício, mas tem que ser, porque eles não têm culpa da turma tá superlotada. Então aí é onde o professor entra, ser artista, buscar estratégias.

***Quais estratégias seriam essas?***

Respirar fundo...

***Você sempre traz um plano B? Às vezes quando você vai dar aula e você não consegue...***

***Você tem outra coisa ou morre ali a aula?***

O aluno costuma muito levantar questões em sala de aula, por isso o professor tem que mudar o plano dele.

***E você muda de acordo com as necessidades ou segue o seu planejamento?***

Às vezes eu mudo. Hoje mesmo foi a consciência negra. Dia da consciência negra. Aí eu tive que trabalhar...

***Se você faz um planejamento e o aluno vem com outra questão que está fora do seu planejamento, e aí? Você muda por causa dessa questão do aluno ou você segue o seu planejamento?***

Totalmente, não. Mas eu não deixo ele sem resposta. Eu acho que, se ele problematizou aquela questão, ele quer uma resposta. Geralmente é assunto da realidade dele, assunto do nosso contexto, nosso cotidiano, é uma política... Aí eu procuro falar, mas nunca deixar ele sem uma resposta. Nunca deixar. Que eu acho assim, às vezes, principalmente alunos de escola pública que é um aluno carente. Ele procurou em casa e já ganhou uma resposta ruim. Então ele se apega no professor, que ele vê a escola como uma segunda casa e como é que eu rejeito? E tantos cursos que eu tomo, eu falo a participação do aluno é importante, e aí eu veto a participação do aluno. Então, que tipo de professor eu vou ser, já que a gente trabalha em parceria? Essa é uma parceria. Solidária, né? De certa forma...

**Pergunta 10 - Como você procura sanar as dificuldades encontradas nas suas aulas de inglês?**

A gente tem muitas dificuldades aqui, como eu falei antes, na aprendizagem, porque eles acham inglês difícil. Mas, a gente tem muita dificuldade aqui no material didático. Como é que eu sano essas dificuldades? Eu procuro em outros livros, procurar em outros livros, às vezes outros exercícios e tal. Dicionário mesmo é pouquíssimo. Eu costumo trabalhar em grupo. Como eu já falei, as salas são superlotadas. Tem sala que é uma superlotação. Pra você manter a disciplina, é que eu respondi em relação a aula ruim. É nesse sentido. Porque, assim, se não tem dicionário, eles têm que trabalhar em grupo, e aí como é que você vai manter aquela sala firme? Aí você tem que ter pulso firme pra poder dar sua aula. Eu faço dessa forma...

**Pergunta 11 - Quais os tipos de recursos materiais, pedagógicos ou tecnológicos, você costuma utilizar nas aulas de Inglês?**

Pra ampliar o conhecimento do aluno, eu uso, por exemplo... Aqui a gente tem, graças a Deus, uns recursos pedagógicos interessantes. A gente tem, além do livro didático, a gente tem aqui um Datashow, a gente tem o quê? O próprio celular, que é um recurso importantíssimo e sempre passo pra eles, assim, se for fins educacionais, utilizar em sala de aula. Como você pode ver, tem aquela plaquinha ali que não pode usar, mas a gente vai lá e ele vê lá: “ué, tem o google tradutor. Como é que tem o google tradutor e a professora me proíbe usar o dicionário?” Então, já chego na sala e falo: “Se for pra fins educacionais, o google tradutor tá aí”. Aí vem a fiscalização e tenho que andar aluno por aluno pra ver se tá mesmo no google tradutor ou se não tá no whats app. E assim vai, então são esses recursos que nos dão, assim, suporte pra que nossas aulas fiquem melhores...

*E você percebe que esses recursos ajudam?*

Fluem... fluem bastante e demais!

**Pergunta 12 - Você procura estimular a visão crítica dos seus alunos? Se sim, de que forma?**

Nesse livro mesmo: “Vontade de aprender inglês”, tem muitos textos retratando as diversidades, a nossa realidade aqui... Aí o que eu faço, por exemplo, agora mesmo eu tô trabalhando, na 8ª série, um texto que fala sobre a inclusão social. Aí eu procuro refletir primeiro a figura. Faço uma releitura da figura. Aí eu vou trabalhar: Como é a inclusão social aqui na nossa cidade? Como você agiria com essa determinada situação se você tivesse que... Se você depara com um cadeirante na rua que tem dificuldade? Por aí vai e aí eu aciono o raciocínio crítico e vêm respostas só boas, graças a Deus!

*Você agora tá trabalhando com a consciência negra, né?*

É, com a consciência negra!

**Pergunta 13 - De que maneira você procura contextualizar os aspectos culturais da língua materna com a cultura-alvo?**

Eu procuro assim muito mais nas datas comemorativas porque é mais fácil, até pro professor de inglês. São dezesseis anos ensinando a língua inglesa. Eu acho que é o mais fácil esse contexto cultural que a gente tem. Por exemplo, o Halloween, que é tão marcante aqui no Brasil. Que veio da cultura americana, etc, etc. E aí eu costumo assimilar, por exemplo, com o nosso folclore. Faço assim um paralelo entre um e outro, mas não assim, nunca, nunca, nunca rejeitando a nossa cultura. Eu trabalho porque ele tem necessidade de conhecer outra coisa. Porque ele vai se problematizar: “Se aqui eu tenho folclore e lá nos outros países eu vou ter o quê?”.

*Então você procura também dar uma ênfase na cultura materna do aluno?*

Ah, com certeza, não desmereço, não!

**Pergunta 14 - Qual é a sua concepção de língua?**

Língua, língua, língua... Eu vejo assim... É união de palavras. Palavras que a gente forma a linguagem e da linguagem vem a comunicação. Eu até pesquisei num livro agora sobre vocabulário. Que ele fala de vocabulário? Vocabulário são... É Denilson de Sá. Vocabulário é palavra. Não! É uma união de palavras que dá um determinado significado que aí vem a língua e posteriormente a linguagem. Que a linguagem vem a comunicação.

*Você percebe, por exemplo, que no Brasil a gente tem o português-padrão a ser utilizado, que é a língua culta, e são vários falares também. E na sala de aula você encontra essa*

*diversidade linguística muito forte. Como você encara essa diversidade linguística em sala de aula em detrimento da norma-culta? Você deixa livre a forma coloquial do aluno? Como você lida com isso? Como é a sua postura como professora?*

A gente sabe que a nossa gramática é cheia de regras. Cheia de regras e, quando ele tem aula de língua portuguesa, eles sabem que a nossa gramática tem que seguir essas regras. Porque os linguistas falam: “não existem o certo ou o errado”. Se houve comunicação, linguisticamente correto. Magda Soares já fala isso em “Linguagem e Escola: uma perspectiva social”. A língua é usada por todos. Uns falam na forma coloquial, outros falam na forma em que eles se apegam às regras. Quando o aluno, às vezes, ou por nervoso ou, às vezes, até em casa eles ouvem os pais falarem, se apegar não a uma norma culta, aí na sala eles falam, por exemplo: “nós foi em tal lugar”, aí eu vejo assim, eu acho que cabe ao professor saber corrigir esse aluno, porque senão ele vai frustrar. Vai frustrar totalmente. Eu vejo que o aluno tem a sala de aula um segundo espaço dele, o segundo ambiente dele. Se ele já chega nesse ambiente, já encontra um professor que frustra ele a dar os primeiros passos e não incentiva ele a buscar o que é o melhor, aí, então, esse aluno não vai crescer nunca. Então eu acredito que cada professor, ou inglês, na pronúncia, ou português, na forma gramaticalmente correta, eu acho que o professor tem que saber corrigir. E como! Se o aluno não obedece à norma culta, nem fala errado, né? Porque não existe. Mas não obedece à norma culta, acho que cabe ao professor chegar ou escrever no quadro. Não ridicularizar esse aluno. Explicar pra turma inteira o erro entre aspas desse aluno e com isso ele vai perceber: “Poxa, eu errei. Pera aí, mas meu professor tá tentando consertar a turma inteira”. Deixar o aluno perceber que na sala de aula ele é importante. Ele é merecedor daquela cadeira. Ele tá ali pra buscar conhecimento, pra encontrar ali não só um professor, mas pra encontrar ali seu espaço, pra identificar com os colegas. E, eu sei que em casa, muitas vezes, os alunos não acham essa base, essa estrutura. Afeto eles não acham. E muitos, não só a merenda que eles vêm buscar aqui, mas afeto. Então eu acho, assim, professora, antes de buscar conteúdo, regras e informações, eu acho que eles vêm buscar o quê? É o carinho do professor. Agora, o professor, eu vejo que ele não pode soltar rédeas em sala de aula. Ele tá em sala de aula pra poder equilibrar aquele ambiente. Porque se João quer aprender, já Manoel não quer nada, mas já têm inúmeros da turma que vêm ali com um objetivo: “eu quero passar de ano porque eu quero ser alguém na vida”, e quando ele cita aquele que quer como exemplo, ele não tá frustrando o outro, não. Ele tá pedindo o outro, pra quê? “Poxa, eu tenho que me conscientizar porque eu tenho que crescer”. Mas acima de tudo o professor, é o que falei, tem que ser artista, porque tem que saber fazer isso aí, porque senão ele vai acabar levando esse aluno ao caos. A

escola pro aluno não fica como lazer e sim como um fardo e isso a gente não quer. A gente não quer pro nossos alunos. A gente quer que esse ambiente aqui, pelo menos eu tiro da minha escola, e o que vejo, acolhedor, e pra ser acolhedor, não é só você se apegar a bons cursos, não é só você aprimorar em outros países, não! Primeiro, tem que aprimorar aqui, sua forma afetiva, porque a gente vê aqui, pró, alunos pedindo socorro com os olhos, isso eu falo em todo lugar que vou e, se ele não tem uma estrutura boa, afetiva em casa, se ele vem procurar o professor, porque o professor não fazer desse aluno, merecedor desse lugar, né?

## APÊNDICE F: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM P3 EM 21/11/2014

**Pergunta 1 - Você costuma participar de seminários, congressos, workshop ou cursos de extensão oferecidos por universidades? Se sim, com qual frequência? Você percebe que tais participações ajudam na sua rotina em sala de aula?**

Eu não costumo participar com frequência, até mesmo porque aqui para nós é oferecido só a UNEB e geralmente no horário que tem esses cursos, esses congressos eu estou em sala de aula trabalhando. Faço, de ano em ano, em São Paulo uma capacitação em inglês. São duas semanas, mas pela FISK. Todo ano eu faço essa capacitação de 15 dias, com professores nativos mesmo. *Você gosta? É produtiva essa capacitação?*

Eu acho superinteressante porque a gente acaba ampliando o vocabulário, e tem algumas técnicas também de como lecionar, o que fazer em tal situação, então acaba sendo bem produtivo sim e bem rico.

*Você consegue pôr em prática o que aprende?*

Consigo colocar em prática a grande maioria. Algumas técnicas acabam me frustrando até mesmo porque o que se passa numa capital não é o mesmo que eu posso passar aqui no interior. A realidade é diferente.

*Diferente em nível linguístico? Do grau do aluno? É nesse sentido?*

Isso, em termos de conteúdo mesmo.

*Você acha que em São Paulo os alunos estão mais preparados?*

Sim, eu acredito que os alunos estão mais preparados. Até mesmo pela grade curricular que acompanha o aluno, porque na grande maioria é por nível e aqui ainda não existe esse nivelamento.

*Então você acha que seria interessante haver também esse nivelamento?*

Aluno entrando na escola, sendo matriculado, ele passa por um teste, para ver qual o nível de inglês dele. Se é básico, intermediário ou avançado e a partir daí o trabalho ficaria mais fácil tanto para aluno quanto para o professor.

*Então nesse sentido, sem o grau de nivelamento, você não consegue pôr tanto em prática essas novas técnicas...*

A gente tenta. Eu enquanto professor, tento. E sei o quanto é interessante. A gente sempre tenta, mas seria interessante se tivesse o nivelamento.

**Pergunta 2 - Para você, aprender línguas é importante para se ter uma ascensão social, como meio de comunicação mundial ou existem outros motivos? Quais?**

Eu acredito que já foi para você se destacar enquanto pessoa, enquanto ser humano. Mas hoje, não. Hoje o inglês pra mim é primordial, principalmente porque trabalho com inglês, vivo pelo inglês e na verdade eu com treze, quatorze anos eu comecei o meu curso de idiomas e a partir daí nunca mais larguei.

***E você se interessou em aprender inglês por algum motivo especial?***

Não, na verdade eu aprendi inglês porque eu estava com dificuldade no Ensino Fundamental II, na sétima série e aí meu pai me colocou para recuperar uma nota de inglês e a partir daí eu criei gosto pela disciplina e hoje...

***Mas na escola você não gostava...***

Até a sétima série, não.

***Esse inglês foi um curso livre?***

O inglês foi um curso livre. Eu fiz três anos, depois eu fiz mais quatro anos numa outra escola, até me graduar na área e ter paixão mesmo pelo idioma.

***Teve algo específico que te fez apaixonar pela disciplina? Foi a forma dos professores darem aula?***

A forma! Tanto que, assim, eu sou muito resistente a mudanças. Se tá interessante, eu continuo naquele mesmo processo. Eu tive três professores ao longo de sete anos e uma dessas professoras, que hoje é minha melhor amiga, me incentivou bastante e eu agradeço muito a ela pela forma didática dela, pela forma prazerosa, que eu me espelhei e hoje gosto de ensinar... E é isso!

***Você acha que as pessoas procuram inglês para ter um status por falar uma língua estrangeira, ou porque querem se comunicar?***

Hoje em dia eu não acredito que é mais por falar inglês, por falar, não. Acho que é mais pela necessidade mesmo de você fazer um mestrado, de fazer um doutorado, de você sair pra fora. Teve uma pesquisa recentemente, agora publicada mesmo, que 37% do pessoal do Sem Fronteiras, o Brasil Sem Fronteiras, voltou porque não tinham uma fluência em inglês. Então, isso está despertando mesmo. Não aquele *status* de que eu sei falar inglês por falar.

**Pergunta 3 - Você sabe dizer o que os seus alunos acham da língua inglesa? Qual o significado dessa língua para eles?**

Eu penso que os meus alunos, a grande maioria, não tem noção do quão o inglês é importante. Primeiro, porque não levam as aulas a sério. Eles poderiam ter mais maturidade. Acredito que

seja por conta da idade, também. A carga horária é mínima. A escola não tem uma carga horária significativa para que possa atender as quatro habilidades da língua inglesa, dificultando o trabalho do professor. Então, eu penso que, se a gente tivesse uma roupagem diferente, o aluno se empolgaria mais e facilitaria o trabalho tanto do docente quanto do discente.

***Então os alunos do fundamental ainda não têm essa concepção do que é a língua inglesa, não têm a consciência da importância da língua?***

Alguns gostam, mas isso é afinidade, mas a minoria! Então eu tento trabalhar de uma forma lúdica, prazerosa, que facilite. Mas eles ainda não têm essa visão de que é importante e de que vão precisar na frente.

**Pergunta 4 - Em sua opinião, é preciso viajar ou morar em outro país para se ter uma proficiência na língua inglesa? Justifique.**

Eu acho super válido, uma viagem você fazer, um intercâmbio. Quem tiver oportunidade tem que fazer. Mas eu acredito que não é crucial você sair do seu país, sair do Brasil para que você seja fluente em inglês, não.

***Então você pode saber o inglês sem necessariamente sair do seu país?***

Com certeza! Até porque existem outras técnicas. Você pode assistir a filmes, ouvir música, fazer conversação. Eu penso que a fluência surge a partir daí.

**Pergunta 5 - Para você, um professor de língua inglesa precisa ser fluente para ensinar inglês no Ensino Fundamental II?**

Se ele for fluente, é superinteressante, mas, de acordo a realidade das escolas que eu conheço, não precisa. Inclusive, poucos professores falam inglês. Eles lecionam em inglês. Mas poucos falam, de fato. Então, eu acredito que não. Não precisa para o Ensino Fundamental. O quanto ele puder falar em inglês em sala de aula, é interessante. Mas, ele dominando a gramática, eu acredito que ele possa ser um bom professor.

**Pergunta 6 - Você acha importante que se tenha uma pronúncia britânica ou americana para ensinar a língua inglesa? Justifique sua resposta?**

Bem, eu falei anteriormente que eu fiz um curso, fiz dois cursos! Todos os dois cursos foram americanos. Então, assim, tem até algumas divergências com alguns alunos: “professor, o britânico fala-se o /'lei.tər/ e o americano fala-se o /'lei.tə/”. Então eu prefiro o /'lei.tə/. Mas por que? Porque eu estudei o americano. Então assim eu não saberia responder o que seria mais interessante, a prática do britânico ou do americano. Eu levo as minhas aulas com o americano,

pois foi o que eu aprendi, mas não descarto o britânico quando o aluno vem, interroga e questiona.

*Mas você acha que podem existir outras pronúncias da língua inglesa sem ser a britânica e a americana?*

Com certeza! Assim como existe os nossos regionalismos...

*O inglês brasileiro?*

O inglês brasileiro, o inglês baiano...

*Você acha que uma pessoa pode ter sua pronúncia, dar sua aula com sua pronúncia, ter o seu próprio inglês ou você condena, acha que tem que ter a pronúncia desses países hegemônicos, como a Inglaterra, os Estados Unidos?*

Eu não condeno. Mas é perceptível mesmo quando um cantor brasileiro tá cantando alguma música em inglês, mesmo. É notório. A gente percebe que ele não é nativo. Então, enquanto ele puder estudar técnicas, para que ele possa melhorar a pronúncia, é interessante.

*Você acha que existe a possibilidade do brasileiro ser confundido com um nativo?*

Eu penso que sim. Em alguns casos, sim. Bem poucos, mas, sim! Pode acontecer. Eu acredito!

**Pergunta 7 - Quais características você considera importantes em um professor que ensina inglês para o Ensino Fundamental II? Justifique sua resposta.**

Duas palavras: conhecimento e paixão. O professor tem que conhecer, não só o conteúdo, mas conhecer a sala de aula, conhecer o seu aluno, conhecer o espaço e se apaixonar, e se encantar por aquilo.

**Pergunta 8 - Para você, quais habilidades linguísticas (falar, ler, ouvir, escrever) devem ser priorizadas no ensino de língua inglesa no Fundamental II?**

Eu acredito que, para você aprender inglês em um nível legal, em nível interessante, em nível avançado, as quatro habilidades devem ser trabalhadas, mas, como a gente foca bastante no ENEM, então eu acredito que a gramática...

*No fundamental II também vocês focam no ENEM?*

No fundamental a gente já prepara também desde a sétima série. A gente tem simulados. Então eu acredito que a gramática vem em primeiro lugar, dentre as quatro habilidades.

**Pergunta 9 - Para você, o que é uma boa aula e que é uma aula ruim de inglês para o Ensino Fundamental II?**

Essa foi a pergunta mais difícil que achei de todas, porque assim, eu não posso generalizar que uma aula é ruim, que uma aula é boa. Eu penso que existem alguns mecanismos que podem fazer com que as aulas se tornem melhores, mais interessantes. Que é você levar uma música, você trabalhar com projeto interessante, é você envolver o seu aluno no seu trabalho de uma forma que facilite o aprendizado dele e que ele reconheça o seu trabalho e o seu esforço, uma vez que o aluno, o adolescente adora música, o adolescente adora trabalhar com a oralidade, com peças teatrais. Então todo esse trabalho eu tento realizar em sala de aula para estimular o meu aluno.

***E uma aula ruim? Seria o quê?***

Uma aula ruim? Seria quadro, só quadro mesmo, só explicação, só conteúdo, só gramática, uma vez que é importante, mas a gente precisa também ter outros mecanismos para prender o nosso aluno. Eu acredito que uma aula ruim é quando você não tem um conhecimento amplo em outras técnicas também.

**Pergunta 10 - Como você procura sanar as dificuldades encontradas nas suas aulas de inglês?**

É isso, uma pergunta responde a outra. É porque é assim... O que eu faço, já que o aluno tem 10 ou 11 disciplinas para ele cuidar e, geralmente, inglês não é o que ele mais se interessa. Alguns têm afinidade e outros não, como a grande maioria. Mas, pra eu deixar minha aula mais dinâmica, eu sempre levo jogos, música, assisto com eles alguns episódios em inglês, faço “listening” para eles completarem, então eu tô sempre instigando eles a aprender, e a pesquisar, enfim...

***Você acha que incluindo jogos, músicas, muda alguma coisa?***

Com certeza! A ludicidade é importante, desperta o interesse em aprender mais. Com certeza, do que só o livro didático!

**Pergunta 11 - Quais os tipos de recursos materiais, pedagógicos ou tecnológicos, você costuma utilizar nas aulas de Inglês?**

Então, a gente tem a lousa 3D, que eu uso bastante a lousa, som, CD, o material, o livro didático também e o próprio aluno. Chamo muito o aluno na frente pra ele fazer teste oral, pra ele compreender que as quatro habilidades são importantes. Então eu trabalho muito com jogos, trabalho muito com músicas e teatro, também, em sala de aula.

***Eles gostam?***

Sim, gostam. Preferem. Preferem!

**Pergunta 12 - Você procura estimular a visão crítica dos seus alunos? Se sim, de que forma?**

Costumo. Costumo! Não paro a minha aula em todos os momentos, mas sempre que posso, eu tento dizer a eles o quão é importante, o quão é necessário. Inclusive, mesmo, esse dado dessa pesquisa mesmo que alguns alunos voltaram porque não tinham um conhecimento amplo da língua inglesa. O terceiro ano não sabia e ficaram chocados em relação a isso, eles disseram pra mim: “Professor, se nós soubéssemos disso no começo do ano, talvez tivéssemos uma postura melhor durante o ano letivo”. Então, assim, mas sempre que posso estou questionando a importância da língua inglesa.

**Pergunta 13 - De que maneira você procura contextualizar os aspectos culturais da língua materna com a cultura-alvo?**

Então, com a carga horária, que tenho, fica muito difícil, mas algumas datas comemorativas, por exemplo, “Valentine's Day”, que é em fevereiro e aqui já é em junho, eu sempre faço um link. O “Halloween”, que eles gostam muito também. O “Thanksgiving”, que é o Dia de Ação de Graça. O “April Fools Day”. Tem algumas datas que eu tento trazer um pouquinho da cultura, mas é bem pouco mesmo, até mesmo porque, até mesmo por conta da carga horária.

**Pergunta 14 - Qual é a sua concepção de língua?**

O que é língua? A língua é tudo aquilo que você pode se comunicar, através de várias formas. Eu não saberia explicar de fato assim porque é uma pergunta muito ampla. Eu não saberia, de fato, mas eu acredito que é isso. É tudo aquilo que você pode se comunicar, que você pode entender a outra pessoa...

*Por exemplo, no caso da língua portuguesa que tem uma norma culta, que é padrão, que deve ser utilizada. Existem várias diversidades, diferenças... Eu volto pra língua inglesa. Você procura dar aula com a pronúncia americana, mas existem outras. Como você lida com isso? Você aceita ou você descarta? Existe inglês menor, inglês melhor? Na mesma forma o português, existe português melhor, português menor? Como você lida com essas diversidades linguísticas todas existentes?*

Eu não descarto nenhum tipo de atividade, nenhum tipo de linguagem vinda do aluno, então eu tento somar junto com ele. Se eu percebo que ele de alguma forma está errado, pelo que estudei, pela minha experiência, eu tento ajudar, mas pegando o guincho dele, do que ele já produziu, do que ele sabe, pra eu valorizar o nível dele, até mesmo porque, se eu disser que está errado, talvez ele fica desestimulado. Eu tento, a partir do trabalho dele, do desenvolvimento dele,

ampliar isso. Não acho errado, mas eu tento mostrar pra ele que aquela forma não é interessante, de uma certa forma ou de outra, e tento fazer com que ele acredite no meu trabalho e assim caminharmos juntos.

APÊNDICE G: CD CONTENDO O ÁUDIO DAS ENTREVISTAS E DOS REGISTROS  
ETNOGRÁFICOS

ANEXO A – ATIVIDADE REALIZADA POR P1

Texto Utilizado em 07/05/2014.

School \_\_\_\_\_  
 Date \_\_\_\_\_ Grade \_\_\_\_\_ Class \_\_\_\_\_  
 Name \_\_\_\_\_ Teacher \_\_\_\_\_

ENGLISH ACTIVITY

1. Write the numbers in the correct order.

Seventeen – ten – two – eighteen – nine – twenty – eleven – six – one – three nineteen – twelve – five – eight – four – thirteen - fifteen – fourteen – seven – sixteen -

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2. Calcule, responda em inglês e procure no caça-palavras os resultados.

- a) ten + twenty= \_\_\_\_\_
- b) four + eight= \_\_\_\_\_
- c) two + eighteen= \_\_\_\_\_
- d) seven + thirty= \_\_\_\_\_
- e) one + two = \_\_\_\_\_
- f) forty + six= \_\_\_\_\_
- g) eighty+ six \_\_\_\_\_

- h) sixty + nine = \_\_\_\_\_
- i) zero + ninety= \_\_\_\_\_
- j) seven + seventeen= - \_\_\_\_\_
- k) zero + five = \_\_\_\_\_
- l) eleven +fourteen = \_\_\_\_\_
- m) seventy + one = \_\_\_\_\_

T	O	T	K	V	D	F	R	W	T	W	E	L	V	E	Q	F	T	Y	U
W	N	H	M	B	A	Q	W	V	C	V	F	G	H	I	T	L	O	P	L
E	B	T	I	N	F	G	H	F	N	B	N	U	F	L	G	L	Ç	H	O
N	V	E	O	H	M	Y	Y	G	K	E	X	I	S	Y	T	R	O	F	P
T	T	R	L	T	N	U	T	T	C	K	B	N	T	K	T	L	N	B	I
Y	G	J	P	H	H	I	F	Y	L	J	R	W	U	H	H	Y	V	N	U
F	Y	U	F	I	J	O	I	H	N	J	K	I	H	F	I	H	C	S	I
O	H	E	R	R	U	U	V	U	M	M	S	L	N	S	E	B	Z	N	V
U	R	V	T	T	H	J	E	L	V	S	I	F	R	I	L	U	R	M	Y
R	T	I	Y	Y	D	Y	F	K	L	F	X	L	T	S	K	M	N	I	T
H	E	F	U	K	R	T	I	K	I	S	T	P	H	F	U	N	I	A	N
X	E	Y	B	I	Y	E	D	I	U	A	Y	O	U	J	J	B	N	Q	E
I	L	T	G	U	U	C	N	O	B	Z	N	I	Y	I	H	V	U	W	W
S	O	N	H	Y	E	E	R	H	T	B	I	Y	B	U	Y	F	M	F	T
Y	P	E	J	R	I	J	J	L	L	O	N	V	T	N	G	H	O	T	V
T	I	W	K	W	I	G	H	P	N	U	E	I	A	Q	B	H	L	W	E
H	O	T	Ç	F	B	Y	U	I	O	D	F	R	T	Y	U	P	O	I	S
G	U	Y	C	X	D	R	K	Y	K	P	Y	T	E	N	I	N	O	M	E
I	J	H	P	H	J	Y	S	E	V	E	N	T	Y	O	N	E	I	O	M
E	N	B	T	H	I	R	T	Y	S	E	V	E	N	K	Z	L	L	M	L

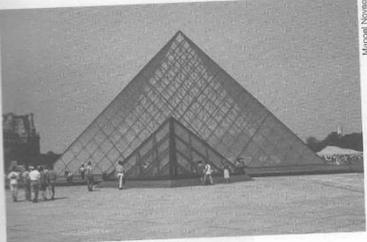
## ANEXO B: ATIVIDADE REALIZADA POR P2

Uso do livro texto em 05/06/2014

KILNER, M.; AMANCIO, R. *Vontade de Saber Inglês*. 8. Ano. São Paulo: FTD, 2012

**2 Works of art**

Observe the pictures.

**A**  Marcel Novati

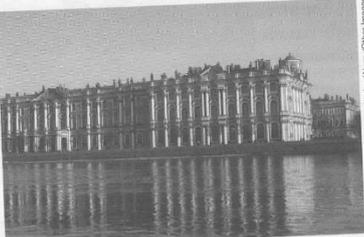
▲ Louvre Museum, Paris, France

**C**  Robert Platt/Alamy/Other Images

▲ British Museum, London, United Kingdom

**B**  Supernova/Alamy Images

▲ Metropolitan Museum of Art, New York, USA

**D**  Imagoevoler/Alamy/Other Images

▲ Hermitage Museum, St. Petersburg, Russia

**Let's get started!**

**1** Discuss these questions with your classmates.

- Do you know any museums?
- Do you like museums?
- Which of the museums above would you like to visit?

**2** What do these places have in common? Check.

They are all famous museums.

All of them have a reproduction of the *Mona Lisa*.

They only have paintings.

All of them have very famous pieces of art.

19

ANEXO B: CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE REALIZADA POR P2

Uso do livro texto em 05/06/2014

KILNER, M.; AMANCIO, R. *Vontade de Saber Inglês*. 8. Ano. São Paulo: FTD, 2012

**Reading Moment 1**

**1** Before you read the text, answer these questions.

Answer orally :

a) Do you know the painting *Mona Lisa*?

b) Who painted it?

Pablo Picasso

Leonardo da Vinci

Vincent van Gogh

Pierre-Auguste Renoir

**2** Read the text and answer these questions.

a) Where is the painting currently on display?

\_\_\_\_\_

b) Was Leonardo da Vinci only a painter?

\_\_\_\_\_

c) In your opinion, is the woman happy or sad in the painting?

\_\_\_\_\_

**The Mona Lisa**

The Mona Lisa is without a doubt the most famous painting in the world. The Mona Lisa's enigmatic smile has made the portrait famous. It was created by Leonardo da Vinci in the years 1503-1506 using oil paint on wood, and measures 77 x 53 cm. It is currently on display at the Louvre Museum in Paris, France.

Leonardo da Vinci was an Italian painter, scientist, draftsman, sculptor, architect, and engineer [...]. His notebooks, where he recorded his thoughts, ideas and sketches, reveal a scientific creative genius who was centuries ahead of his time.

[...]

In any portrait, the expression is created mainly in two features: the mouth and the eyes. Leonardo deliberately made the corners of the eyes and mouth on the Mona Lisa indistinct, merging them into soft shadow. When we look at her, we are not quite sure what her mood is.

[...]

[...] In the 1960's and 1970's Mona Lisa was placed on exhibit in New York, Tokyo and Moscow. Today, however, the painting is behind bullet-proof glass in Paris in the Louvre, and international agreements prohibit her display elsewhere.



Leonardo da Vinci - Mona Lisa, 1504. Tempera e óleo sobre madeira. Museu do Louvre, Paris

The Mona Lisa. Extraído do site: <www.worsleyschool.net/socialarts/monalisa/page.html>. Acesso em: 12 dez. 2011.

Leonardo da Vinci - *Mona Lisa*, 1504.

oil paint ■ tinta a óleo	features ■ traços
on display ■ em exibição, exposta	deliberately ■ intencionalmente
draftsman ■ desenhista, projetista	merging ■ misturando, juntando
centuries ahead of his time ■ séculos à frente de seu tempo (inovador)	mood ■ estado de espírito, humor
	bullet-proof glass ■ vidro à prova de balas

ANEXO C: ATIVIDADE REALIZADA POR P3

Uso do livro texto em 25/04/2014

CHIMIM, R.; KIRMELIENE, V. (Orgs.). *I Learn English. Book 2.* São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

**unit 8** **What does he look like?**

**Lesson 1** **Loading** **Start-up**

1 This is a website where people can create avatars. Listen and say the description words.

**Complete your avatar**

hair color: black, brown, blond, gray, red

short, medium length, long, straight

wavy, curly, ponytail, bangs

eyes: black, blue, green, dark brown, light brown

glasses, braces

short, tall, shabby, slim

**Grammar feed** Asking about physical appearance *See Language Reload, page 11*

**What does she look like?**

She has	curly hair	She wears	glasses	She is	tall
	long brown hair		braces		slim
	blue eyes		bangs		

62 Unit 8

## ANEXO C: CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE REALIZADA POR P3

Uso do livro texto em 25/04/2014

CHIMIM, R.; KIRMELIENE, V. (Orgs.). *I Learn English*. Book 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013

Start-up

## unit 9 I sometimes clean my bedroom.

lesson 1

**1 Loading**

**1 Rafael is taking a survey on the daily habits of teenagers. Listen and read.**

**Interviewer:** So, how often do you clean your bedroom?  
**Rafael:** Sometimes. Only when it's too messy.  
**Interviewer:** OK. And how often do you make your bed?  
**Rafael:** Never. I don't have time. I usually get up late for school.  
**Interviewer:** What about your free-time activities? How often do you hang out with friends?  
**Rafael:** Every day. My friends and I always hang out after school.  
**Interviewer:** Really? And what do you do?  
**Rafael:** We usually go to the park and play sports, but sometimes we just talk.  
**Interviewer:** All right, Rafael. Thanks for participating in our survey.  
**Rafael:** You're welcome!



**2 Read the dialog again. Then check the activities and the frequency Rafael does them.**

Teen Survey		Teens' Daily Habits			
First name: Rafael					
Activity ↓	Frequency →	ALWAYS	USUALLY	SOMETIMES	NEVER
Clean your bedroom				✓	
Make your bed					
Hang out with your friends					

**3 Listen again and say the dialog.**

70 Unit 9