



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

KELLY BARROS SANTOS

**YES, NÓS TEMOS CHICLETE COM BANANA E BA-VI NÃO É FOOTBALL: O
DIÁLOGO INTERCULTURAL NAS AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA
(ILF)**

SALVADOR

2012

KELLY BARROS SANTOS

**YES, NÓS TEMOS CHICLETE COM BANANA E BA-VI NÃO É FOOTBALL: O
DIÁLOGO INTERCULTURAL NAS AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA
(ILF)**

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

Orientador: Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira

SALVADOR

2012

Sistema de Bibliotecas - UFBA

Santos, Kelly Barros.

Yes, nós temos chiclete com banana e BA-VI não é football : o diálogo intercultural nas aulas de inglês como língua franca (ILF) / Kelly Barros Santos. - 2012.

137 f. : il.

Anexos e apêndices

Orientador: Prof. Dr. Domingos Sávio Siqueira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2012.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. 2. Cultura. 3. Língua



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

Dissertação defendida em 13 de abril de 2012 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira
Universidade Federal da Bahia.
Orientador

Prof^ª. Dr.^a. Irenilza Oliveira e Oliveira
Universidade Estadual da Bahia
Examinadora Externa

Prof. Dr. Gustavo Ribeiro da Gama
Universidade Federal da Bahia.
Examinador Interno

1^a Suplente:

Prof^ª. Dr.^a. Denise Chaves de Menezes Scheyerl
Universidade Federal da Bahia

Dedico este trabalho a,

Colita Barros (*na minha memória*), mãe-avó que, apesar do ‘pouco estudo’, foi o meu primeiro grande exemplo acadêmico.

Helena Fernandes, o grande amor da minha vida. É por você, filha minha, que enfrento todos os desafios.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

A Kennedy, por ter desempenhado tão bem o papel de companheiro-participativo. Sem que você tivesse planejado (na sua famosa planilha do Excel) os nossos passos, não seria possível a realização deste que é um dos grandes projetos da minha vida. Preto, obrigada.

Ao meu orientador Sávio Siqueira, pelo exemplo de generosidade, por compartilhar sua experiência e, acima de tudo, por acreditar que juntos poderíamos realizar este trabalho. Levo comigo um modelo de orientação ‘elegante’, detalhado e dedicado. Muito obrigada.

À minha mãe Eliane, pelo incondicional apoio e por ter adotado a minha família e a minha casa como se fossem suas. Amo você.

À minha cunhada Sheyla, pela disponibilidade e por ter cuidado do meu bem mais precioso, Helena.

A Denise Scheyerl, por ter acreditado no meu trabalho, antes de qualquer outra pessoa.

A Cristiane, Alberto, Doris e Leila, colegas queridíssimos que tornaram essa caminhada mais leve e saudável. Muito obrigada.

A Edleise Mendes, pelas contribuições e pelo apoio emocional no dia da defesa do meu projeto. Você é massa!

A Itana Lins, pelo carinho e por ter cuidado da minha vida profissional durante estes últimos dois anos.

Aos professores participantes, pelo respeito e valorização com que me receberam.

A Thales, Nilton, Rúbia, Josemar e Simone, amigos de uma vida inteira, por sua paciência, incentivo e por me fazer sorrir nos momentos em que eu achei que iria surtar.

RESUMO

Desconstruir o pensamento de que há uma cultura hegemônica que viabiliza o acesso a uma língua estrangeira é um dos objetivos desse trabalho, já que esse conceito não contempla o status do inglês como língua franca (ILF) localizado dentro de uma sociedade multiétnica, constituída de uma imensa variedade cultural (SOUZA; FLEURI, 2003). Devido a essa configuração, os princípios de um diálogo intercultural parecem abranger a diversidade cultural que é pertinente ao ILF, uma vez que as práticas pedagógicas, dentro de tal contexto, estarão voltadas para uma comunicação global e sem fronteiras, preservando, acima de tudo, a identidade dos indivíduos. Sob essa ótica, a pesquisa irá tratar de um sujeito local que detém um inventário cultural muito significativo de maneira que os próprios signos não concorrem com os produtos de importação. Portanto, parte-se do pressuposto que é importante considerar a cultura local como um ponto de partida em direção ao diálogo, lembrando que a intenção não é privilegiar cultura alguma, mas estabelecer o diálogo intercultural entre elas, como enfatiza Mendes (2008). O grupo de informantes constou de 3 (três) professores de inglês selecionados em três segmentos educacionais: um curso livre, uma escola pública e uma escola particular. Os dados foram coletados a partir de dois questionários (Questionários I e II) que abordaram as questões culturais (locais) associadas ao ensino de inglês como língua franca e a posição do professor à respeito dessa relação e, além desses instrumentos, apoiamos nossas considerações nos registros etnográficos da 3ª e 8ª aulas de cada professor, num total de 8 (oito) assistidas de cada um. Os resultados e as constatações mostram-se úteis e relevantes não só para a discussão de implicações metodológicas inerentes ao ensino de inglês como língua franca na atualidade, como também para a reflexão sobre quais as maneiras e formas os aspectos culturais devem ser abordados por um professor que se propõe a ser um mediador cultural em um mundo cada vez mais globalizado.

Palavras-chave: inglês como língua franca (ILF); diálogo intercultural; crenças e valores locais.

ABSTRACT

One of the objectives of this work is to deconstruct the thought that there is a hegemonic culture which enables access to a foreign language, since this concept does not contemplate the status of English as Lingua Franca (ELF) located within a multiethnic society consisting of an immense cultural variety (SOUZA; FLEURI, 2003). Due to such configuration, an intercultural dialogue seems to encompass the cultural diversity that is pertinent to ELF, once the pedagogical practices will be directed to a global and borderless communication, and yet will preserve the individuals' identities. Concerning the latter, the research will deal with a local subject who possesses a very significant cultural inventory in a way that the signs themselves do not compete with the importation products. Therefore, it would be relevant to consider the local culture as a starting point toward dialogue, keeping in mind that the intention is not to privilege any culture, but to establish an intercultural dialogue among them, as Mendes (2008) emphasizes. The group of informants comprises 3 (three) teachers of English selected from three original contexts: a state school, a private school and a regular English institute. The data were collected through two questionnaires (Questionnaires I and II) where the relation between (local) culture and teaching ILF was discussed and the teachers' opinion was also relevant for the questionnaires validity. We also based our arguments on the ethnographic descriptions of the 3rd and 8th class from each teacher. The results and considerations have proven useful and relevant not only to the discussion of methodological implications inherent to the teaching of English as a lingua franca, but to the reflections on the ways that cultural aspects could be approached by a teacher who intends to be a mediator, as well.

Key-words: English as a lingua franca (ILF); intercultural dialogue; local beliefs and local values.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição dos instrumentos de coletas de dados.....	36
Tabela 2 - Descrição das atividades interculturais aplicadas pelos professores da pesquisa ...	36
Tabela 3 - Comparativo dos métodos e da abordagem comunicativa.	69

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo do Inglês como Língua Internacional (ILI) (MODIANO, 1999, p.10).....	59
---	----

LISTA DE GRÁFICOS.

Quadro 1 - Gráficos dos resultados referentes ao questionário de feedback	124
Quadro 2 - Gráficos dos resultados referentes ao questionário de feedback	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Abordagem Comunicativa
A.D	(latim anno Domini) no ano do Senhor
A.C	Antes de Cristo
BA-VI	Bahia x Vitória
EBEC	Escola Baiana de Expansão Cultural
ILF	Inglês como Língua Franca
LE	Língua Estrangeira
LFC	<i>Lingua Franca Core</i>
MAL	Método Audiolingual
MD	Método Direto
MGT	Método Gramática-Tradução
PNLD	Plano Nacional
WE	World English(es)

SUMÁRIO

1.	“CAMINHADO CONTRA O VENTO” (PRIMEIROS PASSOS)	13
1.1	INTRODUÇÃO	13
1.2	MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA	17
1.3	PROBLEMA E PROBLEMÁTICA	20
1.4	JUSTIFICATIVA	21
1.5	OBJETIVOS DA PESQUISA	22
1.6	PERGUNTAS DE PESQUISA	22
1.7	ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	22
2.	“MAS, HEY! COMO EU IA SABER?” (CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS)	24
2.1	A HISTÓRIA DA HISTÓRIA	24
2.2	A IMPORTÂNCIA DA ETNOGRAFIA PARA ESSA PESQUISA	26
2.2.1	Natureza da pesquisa	27
2.2.2	Os contextos da pesquisa	28
2.2.3	Sujeitos da pesquisa	30
2.2.4	Sujeito que pesquisa	33
2.2.5	Instrumentos de geração de dados	34
2.2.6	Registros diários	36
2.2.7	Análise dos dados	37
3.	“VOU DAR A VOLTA NO MUNDO, VOU VER O MUNDO GIRAR” (UMA LÍNGUA MUNDO AFORA)	39
3.1	A (R)EVOLUÇÃO	39
3.1.1	Inglês Arcaico	41
3.1.2	Inglês Médio	42
3.1.3	Inglês Moderno	44

3.1.4	Inglês Global.....	46
3.2	INGLÊS COMO LINGUA FRANCA (ILF).....	51
3.2.1	Para sermos francos.....	55
3.2.2	Um método e/ou uma abordagem para ensinar ILF?	59
3.2.3	Um diálogo intercultural para a sala de aula de ILF	70
4.	“AH! IMAGINA SÓ QUE LOUCURA ESSA MISTURA” (INTERCULTURALIDADE E INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA).....	72
4.1	A RELAÇÃO LÍNGUA E CULTURA	72
4.2	O ENSINO DE LÍNGUA COMO CULTURA	73
4.3	O DIÁLOGO INTERCULTURAL PARA O ENSINO DE ILF	76
4.3.1	O valor da cultura local	83
4.3.2	<i>Sou global, mas sou daqui</i> : as questões identitárias dentro do contexto de ILF ...	87
5.	“YES, NÓS TEMOS CHICLETE COM BANANA E BA-VI NÃO É FOOTBALL”: O DIÁLOGO INTERCULTURAL NAS AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA.....	92
5.1	SUA MAJESTADE, O PROFESSOR.....	92
5.2	ANÁLISE DO PRIMEIRO QUESTIONÁRIO	93
5.3	REGISTROS ETNOGRÁFICOS	110
5.3.1	A terceira aula de Carmem	111
5.3.2	A terceira aula de Amado	113
5.3.3	A terceira aula de Vitória.....	115
5.3.4	Análise da 8ª aula – a aplicação da atividade intercultural.....	117
5.4	ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE FEEDBACK	121
5.5	TRIANGULAÇÃO DOS DADOS.....	127
	"JÁ CHEGOU VERÃO, CALOR NO CORAÇÃO, A FESTA VAI COMEÇAR" (CONSIDERAÇÕES FINAIS)	132
	REFERÊNCIAS.....	136
	APÊNDICES.....	146

ANEXOS 159

1. “CAMINHADO CONTRA O VENTO” (PRIMEIROS PASSOS)

‘Baiano’ é uma categoria histórica, gerada na convergência de determinados processos sociais. O que significa que houve um momento, em nossa trajetória histórica, no qual nossos antepassados começaram a se sentir, a se perceber e a se pensar como uma gente relativamente específica ou povo algo singular, em comparação com os demais – isto é: como uma comunidade política e cultural. (RISÉRIO, 2004, p.424- 425)

1.1 INTRODUÇÃO

Devido ao caráter cultural dessa pesquisa e da relação que se pretende estabelecer entre o ensino de língua estrangeira e identidade, cultura e cidadania, iniciaremos a nossa caminhada nos ancorando nas fundamentações dos Estudos Culturais.

No Brasil do século passado, os grandes centros de ensino de inglês abandonaram os métodos (Método Direto, Método de Leitura, Método Audiolingual, etc.) para fazer uso da Abordagem Comunicativa (doravante AC)¹. Na Abordagem Comunicativa, o objetivo é o ato de se comunicar e não o conhecimento explícito de gramática ou frases memorizadas. Dentro do sistema dos métodos, a língua é vista como uma estrutura estática, porém para a AC, a língua tem um caráter social e comunicativo (NUNAN, 1989 *apud* BROWN, 1994)². Em se tratando de social, a abordagem trouxe para a sala de aula a possibilidade do ensino de cultura através da língua alvo e, desde então, os professores de inglês precisavam contemplar os aspectos culturais para que o aluno adquirisse com facilidade a segunda língua. Afinal, a abordagem reforçava a concepção de que não havia aprendizado sem absorver a cultura do Outro. Esse Outro aqui em questão estava geralmente resumido aos Estados Unidos da América e à Inglaterra, sendo que os professores que, por sua vez, não seguissem esse modelo cultural, estavam *out*, isto é, eram vistos quase que como ‘alienígenas’.

Diante desse quadro, acreditava-se que as questões culturais estavam sendo discutidas em sala de aula e que o aluno de inglês teria condições de se tornar bicultural. Não há indícios de tal fato porque, uma vez que, as aulas estavam direcionadas para a cultura da língua alvo, todos (alunos e professores) estavam mais uma vez reproduzindo velhos discursos hegemônicos e reforçando o apagamento das identidades locais. Quando nos

¹As questões que dizem respeito aos métodos serão retomadas no Capítulo 3.

²A tradução do trecho acima e todas as outras traduções ao longo do trabalho são de responsabilidade da autora.

deparamos com os fundamentos dos Estudos Culturais descritos por Souza (2005), percebe-se que não houve grandes progressos sócio culturais nas aulas de inglês como língua estrangeira (doravante LE). O que aconteceu, de fato, foi o que o autor (2005) denominou de ‘realinhamento’:

[Os Estudos Culturais] fornecem uma forma de descrever o processo contínuo de separação, realinhamento e recombinação de discurso, grupos sociais, interesses políticos e estruturas de poder, numa sociedade. (SOUZA, 2005, p. 21)

O novo discurso pedagógico parece ser um arquétipo do modelo hegemônico cultural dos países que foram grandes colonizadores e violentamente invisibilizaram culturas locais a partir do processo de ‘macdonalização’ da língua (COX; ASSIS-PETERSON, 2001) e desde então a máxima estabelecida era que para aprender inglês, o sujeito precisaria saber como degustar um bom *hamburger*. Essa mesma máquina que produz enlatados culturais que são distribuídos graças aos processos de manufaturamento da globalização, traz a super-tecnologia não-traduzida que, efetivamente, exclui todos aqueles que não falam a língua do império. Afinal, houve um período que eram considerados inaptos ou analfabetos todos que não possuíam capacidade tecnológica, e que, portanto, não falavam inglês. Em termos comparativos, o indivíduo que não fala é um selvagem que, assim como no início dos processos colonizadores, precisa ser cristianizado, é o sujeito que sofre as consequências de um período colonial que agora está atrelado à contemporaneidade, como salienta Mignolo (2003, p.300):

Vale notar, paralelamente ao que acabo de escrever, que o processo colonial inicial projetado para “modernizar”, cristianizar e civilizar o mundo, transformou-se no último quartel do século 20 em um processo que objetivava “mercandizar” o mundo, e não mais civilizá-lo ou cristianizá-lo.

Obviamente, não falar inglês é não só excludente, como também é estar subalterno culturalmente, o que nos leva a inferir que o indivíduo que não se assujeita está fora do contexto mundial e não está pronto para os “diálogos de sucesso”³. Essa parece ser a aculturação indesejável mencionada por Achugar (2006, p.55) ao falar do “colonialismo cultural que temos sofrido e não temos desejado inteiramente sofrer como uma sequela natural do colonialismo político e econômico”. É inconteste que o professor de inglês é visto como o propagador desse colonialismo cultural e é o novo ‘jesuíta’ que não tem voz, mas catequiza aqueles que estão à procura da terra prometida do *Tio Sam* ou da charmosa terra da Rainha.

³Referência ao slogan da campanha publicitária da empresa Pepsi em 2002.

Apesar do quadro apresentado, não há aqui uma militância contra o ensino de inglês, muito menos a defesa de algum processo de ensino-aprendizagem de cunho xenofóbico. Contudo, é necessária uma reflexão assim como o fez Achugar (2006, p.51) ao perguntar:

Será verdade que não há só um discurso pós-colonial e que ele não permanece idêntico a si mesmo ao longo da história e através de **línguas e culturas?** (grifo nosso)

O discurso pode até ser o mesmo, mas é inteligível o estabelecimento de uma nova ordem mundial. As divisões geográficas determinadas por linhas e fronteiras estão aquém das mudanças atuais, as demarcações territoriais não funcionam mais como barreiras para a comunicação entre povos e os hibridismos culturais são permitidos e permissivos graças aos recursos que o mundo tecno-globalizado dispõe.

Diante de tantas mudanças transformadoras, nos deparamos também com o uso do inglês ainda como língua global, apatriada e desterritorializada, ocupando a posição de uma língua franca (doravante ILF), da qual os sujeitos se utilizam para realizar negociações comerciais e todos os demais atos comunicativos. Entretanto, são participantes que não dominam a gramática padrão e cujo léxico e pronúncia não coincidem com a norma reconhecida e legitimada (SEIDLHOFER, 2009).

Por conseguinte, conceber ILF como o idioma da globalização traz implicações não só de cunho terminológico, mas problematiza conceitos reducionistas que limitavam a língua a padrões subjetivos que, por sua vez, determinavam o perfil de um falante ideal. Em direção contrária, as características do ILF parecem contestar as questões mitológicas da pronúncia correta e desorganiza a hierarquia cultural. Como no processo de bilinguajamento, ILF é assimétrico e impuro, porque ultrapassa as questões epistemológicas, de falar melhor inglês, como declara Mignolo (2003), ao mencionar que não se trata de saber uma língua melhor que a outra, “mas sim uma questão de poder dentro das estruturas diacrônicas internas do sistema mundial moderno e de suas fronteiras históricas externas (a diferença colonial)” (MIGNOLO, 2003, p. 330).

Além de uma língua planetária, o mundo globalizado também revela um sujeito-aprendiz pós-moderno, que anseia por aprender uma língua estrangeira sem sofrer apagamento cultural, sem ser subjugado como pós-colonizado e sem ter as marcas identitárias reduzidas a estereótipos. É um sujeito multifacetado, híbrido e que espera conhecer o Outro sem precisar silenciar o próprio discurso.

Para o sujeito supracitado, ILF comporta-se como uma língua crioula que ultrapassa a pureza monotópica da língua (MIGNOLO, 2003), onde as nações pós-colonizadas não

precisam se desvencilhar dos seus “valores culturais para falar uma segunda língua, porque assim como numa língua crioula, as memórias, as religiões são voltadas para a língua como componentes básicos para a diversalidade” (MIGNOLO, 2003, p.331).

É importante ressaltar que ILF não é uma corruptela do inglês, mas é a sinalização de que povos pós-colonizados estão usando uma língua veicular e global dentro da própria perspectiva, desconstruindo a falsa universalidade do inglês, do monolinguismo e da pureza (MIGNOLO, 2003, p.335). Porque a pérfida universalidade do inglês faz uma contraposição com a diversalidade de ILF, com a variedade vernacular do colonizado, com o fato de os indivíduos contarem a própria história sem estarem subalternos à versão do Outro. A diversalidade dá voz àqueles que foram emudecidos e deserdados dos próprios testamentos culturais, como menciona Achugar (2006, p.33);

Costuma acontecer que há heranças que são rejeitadas, há legados que despojam, há tradições que são mudadas e que, em lugar de memórias, há esquecimento.

No ensino de inglês, uma das formas de deserdar o sujeito é o branqueamento dos livros didáticos. Há pouca representação de qualquer sujeito que não seja americano e/ou britânico porque as comunidades representadas nesse ‘mundo plástico’ do livro didático são felizes, sorridentes, saudáveis, ricas e brancas. São os feudos descritos por Sodré (1999, p. 85) que, ao tratar das questões midiáticas, declarou:

[R]efeudaliza o da esfera pública pela m dia contemporânea (cria o publicitária de uma aura mítica em torno das figuras de autoridade), tem aqui o sentido acrescido: os canais de transmissão constituem verdadeiros ‘feudos’ econômico-jurídico-político-ideológicos de elites patrimoniais.

  uma elite representada pela família de Brad Pitt e Angelina Jolie, a família real, imaginária e perfeita da rainha Elisabeth. A representa o identitária   tão mítica quanto a narrativa de Próspero e Calib  (ACHUGAR, 2006) que, de forma inconsciente, resiste   língua do colonizador, degradando o discurso através de balbucios incoerentes. Nas escolas públicas, Pr speros e Calib s⁴ modernos travam uma batalha antiga, na qual os alunos de classes populares, que não se v em representados no material didático e nem na abordagem de ensino comunicativa, “grasnam em outra língua e fazem ruídos como perus” (ACHUGAR, 2006, p.42) para conjugar o tão famoso verbo *To Be*.

Destarte, esses alunos podem vir a produzir discursos legíveis quando empoderados através de um ensino que valoriza as histórias locais, porque o “sujeito social pensa, ou

⁴Personagens da obra “A tempestade”, de William Shakespeare.

produz conhecimento, a partir de sua história local, ou seja, a partir do modo que lê ou vive a história local”, como é postulado por Achugar (2006, p.29).

Em se tratando da importância do local para intermediar o ensino de ILF, o projeto de pesquisa aqui apresentado irá tratar de um sujeito local que possui um inventário cultural muito significativo de maneira que os próprios signos não concorrem com os produtos de importação. Portanto, seria relevante considerar a cultura local como um ponto de partida em direção ao diálogo, lembrando que a intenção não é privilegiar cultura alguma, mas estabelecer o diálogo entre elas, como enfatiza Mendes (2008).

Todavia, faz-se necessário salientar que não vislumbramos o ensino de inglês como língua franca como um super antídoto que solucionará todos os entraves linguísticos e ideológicos, mas assumimos que é necessário um novo pensamento que desconstrua os discursos hegemônicos que submetem o aprendiz de línguas a modelos de aprendizado que se encarregam do apagamento cultural. Em vez disso, compreendemos esse como um momento ideal para aceitarmos que “a história exige uma *outra língua* e um outro pensamento fundado na diferença colonial e não nos territórios nacionais e imperiais” (MIGNOLO, 2003, p.339).

1.2 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

O pano de fundo para as motivações dessa pesquisa serão minhas próprias inquietações divididas em dois momentos: profissional e pessoal⁵.

Faço parte de uma geração privilegiada de professores de língua inglesa, porque comecei a lecionar durante o *boom* das pesquisas dentro da Abordagem Comunicativa (doravante AC). Consequentemente, em cada escola que fui escalada para trabalhar, havia mais um treinamento a ser feito e mais uma metodologia a ser apreendida. Apesar de diferentes contextos, todos ansiavam por atingir o mesmo objetivo: abandonar o velho (e eficiente) método Audiolingual e fazer uso das ‘modernidades’ que chegavam à sala de aula através da AC. Como todo começo, houve erros, acertos, exageros, entre outros, mas, ainda assim, o novo modelo provocou uma mudança muito relevante para o ensino de línguas estrangeiras, uma vez que agora, além da gramática, havia também a preocupação com um currículo mais cultural, voltado para o modo de vida das pessoas.

⁵Nesse momento da caminhada, pedirei permissão ao leitor para ausentar o meu orientador e, portanto, o trecho será discorrido em primeira pessoa do singular.

Quanto a este último, confesso que o meu currículo ora era americano, ora era britânico, dependendo exclusivamente para qual padrão eu estava trabalhando. Eu administrava esse trânsito muito bem, até ir para a escola pública e me deparar com a realidade de que nenhum dos representantes anteriores parecia ter impacto cultural algum no aprendizado de inglês do aluno dessa rede. A partir de então, iniciou-se um processo de reflexão e dúvidas quanto à eficácia de um ensino de língua mais intercultural de forma menos homogênea, onde fosse possível contemplarem-se os mais variados contextos.

Uma vez diante desse quadro, passei a encarar a fato de estar nas duas esferas de sala de aula, a privada e a pública, como uma oportunidade para sair da zona de conforto de ensinar cultura de maneira acrítica e, por conseguinte, questionar a práticas de ensino formatadas nos moldes culturais hegemônicos. Além disso, foi possível refletir sobre o ensino de língua como uma ferramenta política: para os alunos da escola privada, eu poderia desconstruir o pensamento de que tudo que é ‘importado’ é melhor que o produto local. Para os alunos da escola pública, eu poderia construir a ideia da acessibilidade civil que uma segunda língua poderia lhes oferecer.

Naturalmente, quando iniciado o processo de reflexão, muitas outras questões surgiram pelo caminho. Por exemplo, havia uma inquietação a respeito dos conteúdos que faziam parte do meu elaborado plano de aula, afinal eu havia sido treinada. Eram conteúdos que pareciam não conectar o aluno com o cotidiano em que a língua poderia vir a ser usada de maneira prática e útil (CANAGARAJAH, 1999). De alguma forma, era como se estivesse expondo esse aprendiz ao mundo plástico do livro didático de inglês (SIQUEIRA, 2011) que, por sua vez, o transportava para um universo perfeito.

Por outro lado, mediante os fatos aqui apresentados, eu, empiricamente, comecei a trazer elementos culturais locais, a fim de transformar o inglês em algo mais pragmático, de maneira que os usuários pudessem se ver como atores principais dos ‘adoráveis’ diálogos que simulam situações reais do cotidiano de língua inglesa. Visto que essas eram tentativas experimentais, pareceu-me imprescindível buscar teorias que fundamentassem as minhas posições e para que eu também viesse assumir uma atitude mais reflexiva e crítica quanto ao ensino de inglês como uma língua internacional.

Em meio a esse conjunto de inquietações, há também o meu trabalho voluntário no projeto “Pracatum – Candeal e Cidadania”, que resultou em mais um questionamento quanto à relevância dos aspectos identitários para o meu discurso pedagógico, de maneira que eu pudesse contribuir para um ensino de inglês mais democrático, como declara Gimenez (2009, p. 28):

Os desafios para se estabelecer uma política nacional para o ensino de línguas no Brasil são muitos: requer persistência, responsabilidade e compromisso (e não é uma tarefa fácil quando vivenciamos uma política partidária que age de acordo com seus interesses de quatro em quatro anos). Ela pode tanto gerar um grande avanço ou um grande desastre para a população. Mesmo assim, é papel dos envolvidos no ensino delinear o que precisa ser repensado e apontar as necessidades e medidas a serem tomadas pelos governantes. E isso tem que começar por nós, professores de inglês: estar alerta e desenvolver uma consciência crítica sobre nosso papel pode ser um bom começo.

Esse cenário repleto de inquietudes conduziu-me às atuais leituras e pesquisas que tratam das questões motivacionais desse trabalho. Como eu havia mencionado, há também as reflexões pessoais. Admito que, assim como Amado (nome fictício), professor-sujeito dessa pesquisa, tenho medo da avaliação que os meus pares fazem da minha pronúncia, porque eu também pareço precisar da aprovação daqueles não-nativos que estão sempre por perto para timbrar com um selo de garantia aqueles que parecem soar como ‘falantes nativos’. A fim de me livrar dos fantasmas e folclores que circundam o mito da pronúncia perfeita, procurei nesse trabalho não somente dissertar, como também tomar uma posição contra o discurso subalternizante dos sotaques que pretendem apagar as minhas marcas identitárias e culturais.

Por fim, relato uma motivação menos significativa, mas de importância simbólica para mim. Nasci no auge da cultura *pop* americana e carrego isso em meus documentos oficiais: apesar de aracajuana, tenho nome de atriz de Hollywood e, no momento, estou casada com um também sergipano que se chama John Kennedy, portanto, faço parte do grupo descrito pelo professor Luciano Lima, (no prelo, p.12), no seu texto “Inglês Brasileiro: uma mirada pela crítica cultural”:

De modo semelhante, as novas gerações de brasileiros têm produzido uma interessante coleção de nomes próprios em uma “variação linguística” que insisto em denominar de inglês brasileiro.

O que motiva a criação de um nome como “Denieiry”, e como soa este nome? (uma característica desses nomes é que se prestam para ambos os sexos), ou, como perguntaria Shakespeare em *Romeu e Julieta: What’s in a name?*

A pergunta de Shakespeare, naquele contexto, tenta desqualificar diferenças essenciais contidas nos nomes Montecchio e Capuletto. Não parece, contudo, ser essa a intenção dos pais criativos. Seria a busca de inserir a marca visceral do “mais civilizado”, a ferro e fogo, vitalícia, no próprio prenome? A sociolinguística laboviana explicaria o fato através do conceito de busca da “variação linguística de maior prestígio”, isto é, aquela que soa como inglês?

Não gostaria de perceber isso como marcas nominais de um processo pós-colonizado, prefiro enxergar esse evento como um diálogo com a diversidade e criatividade, características pertinentes ao ILF.

1.3 PROBLEMA E PROBLEMÁTICA

No bojo das discussões dessa pesquisa, a educação intercultural é, entre tantos, um meio de redefinirmos o ensino de inglês como língua franca para atender às necessidades do indivíduo plural que atravessa “um processo permanente de relações, comunicação e aprendizado entre pessoas, grupos, valores e tradições distintas” (WALSH, 2005, p.10) e tenta desconstruir o conceito binário de cultura dominante e cultura subordinada. É relevante ressaltar que um ensino a partir de uma perspectiva intercultural ultrapassa a compreensão estrutural da língua porque pretende estabelecer diálogos entre sujeitos que decidem construir contextos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação, como mencionam Souza e Fleuri (2003).

Segundo Mendes (2008), esses contextos e os diálogos podem ser estabelecidos a partir de como o aprendiz se vê e se coloca no mundo, de que maneira o sujeito produz conhecimento dentro da própria vivência sócio cultural e política e de que forma todas essas questões fazem o indivíduo enxergar o Outro além das estruturas linguísticas.

Contudo, faz-se necessário transformar todo esse escopo conceitual em uma prática educacional que não refaça os mesmos caminhos de uma política cultural hegemônica, apesar de nos apropriarmos da cultura local como elemento relevante. Em vez de novas hegemonias, essa pesquisa procurou trabalhar a partir da relação estreita entre língua e sociedade, entre língua e história, entre língua e cultura (ANTUNES, 2009), validando o conceito de cidadania dentro dos princípios de interculturalidade.

Dessa maneira, parece-nos relevante afirmarmos que estamos diante da problemática de tentarmos compreender de que maneira o ensino de ILF propiciaria uma formação integral do indivíduo voltada para uma consciência reflexiva e democrática que promova a consolidação de valores e de identidade cultural, para que os sujeitos possam desenvolver “competências para *ser* e *agir* de modo crítico, autônomo e criativo” (MENDES, 2008, p.59).

1.4 JUSTIFICATIVA

Este projeto tem como intenção mostrar que a cultura do aluno é a possibilidade de fazer dele um sujeito presente durante o processo de ensino-aprendizagem de ILF, pretendendo estabelecer uma redefinição cultural (RAJAGOPALAN, 2003), a fim de renegociar valores, preservar o indivíduo e privilegiar seus signos culturais. Lembrando que para iniciar essa caminhada, é preciso encarar a cultura como um construto social que não deve ser ignorado (KRAMSCH, 1993), porque é dentro dela que percebemos a importância do valor das crenças do aluno sobre a natureza de aprender uma língua. Afinal, são as experiências sociais que nos revelam não só como aprendizes, mas como gente.

Sem pretender jamais esgotar as discussões sobre o ensino de inglês como ILF, ou mesmo dar um fim de cunho definitivo para os estudos sobre o ensino de cultura, o presente trabalho também tem como motivação primeira, o exercício de práticas pedagógicas que estreitam a relação entre cidadania, identidade e cultura. Para tanto, é necessário o engajamento de todos no diálogo intercultural, como postula Mendes (2008, p.64):

Numa abordagem de ensino intercultural, todo participante envolvido no processo de ensino/aprendizagem é um mediador cultural entre o seu próprio modo de agir e o do Outro com o qual está dialogando. No entanto, para que esse diálogo seja possível, é necessário que vejamos o mundo à nossa volta de modo a propiciar isso.

Ressaltamos que dialogar não é tarefa fácil, invoca intenções, memórias, inclinações ideológicas e afinidades culturais. Por isso, estar culturalmente mobilizado em função da construção de um diálogo intercultural é algo maior que selecionar textos. Nas palavras de Mendes (2007, p.138), promover o diálogo entre culturas vai além da elaboração de currículos, uma vez que “devemos estar abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro a partir do seu ponto de vista”. Sendo assim, é importante salientamos que durante esse encontro, se o falante demonstra um comportamento intercultural, ele pode vir a ter a oportunidade de poder falar inglês livre de patentes anonimamente concebidas, ele também poderá lançar novos olhares, fazer novas leituras e ressignificar valores (KRAMSCH, 1998).

1.5 OBJETIVOS DA PESQUISA

De acordo com o que mencionamos, são movimentos contrários que culminam no encontro intercultural, mas devido ao caráter contraditório, os encontros nem sempre são pacíficos, fato esse que implica na posição do professor interculturalista e/ou mediador cultural que observa os conflitos como o momento em que todos precisam superar os preconceitos culturais e etnocêntricos. Conduzir e mediar o diálogo intercultural para uma atitude reflexiva e de tolerância na sala de aula de ILF é o objetivo geral dessa pesquisa.

Como objetivos específicos são propostos:

- a) Investigar se os valores culturais, as questões identitárias e o discurso do aprendiz de ILF da cidade de Salvador (Bahia) favorecem o diálogo intercultural;
- b) Observar através de atividades se e como o diálogo intercultural acontece nas aulas de ILF nos contextos educacionais escolhidos.

1.6 PERGUNTAS DE PESQUISA

As perguntas que orientam o estudo aqui proposto são:

1. De que forma o professor de inglês pode atuar como um mediador cultural para tratar dos conflitos identitários e tradições sociais durante o diálogo intercultural?
2. Como a cultura do aluno pode exercer a função de elemento intermediador durante o diálogo intercultural nas aulas de ILF em Salvador (BA)?

1.7 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho está organizado em cinco capítulos, além das Considerações Finais, Referências e Anexos. No Capítulo 1, “Caminhando contra o vento” (Primeiros Passos), tecemos uma breve introdução do cenário em que este estudo está sendo ancorado, além da apresentação da Justificativa, da Motivação para a pesquisa, dos Objetivos e das Perguntas norteadoras.

A partir dos princípios dos estudos etnográficos, no Capítulo 2, “Mas, hey! Como eu ia saber?” (Considerações Metodológicas), serão delineados os aspectos metodológicos.

Descreveremos os contextos e os sujeitos desse estudo, trataremos brevemente da função do sujeito que pesquisa e dos instrumentos de coleta que serão utilizados para orientar a análise dos dados.

O Capítulo 3, “Vou dar a volta no mundo, vou ver o mundo girar” (Uma língua mundo afora), discorre sobre a história da língua inglesa, traçando um percurso evolutivo até chegarmos à posição atual do inglês como língua franca (ILF). Nesse mesmo capítulo, trataremos também das questões em torno das mudanças políticas, sociais e pedagógicas provocadas por esse novo *status* e as implicações para a pedagogia de ILF.

Quanto ao Capítulo 4, “Ah imagina só que loucura essa mistura!” (Interculturalidade e inglês como língua franca), nos ocupamos em discutir o valor do ensino de uma língua planetária, aliado a aspectos culturais não-hegemônicos que possibilitam o exercício de cidadania através de um diálogo intercultural.

A fim de considerarmos os questionamentos dessa pesquisa, no Capítulo 5, “Yes, nós temos Chiclete com Banana e BA-VI não é *football*: o diálogo intercultural nas aulas de inglês como língua franca”, expomos os registros dos questionários submetidos aos participantes, discorreremos sobre a análise dos instrumentos e fazemos a triangulação das informações exploradas no trabalho. Ou seja, este é o capítulo da pesquisa.

Nas Considerações Finais respondemos às perguntas do estudo e discutimos sobre o quanto a cultura local pode mediar o diálogo intercultural para o ensino de ILF em contextos de países em que o inglês é usado como língua internacional.

Finda a exposição introdutória, o Capítulo 2 a seguir, nos levará à discussão sobre o percurso metodológico seguido para a concretização do nosso trabalho de pesquisa.

2. “MAS, HEY! COMO EU IA SABER?” (CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS)

2.1 A HISTÓRIA DA HISTÓRIA

Meu olhar busca ser etnográfico mesmo quando o meu fazer não é.⁶

A etnografia surgiu entre os séculos XV e XVI como resultado da necessidade de realizar relatos descritivos de diferentes *ethos*, termo grego que denota um povo, uma raça ou um grupo cultural (SMITH, 1984 *apud* DENZIN; LINCOLN, 2006, p.52). O termo *gráfico*, por sua vez, refere-se à subdisciplina conhecida como antropologia descritiva – “a ciência que se dedica a descrever os modos de vida da humanidade” (ADLER, 1987, p.245). Em função da junção dos termos, Peacock (1986, p.98) definiu etnografia como “uma descrição científica social de um povo e da base cultural de sua consciência de unidade como povo”.

Tratando-se da descrição de um povo, a etnografia desenvolveu-se a partir dos interesses do Ocidente nas culturas e civilizações “primitivas” contemporâneas, como foram definidas por exploradores e colonizadores. Hodgen (1964, p.386) é assertivo quanto à relação entre essa definição e o escasso conhecimento que o Ocidente possuía dos povos que estavam sendo descobertos:

Na opinião dos Ocidentais, eles (primitivos) eram menos civilizados, eram na verdade, réplicas vivas da “grande corrente do ser” que ligava o Ocidente aos seus princípios pré-históricos. Esse modo de etnografia surgiu como resultado de problemas fundamentais que se originaram nas viagens de Colombo e de exploradores posteriores ao hemisfério ocidental, os chamados Novo Mundo, e às culturas insulares dos Mares do Sul. (HODGEN, 1964, p. 386)

O surgimento dos povos primitivos, além das questões etnográficas, “desafia o direito monopolizador da igreja sobre a legitimidade e a verdade da história da humanidade” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.54), principalmente porque não podemos negar o fato de que o clero exercia o poder de tradução de um dos mais extensos registros etnográficos da história – a Bíblia. Apesar do detalhamento das descrições do documento cristão, era necessária uma etnografia contemporânea para compreender que havia vida além do Ocidente e que as

⁶Fala da professora Marilda Cavalcanti no simpósio “Transculturalidade, Linguagem e Educação”, do XIX CBLA, realizado na UFRJ, julho de 2011.

civilizações tidas como exóticas⁷ também tinham uma história para ser contada e, portanto, era preciso uma etnografia que abordasse as narrativas do *Outro* sem sobrepujá-lo e sem dizer a esse Outro quem ele teria que ser. Por esse viés, a etnografia coaduna com elementos da pesquisa qualitativa, porque juntas requerem

uma atitude de desligamento em relação à sociedade que permite ao sociólogo observar a conduta do eu e dos outros, entender os mecanismos dos processos sociais e compreender e explicar porque os atores e os processos são como são. (ADLER; 1994, p.81)

A relação entre as duas pesquisas é análoga, visto que a pesquisa qualitativa “é uma atividade situada que localiza o observador no mundo que, por sua vez, é analisado a partir de um conjunto de práticas materiais e interpretativas” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17).

Quanto ao valor dessas práticas, Smith (1984, p.75) declarou:

Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Diante do estreitamento da pesquisa etnográfica qualitativa com o mundo real, entendemos que os cenários, os campos não podem ser apresentados dentro do mesmo formato do cristianismo, nem dentro da mesma montagem⁸ das descobertas de Colombo. O maravilhoso mundo novo carece de pesquisas etnográficas que representem não somente o Outro, mas todos dentro de contextos que favoreçam as discussões culturais livres dos estereótipos, por exemplo, da *preguiça*, do *carnaval interminável*, da *baianidade nagô comercial*, da *felicidade desenfreada* para turista ver. No que tange à não-estereotipização, a pesquisa social etnográfica qualitativa procura estabelecer um compromisso com a história da humanidade, como denotam Denzin e Lincoln (2006, p.404):

E em tudo fica o firme compromisso, embora sempre variável, de todos os pesquisadores qualitativos – ou seja, o compromisso de estudar a experiência humana partindo do nível elementar em direção ao mais avançado, do ponto de indivíduos em interação, os quais juntos e sozinhos, fazem e vivem as histórias legadas dos espectros do passado.

⁷Civilizações culturalmente menos evoluídas, mas não mais denominadas como primitivas. Na etnografia do século XVI, estas últimas ainda estavam na classificação de não-colonizados, portanto, eram apenas selvagens, diferentes dos primeiros (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 145).

⁸A etnografia usa o conceito fílmico de montagem – método de edição de imagens cinematográficas que são sobrepostas para criar um quadro final (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 18).

Por acreditarmos nesse compromisso e nas possibilidades de aprender através dos princípios da pesquisa etnográfica qualitativa, iremos tratar da escolha dessa abordagem para o estudo em questão.

2.2 A IMPORTÂNCIA DA ETNOGRAFIA PARA ESSA PESQUISA

Entre as principais razões da aplicabilidade da etnografia para essa pesquisa, iniciaremos pelo fato de as particularidades da pesquisa etnográfica permitirem estudar grupos e fenômenos em seus contextos naturais através da “flexibilidade dos métodos e do exercício de paciência no campo e com o campo” (FLICK, 2009, p. 81). Mas ao mesmo tempo, percebe-se que a flexibilização é limitada por técnicas apropriadas, a fim de evitar a banalização dos resultados das observações realizadas. Porque a variabilidade não é para servir como um empecilho, ao contrário, é para possibilitar “descrições mais holísticas” (DENZIN; LINCOLN, 2006) do contexto sem se afastar das questões principais do objeto de estudo.

Além desse argumento, estamos de acordo com a alegação de Angrosino (1995 *apud* FLICK, 2009, p.120) quanto às possibilidades de realizar uma pesquisa que não esteja aprisionada a uma abordagem fechada. Diz o autor:

[...] o fato de que esse tipo de pesquisa não pode ser programado, de que sua prática esteja repleta do inesperado, como confirma a leitura de qualquer das principais biografias de pesquisadores atualmente disponíveis. Mais do que isso, toda pesquisa é uma atividade prática que requer o exercício do julgamento em contexto, e não uma questão de simplesmente seguir regras metodológicas. (ANGROSINO, 1995, p. *apud* FLICK, 2009, p. 120)

De fato, além das questões metodológicas, a etnografia qualitativa como um campo de investigação, adotou uma variedade de novas perspectivas⁹, entre elas, perspectivas que fundamentam a problemática dessa pesquisa, a exemplo dos Estudos Culturais – responsável pelo levantamento dos aspectos culturais de uma comunidade e a relação deles com o comportamento social e político dos habitantes da mesma. Contudo, é válido salientar que esse mapeamento não é um processo friamente calculado no qual o pesquisado é representado através de uma tabela numérica e os valores culturais são aleatoriamente atribuídos pelo

⁹Perspectivas adotadas: a Hermenêutica, o Estruturalismo, a Semiótica, a Fenomenologia, o Feminismo e os Estudos Culturais (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17).

pesquisador. Em vez disso, Denzin e Lincoln (2006, p.72) defendem uma relação mais apropriada entre o campo, o pesquisador e o sujeito da pesquisa¹⁰:

O projeto etnográfico deve ser imaginado como uma tarefa que muitíssimas vezes é assumida por um estranho não-aculturado orientado por tudo quanto a mistura inquietante que a poesia e política possam oferecer aos seus esforços no sentido de compreender uma cultura estranha. Uma etnografia, agora, é considerada, sobretudo um trabalho escrito – e, como tal, não se pode dizer que ela apresente ou represente o que a mais antiga e a recente ideologia desacreditada da ex-etnografia exigiu para si mesma: um registro inalterado e não filtrado da experiência imediata e um retrato exato da cultura do “outro”. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 72)

Dadas as definições e os aspectos epistemológicos da etnografia qualitativa que foram expostos, concluímos ser essa abordagem apropriada para o caráter cultural e plurilinguístico da pesquisa em questão. Esperamos que as imagens múltiplas que serão apresentadas através do contexto, dos sujeitos da pesquisa, do pesquisador, dos instrumentos de coleta e da interpretação dos dados sirvam como fonte de observações empíricas para compreender melhor a relação entre o ensino de uma língua franca global e a cultura local do aprendiz.

2.2.1 Natureza da pesquisa

Uma vez que essa pesquisa tem uma natureza descritiva e procura através da cultura local estabelecer uma relação entre o aluno de Salvador e o aprendizado de ILF, iniciaremos o percurso atual por Ilhéus:

Entrou de mansinho e a viu dormida numa cadeira. Os cabelos longos espalhados nos ombros. Depois de lavados e penteados tinham-se transformado em cabeleira solta, negra, encaracolada. Vestia trapos, mas limpos, certamente os da trouxa. Um rasgão na saia mostrava um pedaço de coxa cor de canela, os seios subiam e desciam levemente ao ritmo do sono, o rosto sorridente. (AMADO, 1982, p.80),

Gertz (1994) adoraria ter visto a descrição acima, ou como ele mesmo menciona, “uma descrição tão densa”, de tal maneira que se pode sentir o cheiro da Gabriela de Jorge Amado. Para o mesmo autor, etnografia é obter “uma descrição fotográfica dos fatos, das ações e dos contextos percebidos e interpretados a partir da visão circular do pesquisador” (GERTZ, 1994, p.114). Descrever, por muito tempo, havia sido ocupação única da

¹⁰Este será descrito no item 2.2.4.

antropologia que, por sua vez, fazia registros de e sobre os povos. Entretanto, na necessidade de transformar esses registros em documentos de maneira que eles viessem a servir de memória para comunidades em geral, surgiu então a figura do etnólogo. De maneira colaborativa, “a etnografia e a antropologia se amalgamam a fim de documentar histórias que possam servir de referência para todas as ciências” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.10). Portanto, esta pesquisa é essencialmente de natureza qualitativa e interpretativa, com base em registros etnográficos orientados pelos estudos da Linguística Aplicada (LA), que priorizam a interação entre a teoria e a prática, como atesta Moita Lopes (2006, p. 101):

Em uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolage*, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais daqueles que os vivem.

Em se tratando de contextos sociais, foram eleitos três deles para servirem como campos da pesquisa: a) uma escola da rede estadual; b) uma escola da rede privada; e c) um curso livre de línguas.

2.2.2 Os contextos da pesquisa

Os contextos funcionam como espaços sociais geradores de informações culturais e políticas que possam vir a definir a identidade dos atores principais do registro etnográfico. De acordo com Watson-Gegeo (1988, p.578 *apud* TREVISAN; GIL, 2005, p.68), por exemplo, a etnografia “é o estudo do comportamento habitual das pessoas em seu contexto diário” a fim de descrever como elas desempenham diferentes papéis dentro dos ambientes mais variados. A essa definição, Flick (2009, p.122) acrescentou três passos para a escolha dos campos de pesquisa:

- Selecionar um lugar em que o problema a ser estudado tem probabilidades de ser encontrado; se possível, vários lugares, para que se possam fazer comparações;
- A seguir, nesse lugar, o segundo passo é uma amostragem (estratégica) de passos, o que significa reduzir a visão sobre o lugar a uma perspectiva daquilo que é relevante para responder à pergunta de pesquisa;
- O terceiro passo é amostrar dentro do estudo, pessoas e eventos que estejam situadas de forma distinta ao longo da dimensão temporal e contextos diferentes desses eventos ou pessoas agindo no estudo realizado.

Por conseguinte, a diversidade dos contextos desse trabalho, foi propositadamente determinada numa tentativa de evitarmos generalizações do tipo: “inglês na escola pública está mesmo fadado ao fracasso” e/ou “a tecnologia das escolas privadas favorecem ao ensino de língua estrangeira”. Dispor de uma variedade de ambientes, provavelmente, irá nos ajudar a não engessar conceitos ou termos que alinham a pesquisa a teorias deterministas que não acomodam os aspectos políticos e culturais de uma língua franca apatriada e criativa. Além disso, é sabido que, como linguistas aplicados, não poderíamos negligenciar os aspectos sócio-culturais na aprendizagem de línguas. Nesse sentido, diz Pennycook (1998, p.24):

Como lingüistas aplicados, estamos envolvidos com linguagem e educação, uma confluência de dois aspectos mais essencialmente políticos da vida. Na minha visão, as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo.

Para a observação de aulas dentro de ambientes desiguais e de ideologias distintas, a pesquisa qualitativa parece ser uma escolha adequada, uma vez que é um campo interdisciplinar e que consegue se sustentar nas ciências que se ocupam das questões do indivíduo. Denzin e Lincoln (2006, p.21) dizem ser a pesquisa qualitativa muitas coisas ao mesmo tempo porque trata-se de uma pesquisa “que tem um foco multipragmático e seus participantes estão suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana” alocada em âmbitos inusitados . Ser muitas coisas não banaliza o caráter da pesquisa qualitativa porque, além de se tratar de um campo influenciado por posturas éticas (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.21), é também uma pesquisa que segue uma “rotina de procedimentos para desvelar o que está dentro da ‘caixa preta’ do dia-a-dia dos ambientes escolares” (BORTONI-RICARDO, 2009, p.49).

As informações da ‘caixa preta’ podem ser reveladas através do conhecimento que o pesquisador vem a ter das relações humanas e sociais que os contextos possuem com os sujeitos. São relações que podem ser observadas a partir das dimensões que Silva (2002, p.75) descreveu do seguinte modo.

- a) *Dimensão organizacional*: aspectos referentes ao contexto da prática escolar e das redes de relação que se formam e transformam na vida escolar da instituição;
- b) *Dimensão pedagógica*: as relações construídas pelos agentes do processo ensino-aprendizagem: professores, alunos, direção, núcleos pedagógicos e pais;

- c) *Dimensão sócio-cultural*: os fatores sociais, políticos e culturais que afetam a dinâmica da sala de aula.

A reunião dessas considerações teóricas orientou a escolha de três contextos para esta pesquisa, como já mencionado: *uma escola pública, uma escola privada e um curso livre de língua inglesa*. Por conseguinte, além da relevância dos contextos, Pennycook (2002, p. 24) nos chama atenção para o fato de que dentro desse espaço macro-social estão as salas de aula. O autor ressalta a importância de “enxergamos as salas de aulas como espaços sociais, culturais e políticos” (PENNYCOOK, 2002, p.24), porque os indivíduos que ocupam esses contextos carregam consigo tudo que lhes é inerente e não se despem da sua cidadania para falar inglês. Afinal de contas, a sala de aula de línguas ou de qualquer outra disciplina “é o mundo real”. Dentro dessa realidade, o pesquisador, segundo Telles (2002, p.111),

[...] deve estar ou se tornar familiarizado com o contexto no qual realizará seu estudo, negociar com os participantes o tempo que será exigido e determinar o grau de envolvimento que terá com eles.

Portanto, em face das considerações e da relação que as mesmas têm com a natureza dessa pesquisa, concluímos que o trabalho de campo é de caráter quantitativo-descritivo¹¹, de acordo com Tripodi *et al* (1975 *apud* LAKATOS; MARCONI, 2005, p.189);

A pesquisa de campo do tipo quantitativo-descritivo – consiste em investigações de pesquisa empírica cuja principal finalidade é o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas, ou isolamento de variáveis princípios ou chave. Qualquer desses estudos pode usar métodos formais que se aproximam dos projetos experimentais, caracterizados pela precisão e controle estatísticos, com a finalidade de fornecer dados para a verificação de hipóteses. Todos eles empregam artifícios quantitativos tendo por objetivo a coleta sistemática de dados sobre populações, ou amostras de populações e programas. Utilizam várias técnicas como entrevistas, questionários, formulários etc. e empregam procedimentos de amostragem.

Todavia, é relevante saber que a amostragem é o resultado das informações que o sujeito fornece para a pesquisa, através da execução de atividades, das respostas propostas pelo pesquisador por meio de questionários e das histórias de cada um deles.

2.2.3 Sujeitos da pesquisa

¹¹As pesquisas de campo dividem-se em três grandes grupos: quantitativo-descritivos, exploratórios e experimentais (LAKATOS; MARCONI, 2005, p. 189).

Desde seu surgimento na “forma interpretativa moderna” (DENZIN; LINCOLN, 2006), a pesquisa qualitativa trabalhava em completo acordo com os etnógrafos que utilizavam seus estudos para a construção da história dos povos exóticos que foram apresentados às sociedades europeias. A priori, os etnógrafos faziam descrições palatáveis aos ouvidos ocidentais, mas não “garantiam o respeito às novas culturas em seus próprios termos – ou seja, a partir da perspectiva daqueles que delas participavam” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.55). Por causa dessa ocupação, muitas vezes o profissional da etnografia era confundido com

[...] missionários, exploradores, bucaneiros e administradores das colônias, todos eles ocidentais. Seus relatos encontrados em igrejas e nos arquivos nacionais e locais por todo mundo, desconhecidos para os etnólogos contemporâneos, foram descritos a partir da perspectiva de uma civilização conquistadora. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 53)

Entretanto, as revoluções, as guerras frias, a dissolução da União Soviética e todos os clamores nacionalistas e étnicos em quase todas as regiões do mundo, desorganizaram a história da humanidade que parecia arrumada e previsível, fazendo com que os etnógrafos da pós-modernidade abandonassem a postura anterior de ‘colonizador descritivo’ do sujeito aculturado para exercer a função de um “avatar do progresso evolutivo beneficente” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.54) cuja função seria narrar o Outro nem como primitivo nem exótico, mas como sujeitos político e cultural.

A modernidade chegou e outro acometimento em relação ao Outro também. Há uma crise semântica sobre qual maneira denominar o sujeito, o participante, o indivíduo, o agente da pesquisa. Presumivelmente, durante o processo de investigação, o pesquisador circula entre diferentes termos, apesar de saber que todos se referem a uma pessoa. No nosso caso, o professor. Telles (2002, p.110) tenta amenizar a crise declarando que

[a] distinção entre os termos agente e sujeito da investigação aqui adotada diz respeito ao papel que o professor toma durante a investigação. Como agente, ele é conhecedor dos objetivos e do método da pesquisa, ajuda o pesquisador a tomar decisões e, ao mesmo tempo, interpreta e auxilia o pesquisador a interpretar os dados da mesma. Como sujeito da investigação, o professor tem o papel de mero fornecedor de dados e objeto das interpretações e análise do pesquisador.

Colocando os conflitos semânticos em segundo plano nesses estudos, segue abaixo a história dos sujeitos da pesquisa, narrada por cada um deles¹²:

¹²Os nomes dos sujeitos, certamente, são fictícios.

Carmem: “Eu sou do mundo. Adoro mudanças, línguas, adoro aprender... Vivo mudando de cidade devido ao trabalho do meu marido e ensinar inglês foi uma maneira que encontrei de continuar na ativa profissionalmente, sem amarras. Gosto do contato com o outro, da troca, da novidade. Me formei em publicidade e trabalhei na área. Mas me encontrei mesmo dentro de sala de aula. Me formo agora em pedagogia e sinto que é só o começo de uma longa caminhada na área de Educação. Me senti bem representada na pesquisa. Como falei, sou aberta a novidades, me interessa o outro, gosto de estar sempre agregando!”

Vitória: “Cursei EBEC no ensino fundamental. Sou formada pela UCSAL em Letras Vernáculas com Inglês (1985-1989). Em 1989, me inscrevi no concurso do Estado para Professor e em julho fiz vestibular para Direito, que comecei a cursar em 1989 e formei em setembro de 1993. Passei no Concurso Público em 14º lugar, todavia, só fui nomeada e empossada em 1991. Ensinei por 2 anos no Colégio Estadual Luiz Tarquínio, na Ribeira. Desde 1993, até a presente data, ensino no Colégio Raphael Serravalle. Ensinei no SKILL por 3 anos. Na carreira de Direito, advogado, já exerci o cargo de Assistente Judiciária e Secretária no Juizado de Pequenas Causas e Defesa do Consumidor e no Serviço de Atendimento Judiciário – SAJ. Ensino Direito na UCSAL – Pituacu. Uma frase que tenho em meu ideal de perseverança: ‘A profissão jurídica alimenta o meu corpo; a docência alimenta o meu espírito. Amo a docência’”.

Amado: “Comecei a estudar inglês aos 11 anos de idade na escola onde atualmente leciono. Desde o começo, me apaixonei pela língua e tive, talvez por isto, muita facilidade para aprendê-la. Posso dizer que passava o dia na escola de inglês, sempre muito interessado e dedicado a aprender, apesar de nem sempre das formas mais convencionais (não costumava fazer tarefa, mas ouvia muitas músicas e estudava as letras, por exemplo). A partir desta escola, tive a oportunidade de começar a estudar música, o que me deu a primeira chance de ir para o exterior, realizando o meu sonho de ir para os EUA aos 15 anos de idade. Voltei ainda mais apaixonado pela língua e com o sonho de morar fora. Aos 16 anos, para ganhar dinheiro, reconhecendo a minha capacidade e conhecimento da língua, comecei a dar aulas de reforço. Surgiu então, nesta época, a oportunidade de estudar no Canadá. Fiquei lá por seis meses e me formei em High School, com a maior nota de inglês da turma. Todo este conjunto me animou muito para voltar para Salvador e começar e ensinar algo no qual era bom. Pensei, inicialmente, em fazer várias coisas de minha vida, dentre as quais estavam ser professor, comunicólogo e/ou cantor. Como era bom em inglês, decidi começar a estudar para ensinar enquanto fazia faculdade de Comunicação. Na medida em que comecei a estudar sobre ensino, aprendizagem e aquisição de línguas, meu interesse em ser professor aumentou, pois entendi a verdadeira importância de tal profissão, além de seu poder modificador. Desisti da faculdade de comunicação e decidi que queria ser professor,

mas também gostaria de ter uma carreira com música. Decidi tentar. Entendi por algum tempo que eu poderia exercer as duas profissões tranquilamente e ser feliz. Entrei então na faculdade de música para estudar Canto e, apesar de adorar cantar e adorar música pude descobrir lá que tal carreira não era para mim, entendendo finalmente que o que eu queria para minha vida era ser professor. Hoje em dia, sou aluno de Letras da UFBA, certificado com o CELTA¹³ e professor da ACBEU, e com muita vontade de estudar e crescer para que possa desempenhar minha função cada vez melhor, uma vez que realmente acredito naquilo que faço”.

As histórias, sem sombra de dúvidas, têm um valor significativo para este estudo, mas, acima de tudo, para o sujeito que pesquisa.

2.2.4 Sujeito que pesquisa

Um *bricoleur*¹⁴. Weistein e Westein definiram *bricoleur* como “um pau para toda obra ou profissional do faça-você-mesmo” (1991, p.161). Em complemento a essa descrição, Denzin e Lincoln (1996, p.18) acrescentaram que existem “muitos tipos de *bricoleurs* – interpretativo, narrativo, teórico e político”. Quanto a este último papel, o pesquisador qualitativo, por algum tempo, era encarado como lunático, narrador de histórias, apolítico e desligado da vida prática. Contrariamente a tudo isso, o pesquisador qualitativo contemporâneo enfrenta e depara-se com a realidade da sua pesquisa, porque ele vê o mundo em ação e nele insere suas descobertas (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.24).

Por outro lado, entendemos que se o pesquisador assumisse uma posição diferente dessa última, iria de encontro às práticas da pesquisa qualitativa etnográfica que se encontra em período de evolução, conforme Denzin e Lincoln (2006, p.32) afirmaram:

[E]stamos em um momento de descoberta e de redescoberta, à medida que se debatem e se discutem novas formas de observar, de interpretar, de argumentar e de escrever. O ato da pesquisa qualitativa não pode mais ser visto a partir de dentro de uma perspectiva positivista neutra ou objetiva. A classe, a raça, o gênero e a etnicidade influenciam o processo de investigação, fazendo da pesquisa um processo multicultural.

Em vista desse quadro, o pesquisador inserido, relata histórias que refletirão o engajamento direto e pessoal do mesmo, sem que haja juízo de valor, para garantir que as

¹³CELTA – *Certificate in English Language Teaching to Adults*.

¹⁴De acordo com Weistein e Westein (1991, p.161), “o significado de *bricoleur* no francês popular é alguém que utiliza suas próprias mãos em seu trabalho e emprega meios tortuosos se comparados aos do artesão, mas é prático e conclui o que precisa ser feito”.

narrativas não sejam manipuladas a favor da pesquisa. Essa atividade está resguardada sob a condição de que:

[o] pesquisador marcado pelo gênero, situado em múltiplas culturas, aborda o mundo com um conjunto de idéias, um esquema (teoria, ontologia) que especifica uma série de questões (epistemologia) que ele então examina em aspectos específicos (metodologia, análise). Ou seja, o pesquisador coleta materiais empíricos, para então analisá-los e escrever a seu respeito. Cada pesquisador fala a partir de uma comunidade interpretativa distinta que configura, em seu modo especial, os componentes multiculturais, marcados pelo gênero, do ato da pesquisa. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.32)

Os componentes multiculturais serão interpretados a partir dos instrumentos de geração de dados.

2.2.5 Instrumentos de geração de dados

Lakatos e Marconi (2005, p. 167) definiram esse momento da pesquisa da seguinte maneira:

Etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos. É tarefa cansativa e toma, quase sempre, mais tempo do que se espera. Exige do pesquisador paciência, perseverança e esforço pessoal, além do cuidadoso registro dos dados e de um bom preparo anterior.

De fato, a escolha dos instrumentos ideais para o contexto e apropriados para os sujeitos escolhidos é sempre uma decisão difícil, porque além de serem adequados precisam atender às necessidades da pesquisa e serem acessíveis para o pesquisador. Logo, podemos assumir que esse é um processo cuidadoso e detalhado. Mas assumimos também a mesma postura de Denzin e Lincoln (2006, p.50), quando eles afirmam:

O processo de coleta de dados nunca pode ser descrito em sua totalidade, porque essas “histórias do campo” são por si só, parte de um processo social em andamento em que sua experiência dia a dia, minuto a minuto, desafia recapitulação.

Recapitular é importante, apesar de a abordagem etnográfica permitir a análise da fotografia da sala de aula de maneira holística sem desqualificar nenhuma informação porque tudo “compõe os fenômenos linguísticos em ambientes escolares, buscando responder a questões educacionais” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 80). Mesmo tendo em mente a abrangência de uma pesquisa etnográfica, faz-se necessário estabelecer limites para que o

estudo não tenha seu curso desviado. Desta maneira, foram eleitos os seguintes instrumentos para a coleta e geração de dados:

- a) Observações de aula: a estrutura das observações das aulas foi elaborada a partir das sugestões dos professores pesquisados. Dentre as sugestões, concordamos em observar 8 aulas de cada professor, resultando no total de 24 aulas, distribuídas entre o 1º e o 2º semestres de 2011. Elegemos a 3ª e 8ª aulas para registrar os segmentos que consideramos relevantes para esse estudo e, seguimos essa ordem por motivos institucionais que envolviam a programação e os regimentos da escola.
- b) Questionário I (Apêndice 1): consiste de 15 perguntas abertas que buscam abordar as questões culturais (locais) associadas ao ensino de inglês como língua franca e à posição do professor a respeito dessa relação.
- c) Questionário II (Apêndice 2): tenta-se, através de 8 perguntas, obter um retorno, uma opinião quanto à realização e aos efeitos das duas atividades interculturais aplicadas pelo professor durante as aulas observadas. Essas foram desenvolvidas a partir do princípio da interculturalidade de que os sujeitos precisam ‘ser’ durante as trocas de comunicação realizadas em LE. Foram levados em consideração que, para esses indivíduos estarem presentes durante os intercâmbios de língua e cultura, devemos também reconhecer a diversidade dos contextos dos quais estes são provenientes. Por essa razão, criamos diferentes atividades para cada público e escola respectivamente, ou seja: Atividades 1 e 2: para a escola pública (Apêndices 3 e 4); Atividades 03 e 04: escola particular (Apêndice 5 e 6), e as Atividades 5 e 6: curso livre (Apêndices 7 e 8), perfazendo um total de seis atividades dentro da pesquisa.¹⁵

Seguem abaixo as tabelas que sumarizam a descrição dos dois últimos instrumentos que auxiliaram a coleta de dados da pesquisa (Tabela I) e uma breve visão das atividades que fundamentaram os resultados do Questionário II.

¹⁵A descrição e o caráter das atividades serão resgatados no Capítulo 5, da análise dos dados, para melhor auxiliar o leitor quando este for exposto à transcrição da 8ª aula.

	Nº de perguntas:	Quando	Finalidade:
Questionário I	15	Primeiro encontro	Olhar/ perceber o <i>Outro</i>
Questionário II	8	Após a aplicação da última atividade	<i>Feedback</i> das atividades e sobre a abordagem

Tabela 1 - Descrição dos instrumentos de coletas de dados

	Objetivo	Quando
Primeira Atividade	Trabalhar o conceito de ILF a partir de elementos culturais locais	Terceira aula
Segunda Atividade	A partir dos princípios que fundamentam atividades interculturais, intencionamos estabelecer uma relação comparativa entre a primeira atividade e a segunda.	Oitava aula

Tabela 2 - Descrição das atividades interculturais aplicadas pelos professores da pesquisa

Salientamos que os questionários foram também desenvolvidos dentro da sugestão de Selitz (1967 *apud* GIL, 2009 p. 115) quanto às perguntas serem úteis para “a obtenção de informações acerca do que a pessoa sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer das coisas precedentes”. Em relação às atividades, apesar de não terem sido utilizadas como ferramentas principais, tiveram seu lugar como catalisadores dos elementos culturais que complementaram as ideias inseridas no Questionário II e, associadas às observações de todo o contexto (a escola, a sala de aula, as conversas de corredores, etc.), contribuíram para o registro das informações das aulas observadas.

2.2.6 Registros diários

Para os dados serem validados, são necessárias “atividades que ampliem a probabilidade de resultados nos quais se possa acreditar, por meio de um comprometimento prolongado e de observações persistentes no campo” (FLICK, 2009, p. 349), os quais são transformados em registros diários. A partir desses, os dados serão analisados para construir a análise final da pesquisa, assim como quase todo procedimento de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, como atesta Cançado (1994, p.58):

O processo de transcrição deve ser aproveitado como um processo fornecedor de pistas e insight para a análise e interpretação dos dados. De posse das transcrições, entrevistas,

questionários, ou do tipo de corpus obtido, passa-se então para a análise propriamente dita.

Contudo, é sabido que esse processo é solitário no sentido de ser somente o pesquisador a ter o poder de analisar o que testemunhou, sendo essa a grande oportunidade de exercitar o olhar etnográfico mencionado na abertura desse texto. Por outro lado, precisamos nos lembrar de que, apesar de sermos os únicos a documentar a fotografia da sala de aula e de tudo que está em torno dela, não podemos repetir o comportamento do ‘etnógrafo colonizador’ e, para que isso não aconteça, acatamos o conselho de Denzin e Lincoln (2006, p. 52):

As observações do etnógrafo são sempre orientadas por imagens do mundo que determinam quais são os dados principais e quais não o são: um ato de atenção em relação a um objeto e não a outro revela uma dimensão do compromisso de valor do observador, bem como seus interesses repletos de valores.

Por conseguinte, para comporem as imagens das observações e os registros da sala de aula, nós nos utilizamos das notas de campo. Contudo, por tratar-se de um instrumento de impressões subjetivas e pessoais, não os disponibilizaremos nos anexos da pesquisa. Porém, gostaríamos de enfatizar que, para efeito de validação das notas de campo como elementos para a interpretação dos dados, essas foram associadas aos resultados dos questionários e aos demais instrumentos.

2.2.7 Análise dos dados

Enquanto que para Lakatos e Marconi (2005, p. 169) a análise de dados representa “a aplicação lógica e dedutiva e indutiva do processo de investigação”, para Creswell (2010, p.217) é algo além disso. Segundo o autor, a análise envolve extrair sentidos dos dados e transformá-los em imagens para o leitor possa vislumbrar as descobertas através dos procedimentos que foram classificados por Gil (2009, p.125) como, por exemplo, codificação da tabulação dos dados e gráficos estatísticos.

Em termos formais, a análise é “uma tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores” (LAKATOS; MARCONI, 2005, p.169) que culminam com a interpretação dos dados – “atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos” (GIL, 2009, p. 118), nessa pesquisa, os conhecimentos dos estudos culturais.

Para dar os significados adequados, o *bricoleur* qualitativo utiliza ferramentas e materiais do seu ofício, de maneira que a análise e a interpretação se transformem em “cenas agrupadas pelo espectador que forma um conjunto emocional significativo, como se lançasse os olhos sobre estas, de uma só vez” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.19). Por isso, no momento de transformar os dados em gráficos e/ou tabelas, é preciso ter em mente que há um leitor que precisa ter compreensão do fenômeno em questão e através dos artefatos criativos da pesquisa qualitativa possa fazer uma leitura partindo-se dos números.

Desta forma, uma vez recolhidos os dados a partir dos instrumentos listados (Questionário I, Questionário II e Observação de aula), transcrevemos e analisamos as respostas dos três participantes ao primeiro questionário e, na medida do possível, tentamos alinhar as colocações dos professores com os princípios do nosso trabalho. Para a análise do segundo questionário, adotamos como procedimento básico, registrar através de gráficos as respostas orientadas pelo viés de um ensino de inglês como língua franca a partir dos representantes culturais locais.

Finalmente, entendemos que, por trás de cada uma dessas etapas, está o pesquisador “situado biograficamente” (DENZIN; LINCOLN, 2006), participando do processo a partir de uma comunidade interpretativa, caracterizada por esses autores de maneira que parece sintetizar toda a caminhada metodológica:

Essa comunidade possui suas próprias tradições históricas de pesquisa, as quais compõem um ponto de vista distinto. Essa perspectiva leva o pesquisador a adotar determinadas visões do “outro” que é estudado. Ao mesmo tempo, a política e a ética da pesquisa também devem ser consideradas, já que essas preocupações permeiam cada fase do processo. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 33)

Sendo assim, de posse da bagagem metodológica, iniciaremos, no próximo capítulo, a nossa viagem teórica por entre os mundos e círculos que o inglês percorreu.

3. “VOU DAR A VOLTA NO MUNDO, VOU VER O MUNDO GIRAR” (UMA LÍNGUA MUNDO AFORA)

3.1 A (R)EVOLUÇÃO

Não foram raras as vezes que se contou a história da língua inglesa. Essa repetição, no entanto, faz-se necessária, coerente e produtiva, conforme argumenta Crystal (1995, p.5):

A história da língua inglesa é um campo de estudos fascinante por si só, que também traz uma perspectiva do estudo contemporâneo da língua. Esse apanhado histórico promove um senso de responsabilidade e de continuidade que nos permite perceber as muitas variações irregulares e conflitos no uso do inglês da atualidade

Neste contexto, iniciaremos esta pesquisa pelos fatos apontados pela literatura como a gênese da língua inglesa. Os indícios históricos apontam os celtas como os povos que deram início à criação da atual Grã-Bretanha. Entre essas evidências, está a carta do *Venerable Bede*¹⁶, endereçada ao Cônsul de Roma, na qual se faz um pedido de ajuda, mencionando os celtas como sobreviventes da invasão feroz dos bárbaros nas primeiras décadas do século V (CRYSTAL, 1995, p.6).

Os celtas tiveram origem, presumivelmente, em populações que, desde a Idade do Bronze (700 a.C.), habitavam a Europa e, após diversas migrações, passaram a povoar a Europa Central, região que atualmente compreende os territórios da Alemanha, França, Espanha e Inglaterra. Eles eram agricultores que viviam em uma sociedade organizada em tribos familiares e dentro dessa estrutura social, os clãs exerciam a autoridade local e mantinham um governo tipicamente aristocrático, dividido em quatro classes: Druidas, Guerreiros e Nobres, Cidadãos livres e Escravos (RODRIGUES-ROCHA, 2011). Apesar de a aristocracia celta ser comparada ao sistema feudal, uma vez que as relações dos clãs e dos nobres se assemelhavam aos movimentos de trocas de favores entre suseranos e vassallos¹⁷, o exercício da política e dos direitos era considerado evoluído para aquele tempo.

¹⁶Historiador e doutor da Igreja Católica, Bede (673-735) nasceu em Tyne, condado de Durham, Inglaterra, e aos sete anos foi levado para o monastério de Wearmouth. Foi ordenado diácono aos 19 anos e padre aos 30. Tornou-se um dos homens mais estudiosos da Europa sem jamais ter saído da região em que viveu. Escreveu a *História Eclesiástica do Povo Inglês* e é considerado o “Pai da História Inglesa”. Adaptado de <www.britannia.com/bios/bede.html>. Acesso em 17 out 2011.

¹⁷ As relações entre suseranos e vassallos foram estabelecidas durante a Idade Média dentro do sistema de classes feudal. Essas se davam quando um nobre suserano doava algum bem (geralmente feudos que deveriam ser

Os celtas possuíam uma consciência democrática que impedia chefes e reis políticos de exercerem suas funções, caso fossem considerados inaptos ou estivessem sob julgamento (RODRIGUES-ROCHA, 2011). No que se refere a gênero, homens e mulheres eram tratados de forma idêntica. As mulheres tinham os mesmos direitos políticos que os homens. Todavia, apesar do avanço do sistema político para a época, a divisão territorial era fragmentada e não havia um governo central, tornando os celtas alvo fácil para as incursões romanas por volta de 55 e 54 a.C. As invasões não tardaram e durante três séculos e meio, os romanos governaram as tribos celtas e impuseram sua economia, sistema sócio político e, lógico, a língua. Impor um legado, seja esse qual for, faz parte de todo processo de colonização, e em se tratando dos romanos, Baugh (1993, p.45) declararam: “Onde os romanos viveram e governaram, seus costumes ali foram encontrados”¹⁸.

Para além de uma civilização reconhecida pelo seu implacável poderio militar, a expansão romana, de modo geral, se caracterizou pela ausência de mão-de-obra escrava em detrimento do êxodo para o campo que, por sua vez, gerou um deslocamento econômico: as relações deixaram de ser escravagistas para basearem-se nas leis do colonato. Enfraquecido, o império romano é dividido em dois: oriente e ocidente. A parte ocidental sofre as invasões germânicas (Anglo, Saxões e Jutos) no século V e provoca a evasão dos romanos, que deixam para traz os celtas em estado de abandono sob os “cuidados” dos anglo-saxões. Essa proteção era o que se pode considerar um “presente de grego”. Os celtas precisavam pagar altas taxas para ter a permissão de venda e eram escravizados caso não pudessem cumprir com as obrigações monetárias. Na esperança de voltar a ter uma suposta autonomia, recorreram aos primeiros invasores, mas sem muitos resultados, como é relatado por Crystal (1995, p.6), ao afirmar que “o pedido dos celtas caiu em ouvidos moucos”. Os romanos estavam ocupados com as próprias guerras: entre Bleda e Átila, Reis de Hunos.

O assentamento dos anglo-saxões, no decorrer de cem anos na Bretanha, espalhou-se por boa parte da ilha. Durante esse período, os celtas conquistados mudaram o *status* de donos para assimilados, dando, assim, início a um apagamento histórico que culminou com o desuso da língua celta. Dentro desse cenário, onde, naturalmente, ocorrem o surgimento, imposição e consolidação da língua inglesa, faz necessário, ainda que brevemente, discorrermos sobre quatro dos períodos mais importantes de sua evolução: inglês arcaico (*Old English*), inglês médio (*Middle English*), inglês moderno (*Modern English*) e inglês global (*Global English*).

cultivados para o comércio) a outro nobre e, este na hierarquia do poder era representado pelos vassallos que passavam a dever favores políticos e militares.

¹⁸“Where Romans lived and ruled there Romans ways were found”.

3.1.1 Inglês Arcaico

Compreendendo o período de 500 a 1100 A.D., o inglês arcaico traz em si a força da própria definição. Foi denominado como pesado e irreconhecível, como declara Crystal (1995) na *Cambridge Enciclopédia da História da Língua Inglesa*, ao classificar o inglês arcaico como “ilegível para *todos* exceto para os especialistas” (p.12). Há também a presença do latim que marca esse período com declinações que tornam a língua um objeto muito distante dos leitores atuais, como se pode constatar a partir das palavras de Schutz (2008, p.2): “para um falante nativo de inglês hoje, das 54 palavras do Pai Nosso em inglês arcaico, menos de 15% são reconhecíveis na escrita, e provavelmente nada seria reconhecido ao ser pronunciado”.

Entre os textos eruditos, estão os manuscritos de *Beowulf*, de Chaucer, analisados por Crystal (1995) como um texto de aparência alienígena porque não havia informações para marcar a divisão entre um período e outro, contando ainda com o fato de o texto estar permeado por diferentes dialetos. Contudo, não se pode desmerecer a literatura da época, visto que algumas leituras intersemióticas da contemporaneidade têm sido feitas a partir de textos do inglês arcaico, o que demonstra a imensa riqueza deste período. Apesar da maneira selvagem através da qual os celtas foram banidos da própria terra, não se pode estranhar o fato de que quase nada restou do vocabulário desses primeiros habitantes. Porém, as raras palavras sobreviventes têm um significativo valor semântico, pois reaparecem no inglês moderno dentro de algumas variantes regionais, a exemplo de *heaven, gold, gospel, Easter, holy, ghost, e sin*¹⁹ (CRYSTAL, 1995, p.24).

O alfabeto é o grande legado desse período, uma vez que o abecedário atual ainda é o mesmo, com exceção da presença de letras maiúsculas. Todavia, além da exploração colonialista, o exército romano trouxe inovações para o vocabulário sobre plantas, animais, comida e bebida. Apesar da contribuição militar, o cristianismo, por meio das missões, foi o grande responsável pelo inventário lexical romano, afinal, a catequização linguística é uma desculpa antiga, mas que parece funcionar quando se trata da imposição de uma língua através dos procedimentos da Igreja. Por conta da influência religiosa, o vocabulário doméstico nasceu das homilias e outros rituais da igreja, fazendo com que o latim deixasse de ser ‘sagrado’ e passasse a ser ‘vulgar’. No que se refere à parte literária, a prosa, por exemplo, no

¹⁹ Céu/paraíso, ouro, evangelho, Páscoa, sagrado, fantasma e pecado.

inglês antigo, tem nas obras religiosas sua maior representação, dentre as quais podem ser destacadas várias traduções das obras de *Beda, o Venerável*, e de *Boécio* (OLIVEIRA, 2010).

Como se sabe, uma língua pertence àqueles que a falam, fato esse que parece explicar porque o latim influenciou as variações no léxico até em períodos posteriores. Todavia, apesar da influência, há de se destacar que existe uma significativa diferença entre este período, o arcaico, e o inglês moderno, sobretudo na forma escrita, na gramática, no vocabulário e na pronúncia. A principal diferença, segundo Rodrigues-Rocha (2011), reside, principalmente, na gramática, ou seja, no âmbito sintático e analítico. O período em questão se encerra em 1066, quando a língua francesa é imposta aos ingleses por vias da invasão dos mesmos.

3.1.2 Inglês Médio

*Pardon my French*²⁰

A expressão é do século XX, entretanto, decorre da significativa influência franco-normanda na nação anglo-saxônica. O predomínio francês, assim como a maioria dos assentamentos linguísticos, é marcado por uma batalha. A Batalha de Hastings foi travada entre William, Duque da Normandia, e o anglo-saxão King Harold. O duque da Normandia, alcunhado de “O Conquistador”, não por acaso, encerra a batalha como vencedor e instaura na Inglaterra um governo totalitário, impondo, conseqüentemente, aos conquistados o seu sistema de governo, suas leis e o dialeto francês. A imposição da língua ocorre por questões políticas e pessoais, porque o próprio William não falava inglês e, por ocasião da sua morte, em 1066, não havia uma única região da Inglaterra que não fosse controlada por um franco-normando (SCHTÜZ, 2008).

O domínio francês transforma a língua no idioma de prestígio, adotado pela aristocracia e, por sua vez, por aqueles que desejassem ascender socialmente, como registrou Crystal (1995, p.30):

Sem dúvida alguma, o bilinguismo cresceu rápido em direção às divisões sociais. Os ingleses que queriam ascender socialmente aprendiam francês para tirar vantagens da aristocracia, e os barões aprendiam inglês para manter o contato dominador com a comunidade.

²⁰“Perdoe o meu francês” -expressão usada quando, em inglês, alguém eventualmente faz uso de vocabulário chulo.

O bilinguismo, como ressalta Crystal (1995) também ocorre em consequência dos casamentos interétnicos e, em nome do amor, a classe média começa a usar o inglês na vida cotidiana (CRYSTAL, 1995, p.30). Essa ocorrência torna-se evidente na declaração de Crystal (1995, p. 31): “Agora os ingleses e normandos vivem duelando juntos, casando e sendo dados em casamento, as duas nações têm se tornado tão misturadas que se tornou difícil saber quem é inglês e quem é normando”. Apesar do prestígio do francês e do domínio econômico franco-normando, as diversas disputas entre os habitantes do continente e os normandos residentes nas ilhas britânicas acabaram provocando um sentimento nacionalista que demandou uma identidade e uma atitude locais, a fim de evitar que se repetisse o mesmo ‘culturicídio’ imposto aos celtas, e determinou a criação de um sistema político-administrativo que favorecesse a documentação estrutural da língua.

Com o surgimento de novos conceitos administrativos, sociais e políticos, muito vocabulário novo foi incorporado, pois, em inglês, não existiam equivalentes. Em diversos casos, no entanto, havia vocábulos germânicos, que, terminaram por desaparecer ou coexistiram com seus equivalentes franceses. De início, eram considerados sinônimos, mas, ao longo do tempo, adquiriram conotação própria, como se pode constatar com as palavras: *answer-respond; folk-people; help-aid; kingly-royal; look-search e shut-closed*, entre outras (RODRIGUES-ROCHA, 2011).

É ainda Rodrigues-Rocha (2011) quem afirma que o inglês moderno teve como característica a perda gradativa das declinações, a neutralização das vogais não tônicas no final das palavras e o início da chamada *Great Vowel Shift*, cuja marca basilar é a alteração acentuada na pronúncia das vogais. Nos casos dos ditongos, muitos também são alterados e determinadas consoantes deixam de ser pronunciadas (BAUGH, 1993). Por outro lado, no centro das questões identitárias nacionais, estava a padronização da língua impulsionada por alguns fatores, entre eles o advento da imprensa e a literatura nacional, também favorecida pela criação do prelo.²¹

Depois do advento da imprensa, em meados de 1632, a língua passou a ser documentada dentro do padrão do inglês de Londres que, apesar de ser uma cidade hibridamente dialetal, tornara-se o centro econômico, político e cultural da Grã-Bretanha. Em se tratando do cenário cultural, foi comprovado que o inglês começou a ser usado em larga

²¹O **prelo** é uma forma de impressão gráfica, considerada pioneira na reprodução de livros, comparado ao que se tinha na época. A invenção é do alemão Johann Gutenberg que, em 1450, adaptou a prensa utilizada na produção de vinho para uma máquina de impressão gráfica. O mecanismo era composto por uma alavanca que fazia pressão sobre as letras tingidas de tinta que ao entrarem em contato com o papel faziam a impressão.

escala na arte popular, a exemplo de músicas e contos, nos sermões e nas rezas caseiras, o que evidencia quão responsáveis são as camadas populares para que uma língua se mantenha viva.

Quanto à literatura, no século XIV, Geoffrey Chaucer, em 43.000 linhas de poética, registrou a variedade dialetal do inglês desde o mais elevado nível de retórica até à conversa informal no fundo da casa. *Canterbury Tales* é um testemunho escrito de como Chaucer contribuiu com a herança morfológica do inglês médio, como ressalta Crystal (1995, p.39):

Chaucer conseguiu captar vividamente as peculiaridades dos falantes da época, que refletiam naturalmente no discurso coloquial. Nenhum outro autor teria feito tão bem a correspondência harmônica entre o ritmo natural da poesia e as conversas da vida comum. (CRYSTAL, 1995, p.39)

Igualmente considerando os aspectos literários, Oliveira (2010), por sua vez, afirma que os textos do período médio são caracterizados pela significativa influência da literatura francesa, tanto nas formas como nos temas que estavam dentro dos moldes do inglês arcaico, como no exemplo de *Piers, O Lavrador*, de William Langland²² (OLIVEIRA, 2010).

Após essas poucas considerações teóricas, reconhecemos que mesmo diante prestígio do francês no vocabulário da língua inglesa, a pronúncia e a estrutura gramatical, via de regra, não foram afetadas. Por fim, cronologicamente, o Inglês Médio durou de 1100 a 1500, quando, então, nesse século, se inicia o período conhecido como Inglês Moderno.

3.1.3 Inglês Moderno

Não meramente, Crystal (1995, p.56) denomina esse período como o inglês de Caxton. William Caxton, além de ser o criador da imprensa inglesa, em 1475, foi grande tradutor de textos que impulsionaram a padronização da língua. Por conseguinte, a maioria da população é alfabetizada em inglês padrão.

O Inglês Moderno teve início no século XVI e perdura até a atualidade. No início desse período, ocorreu uma complexa revolução no âmbito da fonologia do inglês. Enquanto o Inglês Médio teve como característica uma exacerbada diversidade de dialetos, o Inglês Moderno constitui-se em um período em que a língua padronizou-se e unificou-se, embora nunca houvesse uma pronúncia única ou uniforme, pois sempre houve variação de sons de um lugar para outro e de grupo social para outro (RODRIGUES-ROCHA, 2011).

No entanto, o surgimento e a disseminação de uma ortografia padronizada aconteceram no período da *The Great Vowel Shift*, iniciado no período anterior. As mudanças

²² Título original: *Piers Plowman* .

na pronúncia estavam dissociadas de reformas ortográficas, o que demonstra um cunho conservador da cultura inglesa. Esta é, possivelmente, a origem da atual ausência de correlação entre pronúncia e ortografia no inglês moderno. D'Eugenio (1982, p.98), assim, explica o que ocorreu:

O processo de padronização da língua inglesa iniciou em princípios do século XVI com o advento da litografia, e acabou fixando-se nas presentes formas ao longo do século 18, com a publicação dos dicionários de Samuel Johnson, em 1755, Thomas Sheridan, em 1780 e John Walker, em 1791. Desde então, a ortografia do inglês mudou em apenas pequenos detalhes, enquanto que a sua pronúncia sofreu grandes transformações. O resultado disto é que hoje em dia temos um sistema ortográfico baseado na língua como ela era falada no século VIII, sendo usado para representar a pronúncia da língua no século 20.

O dialeto de Londres se disseminou em virtude do surgimento da imprensa, em 1475, e da criação de um sistema postal, em 1516. A cidade era então o centro político, social e econômico da Inglaterra. Por outro lado, o acesso fácil a materiais impressos também impulsionou a educação, proporcionando à classe média o alfabetismo (SCHÜTZ, 2008). Dessa maneira, as mudanças sociais e políticas passam a ser também elementos relevantes dentro das transformações fonológicas do Inglês Moderno. Posteriormente, em virtude do contato direto com outros dialetos e outras culturas, o inglês se desenvolveu em diversas áreas colonizadas pelo império britânico, o que trouxe pequenas, mas significativas contribuições para o léxico inglês, a exemplo dos nomes dos dias da semana, cuja origem está no nome dos principais deuses anglo-saxões: *Thursday* (dia de Thor – o deus do trovão), *Friday* (dia de Frey – deusa da fertilidade). Esse nome se origina da palavra escandinava *Frigedaeg*, segundo a revista *Aquarius* (1995) e *Sunday* (o dia do deus sol) e assim sucessivamente. De acordo com registros históricos, muitos séculos a.C., os caldeus e os egípcios já consideravam a semana dividida em sete dias. No tempo do imperador Augusto (63 a.C. - d.C. 14), os antigos romanos empregavam a palavra “*settimana*” para nomear a semana com sete dias (RODRIGUES-ROCHA, 2011).

Finalmente, é importante mencionar que o Inglês Moderno tem início na Renascença, um momento histórico marcado por reformas, descobertas e explorações. Portanto, como não poderia deixar de ser, os pensadores e artistas adotaram inúmeras palavras latinas e gregas e, muitas delas permanecem até os dias atuais. E, assim, presumimos ser esse o começo do processo de expansão da língua inglesa pelo mundo.

3.1.4 Inglês Global

A diáspora do inglês não é um fenômeno recente, uma vez que no final do século 16, início do reinado da rainha Elizabeth II, mais de 250 milhões de habitantes ocupavam as ilhas britânicas. Embora este número seja significativo, a maioria destas pessoas residia fora do território inglês (CRYSTAL, 1995, p.93).

Entre as forças que provocaram o movimento migratório estão as crises sócio-econômicas e o colonialismo. Durante o século XIX, parte da Europa ficou destruída pela crise da automação das fábricas durante a Revolução Industrial, provocando escassez de alimentos. Com a chegada do inverno, esse quadro se agravava porque, além da fome, havia agora uma mão-de-obra ociosa que morria de frio nas calçadas. Essa situação adversa levou mais de três milhões de habitantes, entre eles irlandeses, alemães, italianos e ingleses a migrarem para os Estados Unidos.

Houve também a migração compulsória por parte dos escravos africanos, vendidos aos Estados Unidos para trabalharem nas lavouras do sul do país. Estes, por sua vez, têm participação na globalização do idioma através da literatura e da música. Tal fato é confirmado por Crystal (1995, p.97), ao afirmar que, “segundo o desenvolvimento industrial das cidades da região norte, no século XIX, a cultura negra tornou-se conhecida em todo o país [EUA], especialmente através da música”. Parte desse novo cenário, cercado de mudanças marcadas por inovações musicais e linguísticas, Billy Holiday cantou:

Once they called it ragtime
and it had its fling
It's the same old syncopation
Now they call it swing
Then they played it jazz time
To a buck-and-wing
Once again it swept the nation
Now they call it swing
When singers used to sing
They would go hot cha
But with this modern thing
Now they go dru-du du, dra-da-da²³

A força da inovação desse inglês não limitou-se à arte. Segundo Crystal (1985, p.97), esse período fez emergir um vocabulário novo e informal de uso geral entre brancos e negros.

²³ Uma vez chamaram de *ragtime*/ E para nós era uma folia/ Mas era o mesmo velho sincopado/ Agora chamam de *swing*/ Então eles tocaram como jazz / E *buck- and-wing*/ E novamente ele levantou a nação/ Agora chamam de balanço/ Quando os cantores costumavam cantar/ Eles podiam ir quentes no "cha"/ Mas com essa coisa moderna/ Agora eles vão "dru-du-du, dra-da-da". (Tradução nossa)

Todavia, nem tudo nesse instante de criatividade do inglês se resumiu à melodia e ao movimento do corpo, uma vez que o início do século XX foi marcado por manifestações populares em defesa dos direitos civis dos negros americanos e da luta de representantes políticos como Malcom X e Marther Luther King. Esse cenário, apesar de conflituoso, favorece a influência de um inglês mais mestiço. Entretanto, ainda que o *Black English* tenha representado diversidade e variedade, esse não foi responsável pela quebra das hegemonias inglesa e americana, mas sim um mundo globalizado que demanda uma língua com características globais.

O inglês já alcançou este patamar. Por conta do movimento contemporâneo de globalização, tornou-se a língua da economia mundial, da disseminação de conhecimento, da mídia, da poderosa tecnologia do século vigente, assim como foi eleita a “língua-chave que abre portas para a mobilidade social dentro e através das fronteiras” (KUMARAVADIVELU, 2006, p.13). Apesar da prometida ascensão social, há também aqueles que encaram de maneira crítica a progressão que o inglês como língua global, em tese, pode proporcionar. Para Phillipson (1992, p.38), por exemplo, essa é uma expansão hedonista e, nesse sentido, o autor afirma que

[a] língua global é vista como uma ferramenta que tem o poder de abrir portas, e o idioma que atende a essa condição é, sem dúvida, o inglês. Contudo, é uma demanda que reflete a balança contemporânea do poder e a esperança de que dominando o inglês o indivíduo atingirá a prosperidade e o glamour hedonista que o mundo privilegia e que, por sua vez, possibilita o sucesso que é projetado nos filmes de Hollywood, nos vídeos da MTV e nos comerciais para as corporações transnacionais.

Todavia, entre males e benefícios, todos parecem concordar que com a transição e consolidação do atual fenômeno de globalização, o inglês tornou-se uma *commodity* intra e internacional (JORDÃO, 2004) presente em todos os contextos, sendo visto como um bem inevitável para alguns e um mal necessário para outros. Independentemente do sentimento linguístico, Siqueira (2011, p.48) salienta que “o inglês está aí, nas ruas, na mídia, trafegando pelas infovias da *internet*, bombardeando nossos olhos, nossos ouvidos, nossas vidas e nas circunstâncias atuais, ignorá-lo é um ato praticamente inconcebível”.

Esse caráter mundializado da língua inglesa provoca também o surgimento de uma variedade de termos e conceitos para o status do idioma na contemporaneidade. Para Berns (2005), por exemplo, como uma língua franca global, o inglês funciona como um meio de comunicação entre os falantes de diferentes línguas – mas nenhum falante teria o inglês como primeira língua – seriam usuários de uma língua em diferentes contextos oriundos de

diferentes culturas. Por sua vez, Widdowson (1994, p.382) afirma que o inglês é uma língua global porque “serve a uma quantidade significativa de comunidades diferentes e seus objetivos institucionais transcendem limites tanto comunitários quanto culturais”.

Crystal (1995, p.98) argumenta que “uma língua alcança um *status* verdadeiramente global” quando assume um papel especial reconhecido em muitos países, e o inglês alcançou tal *status* por causa de sua associação com a economia global. O autor defende ainda que uma língua não alcança o nível de língua internacional por causa de suas propriedades intrínsecas ou pela riqueza da sua literatura ou mesmo da sua cultura, mas pela força política de seu povo associado ao seu poderio militar. Estes foram os motivos que fizeram do latim, do grego e do árabe, por exemplo, terem se tornado marcos de diversos processos de consolidação de poder quando das respectivas conquistas dos povos que as falavam. Crystal (1995), portanto, complementa que o poder da internacionalização da língua inglesa na atualidade deve-se também ao fato de esta ter seguido como a língua das grandes descobertas científicas e do progresso tecnológico na sociedade mundial contemporânea.

Em relação a esse último conceito, língua internacional, Smith (1976) foi um dos primeiros estudiosos a usá-lo, ao afirmar que “uma *língua internacional* é aquela falada por indivíduos de diferentes nações com o objetivo de se comunicar uns com os outros (SMITH, 1976, p.38 *apud* SIQUEIRA, 2008, p.73, grifo no original). Em conformidade com Smith (1976), McKay (2002, p.5) argumenta que o inglês “é por excelência uma língua internacional porque possui maior amplitude de comunicação (entre as demais) e é a língua principal no processo de desenvolvimento da cultura de massa”, sendo que, “por esse viés, o inglês tornar-se internacional nos sentidos global e local” (MCKAY, 2002, p.5).

Obviamente, os termos apresentam semelhanças que parecem torná-los um objeto único. Contudo, há marcas divisórias entre eles, como declara Halliday (2006, p.362):

Eu acho que é importante distinguir esses dois aspectos, o internacional e o global, apesar de admitir que os termos se sobreponham. O inglês tem se expandido ao longo das duas trajetórias: globalmente, como inglês, e, internacionalmente, como ingleses. Inglês como língua internacional absorve diferentes ingleses que se adaptam e se ressignificam dentro de diferentes culturas. O inglês global tem se espalhado – tem se tornado ‘global’ – por dominar, ou ser dominado pela nova tecnologia de uma maneira geral, do e-mail à mídia de massa, dos noticiários a toda forma de propaganda política e/ou comercial.

A variedade de nomenclaturas parece ilustrar claramente o caráter mestiço que o inglês adquiriu no decorrer da sua história, tornando, conseqüentemente, cada vez mais difícil

a tarefa de engessá-lo nesse ou naquele método de ensino. Todavia, as novas terminologias, segundo Kachru (1995, p.233), idealizador do paradigma mundialmente conhecido como *World Englishes* (WEs), “acabam por demandar mudanças em relação à variedade de funções e ao nível de penetração em diferentes contextos culturais dentro das sociedades não ocidentais”.

Kachru (1995) considera ainda o fato de que em muitos países o inglês é usado efetivamente para pensar globalmente e, por escolha própria, para viver localmente, estabelecendo assim uma relação pragmática entre suas identidades. O autor assevera que há uma multiplicidade de ingleses em um movimento híbrido que os povos utilizam a seu favor para, em vez de se submeterem a hegemonias dos países centrais de língua inglesa ou deixarem se subjugar como no passado colonialista, buscam adquirir o direito de falar na língua do outro sem sofrer apagamento identitário, trilhando, na verdade, como aconteceu e vem acontecendo, o que Canagarajah (1999) considera o ‘caminho da apropriação’. Em face dessa diversidade linguística, Kachru (1995) introduz um modelo composto por três círculos concêntricos que dão sustentação ao já mencionado paradigma dos *World Englishes* (Ingleses Mundiais). Segundo o autor, a expansão da língua inglesa no mundo está distribuída de acordo com a função que o idioma exerce em cada um deles:

- a) *Círculo interno*: o inglês é a língua nativa, reconhecido e creditado como um padrão a ser seguido e é onde a norma é produzida. Este fato torna os falantes desse círculo (EUA, Grã-Bretanha, Austrália, etc.) “os grandes produtores dos materiais didáticos para a massa mundial de não-nativos que recebem compulsoriamente uma educação em língua estrangeira, e não por coincidência, é o inglês” (MODIANO, 2006, p.224).
- b) *Círculo externo*: o inglês é usado como segunda língua (Nigéria, Índia, Uganda, Cingapura, etc). Graddol (1997, p.50) pontua que “[...] esse círculo diz respeito àquelas nações que remontam o inglês do colonizador do círculo interno e sedimenta isso nas instituições educacionais como língua internacional”.
- c) *Círculo em expansão*: o inglês exerce a função de língua estrangeira. Kachru (1995) sugere que é nessa esfera que a capacidade de evolução da língua acontece, pelo fato de os usuários manipularem a língua “de maneira criativa e sem controle”. Aqui temos países como China, Brasil, Rússia, Japão, entre muitos.

Essa divisão circular é metafórica, mas orienta as reflexões em torno das relações de poder e dos valores políticos que o inglês exerce hoje em todo o planeta. Evidentemente, quando Kachru (1995) faz a divisão, lançando o paradigma *World Englishes*, ele inaugura “uma nova perspectiva que ao focalizar as variedades por meio das línguas usadas no mundo, começa a construir um conceito de língua descentrado que contempla uma rescrita do inglês nas margens” (MOITA LOPES, 2008, p.19).

O fato de ter uma língua descentrada, estratificada e espalhada (KACHRU, 1995, p.233) implica a eleição do termo *ingleses* como mais pertinente. O autor argumenta em defesa da escolha que

[o] termo simboliza as variações formais e funcionais, os contextos sociolinguisticamente diferentes, as variações de um inglês criativo e vários tipos de aculturação no mundo ocidental e oriental. Esse conceito enfatiza os “vários ingleses” e não a dicotomia *nós e os outros* (nativos e não-nativos) (KACHRU, 1995, p.233).

As questões em torno do *outro* sempre foram pertinentes para as mudanças sociolinguísticas e, visto que estamos tratando de comunicação global, deve-se considerar que, na contemporaneidade, há um processo no qual o cidadão global assume identidades internacionais em função de sua identidade local. Motta-Roth (2003), no texto *‘Nós’ e os ‘Outros’: Competências Comunicativas Interculturais no ensino de língua estrangeira*, revela uma perspectiva semelhante à de Kachru ao assegurar que em um cenário multicultural, o ponto de partida em termos de auto-representação para estabelecermos o diálogo de culturas entre ‘nós’ e o ‘outro’, é não só a sensibilização e apreciação pelo outro, mas acima de tudo, por nossa própria identidade.

As questões identitárias estão também arroladas ao termo, agora no singular, *World English* (doravante WE), cunhado por Rajagopalan (2004, p.110). O autor define WE como uma língua mundial que não pertence a esse ou a aquele país, acrescentando que “*World English*, no singular, chama a atenção para o crescimento da necessidade de as pessoas interagirem de maneiras inimagináveis e, para tanto, encontram formas de superar toda e qualquer barreira linguística, incluindo as diferenças dialetais dentro da mesma língua” (RAJAGOPALAN, 2004, p.110).

No singular ou no plural (*English or Englishes*), a nova ordem determina a desterritorialização e a ausência de donos da língua inglesa. Por essa razão, possivelmente, o autor supracitado define WE como

uma língua falada em todo o mundo: nos balcões, nos corredores e nas salas de espera dos aeroportos mais lotados do

mundo. Principalmente durante os encontros multinacionais de negócios, feiras internacionais, Jogos Olímpicos, Copa do Mundo, conferências acadêmicas e outros. E todos os encontros reúnem falantes, na sua grande maioria não-nativos que estão nas margens (RAJAGOPALAN, 2004, p.112).

Guardadas as divergências naturais no tocante a definições (SIQUEIRA, 2011, p.93), para efeitos desta pesquisa, fizemos a escolha pelo conceito de Inglês como Língua Franca (doravante ILF) sob a perspectiva de autores “que têm se dedicado a refletir sobre aspectos decorrentes dessa nova configuração mundial. Suas contribuições nos permitem discutir implicações do papel da língua inglesa no cenário internacional assim como suas (re)significações em comunidades locais” (GIMENEZ; CALVO; EL KADRI, 2011, p.8), como está explicitado a seguir.

3.2 INGLÊS COMO LINGUA FRANCA (ILF)

A existência de uma língua franca, “uma língua adotada como língua comum entre falantes cujas línguas nativas são diferentes, não é um advento do século XXI” (FRIEDRICH, 2010, p.21). O reconhecimento do uso de línguas francas remonta ao início de 1678 quando o termo foi empregado pela primeira vez para se referir “a uma língua misturada ou um jargão usado pelos Fenícios na região portuária do Mediterrâneo, que consistia de palavras italianas privadas das suas flexões” (FRIEDRICH, 2010, p. 21). Como numa grande feira de tecnologia, as pessoas vinham de todas as partes para vender, negociar e divulgar produtos que até então estavam sob a proteção fiscal dos senhores feudais, o que tornou o comércio do Mediterrâneo um elemento precursor da transição entre o Feudalismo e a Revolução Industrial. Diferentemente da construção da Torre de Babel (DERRIDA, 2002), no Mediterrâneo havia uma língua franca mercadológica que congregava todos em torno de interesses comerciais que culminavam com a dissipação de produtos e o consumo deles, sem se considerar o selo de fabricação.

Quando chegamos à sociedade contemporânea, fica claro que é a *internet* que assume o papel desta rede portuária dos negócios (inter)nacionais e a maior responsável pelo acesso a qualquer bem de consumo imaginável. Afinal, nunca antes na história ouviu-se falar em tantos locais livres de compras como os *websites* de compras (individuais e coletivas) como neste século. Dentro desse processo de “consumismo fundamentalista do nosso tempo” (SANTOS, 2001, p.49), as transações mundiais são realizadas significativamente em inglês, a língua

franca do comércio global, como atesta Friedrich (2010, p.21), ao declarar que “o inglês está sendo usado em comunidades múltiplas a fim de desempenhar uma variedade de funções comunicativas dentro e fora das arenas do comércio tradicional”.

Como podemos perceber, o inglês não habita esse gigantesco espaço cibernético por mero acidente linguístico. O privilégio de ter se tornado a língua da tecnologia deve-se ao fato de ser este o idioma aquele em que se construiu o conceito de comunicação da globalização, como atesta Kumaravadivelu (2006, p. 131):

Em um desenvolvimento sem precedentes na história humana, a internet tornou-se uma fonte singular que imediatamente conecta milhões de indivíduos com outros, com associações particulares e com instituições educacionais e agências governamentais, tornando as interações a distância e em tempo real possíveis. E a língua da globalização – claro, o inglês – está no centro da era contemporânea.

Para este mesmo autor, a globalização consiste na surpreendente intensificação das “relações sociais mundiais através das quais acontecimentos locais podem ser regulados a milhares de quilômetros de distância através do compartilhamento de um mesmo código linguístico” (KUMARAVADIVELU, 2006, p.131). Santos (2001, p.18), por sua vez, postula que a globalização é um fenômeno de mudanças na economia e cultura globais, “privilegiando a abertura de mercados nacionais, a flexibilização de políticas protecionistas, a intercomunicação em tempo real e a suposta prosperidade das diversas nações do planeta”. Já Kumaravadivelu (2006, p.130), compreende a globalização como “uma série multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais a nível mundial”, ao passo que, ao mesmo tempo, desenvolve nas pessoas uma “consciência crescente das conexões profundas entre o local e o distante” (KUMARADIVELU, 2006, p.130). As estatísticas apontam o inglês como a língua dessas trocas sociais e das relações em tempo real, como é comprovado por Leffa (2001, p.121), ao expor a situação do idioma no cenário mundial:

A língua estrangeira mais estudada no mundo é o inglês. Há uma série de fatos que contribuem para isso, entre os quais podemos destacar os seguintes: (1) o inglês é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas; (2) o inglês é a língua usada em mais de 70% das publicações científicas; (3) o inglês é a língua das organizações internacionais. A razão mais forte, no entanto, é o fato que o inglês não tem fronteiras geográficas. Enquanto que o chinês, por exemplo, também é falado por mais de um bilhão de pessoas, a língua chinesa está restrita à China e alguns países vizinhos. O inglês, por outro lado, é não só declaradamente a língua oficial de 62 países, mas é também a língua estrangeira mais falada no mundo: para cada falante

nativo há dois²⁴ falantes não-nativos que a usam para comunicação. O inglês é provavelmente a única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos (LEFFA 2001, p. 121).

Portanto, independentemente da globalização e suas sempre crescentes demandas, para seguir o ritmo das novas transformações geopolíticas e atuar em culturas híbridas, o inglês surge como uma língua franca, desterritorializada e fronteiriça que contribui de forma decisiva para que a comunicação entre as pessoas neste contexto global ocorra. De maneira que, em função dessa nova geografia do inglês, Ortiz (2006, p. 14) argumenta:

[M]undializado, ele [o inglês] se desprende de suas raízes e ganha existência própria como idioma desterritorializado, apto a ser camaleonicamente apropriado, re-significado, re-entoadado por falantes de diferentes línguas maternas nas interações entabuladas nos fluxos comunicacionais imprevisíveis da modernidade-mundo.

O cenário atual implica a necessidade de um novo olhar sobre as novas formas dessa língua no século XXI, uma vez que o estatuto emergente do inglês é de uma língua mundial, internacional e, acima de tudo, franca, que precisa ser re-configurada dentro do cenário local, no nosso caso, brasileiro e baiano. ILF é originalmente resultante de ocorrências dadas em ambientes multi-étnicos, estabelecidas nos “espaços onde os povos foram submetidos aos processos de colonização (FRIEDRICH, 2010, p. 21)”. Nesse sentido, segundo Seidlhofer (2005, p.46), devido a esse caráter crioulo²⁵, uma língua franca na contemporaneidade pode ser definida como “um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas”, ou uma língua pela qual os membros de diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si, mas que não é a língua de nenhum deles, “uma língua que não tem falantes nativos” (SEIDLHOFER, 2005, p.46). Tais características conferem ao ILF mais algumas definições:

ILF é o termo a que me refiro em relação a um contexto específico de comunicação: uma escolha feita entre falantes de diferentes experiências culturais e de nacionalidades diversas. De uma maneira geral, refiro-me àqueles do círculo em expansão devido à sua maior representatividade quando comparado aos demais círculos. (JENKINS, 2007, p.200)

Ou ainda,

²⁴Dados apontam que tal relação já subiu para 4 falantes não-nativos para cada falante nativo (Cf. MODIANO, 2009; SIQUEIRA, 2008; 2010; CRYSTAL, 2011, entre outros).

²⁵O caráter crioulo nesse contexto refere-se ao contato entre civilizações distintas, envolvendo ou não um processo de dominação, pode ter como resultado uma língua mesclada, que carrega as expressões de ambos os lados, e se constitui como heterogênea, crioula (PIMENTEL, 2009).

ILF tem sido considerada uma utilidade para contextos multiculturais entre pessoas de diferentes perfis linguísticos, e este sentido de inclusão ‘promove’ encontros comunicativos entre os três círculos.²⁶ (MODIANO, 2009, p.212)

Uma língua que se adapta às necessidades globais de seus usuários. (COOK, 1999, p.12)

Uma língua em constante transformação, marcada pelo hibridismo e movida pelo desejo de se comunicar. (RAJAGOPALAN, 2011, p.47)

Destarte, podemos perceber que a teorização sobre a importância das escolhas dos usuários em relação ao contexto de fala é relevante para quase todos os conceitos supracitados. Principalmente porque, em termos práticos, parece que ILF “captura a natureza plural e multiétnica dos falantes, dentro e fora dos ambientes internacionais” (FRIEDRICH, 2010, p. 22). Esse fato torna ILF uma função “capaz de acomodar” o sentido comunicativo da língua. A respeito da referida função, Friedrich (2010) reforça esse conceito quando descreve o uso de ILF dentro de um “escopo que é vasto e estabelece contextos tão diversificados que são impossíveis de qualificar”. A autora declara que cada falante usa uma variedade linguística da qual se apropriou e emprega várias estratégias comunicativas para interagir com sucesso. As definições enfatizam o papel do usuário desnacionalizado e os contextos variados, o que nos leva a presumir que ILF está sendo desenvolvido dentro das mais diversas culturas e para diferentes propósitos de comunicação. A esse respeito, Berns (2009, p.195) salienta que

[n]esse século, o inglês serve a uma variedade maior de propósitos que vão além do contato face a face: os meios de comunicação de massa e a mídia eletrônica têm sido usados mais do que nunca na história para estreitar relações no mundo. Esse movimento estabelece, entre outras, uma função social para o status atual do inglês, que também é resultante das maneiras diversas que tem sido usado. Essas funções assumidas pelo caráter globalizado têm contribuído para a identidade de um inglês distintivamente informal e muito mais funcional.

Além disso, quando conferimos ao ILF características de uma língua-função, estamos apenas inserindo-o dentro do conceito natural de que a língua precisa ser uma atividade funcional “a serviço das pessoas, de seus propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram” (ANTUNES, 2009, p.35). Por seu turno, Rajagopalan (2011, p.52) apresenta a seguinte alegação em defesa da função do ILF:

²⁶Aqui Modiano (2009) refere-se ao paradigma dos três círculos concêntricos de Kachru (1985) anteriormente citado.

World English (WE) ou ILF nos obriga pôr a questão da necessidade de se comunicar em primeiro plano e, por conseguinte, contemplar a “língua” não como um meio, mas, sim, como uma consequência. Ele vai se moldando conforme as exigências de comunicação entre um contingente de pessoas de diversas nacionalidades e etnias que vai aumentando a cada ano que passa. (RAJAGOPALAN, 2011 p.52)

“O termo função é hoje ilustrado como a questão central para os ingleses do mundo”, declarou Firth (1996, p.237 *apud* BERNS, 2009, p.196), acrescentando também que compreender a função do ILF é fundamental para compreender o conceito não só de língua franca, mas também de língua internacional e língua de comunicação global que, por sua vez, “representam usos contemporâneos e papéis do inglês da atualidade” (FIRTH, 1996, p.237 *apud* BERNS, 2009, p.196).

De maneira prática, uma língua franca não é uma variedade e nem uma língua *per se*, para usar as palavras de Berns (2009, p.196), o mais importante é compreendermos que “uma língua franca está alocada dentro de contextos onde os usos são definidos por fatores extralinguísticos que atuam como funções interpessoal, instrumental, administrativa e, acima de tudo, criativa”.

Por fim, em relação a ser ou não uma nova variante, Friedrich (2010, p.4) salienta a importância de não caracterizar ILF como tal, uma vez que “seria impossível enquadrar uma língua franca dentro do conceito de variedade, devido ao seu caráter dinâmico e cultural”. Ainda segundo esta autora, o uso de ILF como função “permite o reconhecimento da importância dos fatores não-linguísticos [como] gestos, expressões corporais, figuras, aspectos culturais, etc.”.

3.2.1 Para sermos francos

Possivelmente, a grande questão em torno do ILF talvez não seja a problemática de ser uma variedade, um dialeto ou “uma língua em formação, com uma estrutura precária e emprestada e que não passa de uma caricatura de uma língua madura e robusta” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 46). Na verdade, os estudos têm demonstrado que a polêmica está centrada na *inteligibilidade* em interações que envolvem uma língua franca.

Discutir inteligibilidade é voltar-se para uma questão que está na gênese da terminologia. Os pesquisadores da área ressaltam que ainda não há um consenso entre eles em relação à definição do termo, uma vez que ser ‘inteligível’ está além dos aspectos morfológicos e fonológicos. Quanto à diversidade e ao desencontro de conceitos para o termo

inteligibilidade, Jenkins (2000) realizou um levantamento para os estudos do projeto de *Língua Franca Core (LFC)*²⁷ e concluiu que “inteligibilidade pode significar diferentes coisas para diversas pessoas”(JENKINS, 2000, p.68). Apesar de a autora propor um núcleo-base que deveria direcionar o ensino da pronúncia, por exemplo, para garantir a inteligibilidade entre falantes de ILF, ela também reconhece que, diante da nova configuração do inglês na contemporaneidade, é preciso direcionar o “enfoque da inteligibilidade para o ouvinte e as contribuições de suas habilidades de processamento e de estratégias múltiplas, que vão desde pistas contextuais até conhecimento prévio para construir o significado” (JENKINS, 2000, p.70). Ainda em defesa do papel do ouvinte, Kenworthy (1987, p.13) definiu inteligibilidade como “o ato de ser entendido por seu ouvinte interlocutor num dado tempo e numa dada situação”.

Mckay (2002), por sua vez, atesta que não é só a pronúncia o elemento determinante de inteligibilidade na comunicação de inglês como língua internacional, uma vez que somente pronunciar bem as palavras “não pode garantir a compreensão de expressões que estão associadas a determinantes culturais, por exemplo” (MCKAY, 2002, p.121). A autora sugere que, as questões em torno da inteligibilidade devem perpassar pelo senso de plausibilidade (*sense of plausibility*) do professor que irá considerar quando a pronúncia será ou não um entrave nas comunicações globais (MCKAY, 2002, p.116). Todavia, Mckay (2002, p.129) acrescenta que, além da pronúncia, o professor deve usar o senso de plausibilidade para basear o ensino de uma língua internacional nas necessidades dos alunos com a sensibilidade de abordar tanto os aspectos locais como as questões globais (MCKAY, 2002, p.129).

A despeito das concepções apresentadas, não há nessa pesquisa a intenção de negar que a pronúncia é um fator relevante para a inteligibilidade, contudo os argumentos mencionados apontam o significado contextualizado como o meio para a inteligibilidade de uma língua franca, como atesta Mckay (2002, p.73):

O significado não são apenas palavras, nem é produzido apenas pelos falantes e nem pelo ouvinte sozinho/isoladamente. Produzir significado é um processo dinâmico que envolve uma negociação entre falante e ouvinte, entre os aspectos contextuais (físico, social e linguístico) e as expressões culturais que surgem durante o encontro intercultural.

Igualmente, precisamos reconhecer que seria incongruente diante do processo evolutivo que o ILF atravessa partir do pressuposto de que a inteligibilidade deve ser precisa e

²⁷LFC é um projeto no qual Jenkins (2000; 2007) apresenta os aspectos fonológicos que, a seu ver, devem ser ensinados no contexto de sala de aula, a fim de garantir uma pronúncia inteligível aos falantes de ILF, bem como facilitar a árdua tarefa desses falantes de aprender o sistema fonológico da língua inglesa.

fechada dentro de um pacote de regras, principalmente porque o momento atual requer uma indagação importante, como o faz Rajagopalan (2011, p. 50): inteligível para quem? Afinal, estamos tratando de uma língua que na atualidade está submetida à criatividade do não-nativo, como enfatiza o autor ao declarar:

Por último, mas não menos importante, como salienta Seidlhofer (2004), ‘prefere-se ILF não somente porque as definições sobre língua franca limitam-se à comunicação entre não-nativos, mas porque são esses falantes que impulsionam o desenvolvimento da linguagem em seus usos globais’ (p.212). Ou seja, ILF mais do que qualquer outra alternativa, tem os falantes não-nativos na linha de frente das inovações e das mudanças do inglês como língua franca. (RAJAGOPALAN, 2011, p.50)

Uma vez na linha de frente, o empenho, o esforço e o desejo de se apropriar de uma língua para propósitos comunicacionais diversos devem anteceder as teorias sobre inteligibilidade. Afinal, estamos tratando de um falante que, acima de qualquer linha teórica, anseia por ser entendido dentro e fora das fronteiras. Portanto, esse falante usa ILF no “seu dia-dia de forma loquente e eficaz na tarefa da comunicação” (RAJAGOPALAN, 2011, p.49), demonstrando que são “pessoas que se comunicam entre si e não códigos” (BAMGBOSE, 1998, p.53) como, por exemplo, de inteligibilidade.

Por conseguinte, parece ficar evidente que o grande desafio não é encaixar ILF dentro desse ou daquele conceito de ser inteligível, mas encarar que as mudanças da fase histórica da língua inglesa e o seu *status* franco implicam rupturas pedagógicas, ideológicas e políticas. Gimenez; Calvo e El Kadri (2011, p.15-16) listaram algumas dessas implicações que, no nosso entendimento, tornam-se relevantes para esta pesquisa:

1. Ressignificação dos motivos para se aprender inglês, que passariam a enfatizar a ideia de que queremos nos comunicar com outros falantes não-nativos de inglês ao redor do mundo;
2. Incorporação de outras variedades de inglês que não apenas americana ou britânica nas habilidades receptivas e de compreensão;
3. Ampliação dos tópicos e temas trazidos para a sala de aula, abrangendo temas sociais de alcance global;
4. Conscientização sobre papel das línguas nas sociedades e especialmente do inglês como língua de comunicação internacional, que nos permite acessar informações e interagir com pessoas ao redor do mundo;
5. Compreensão da expansão do inglês no mundo e sua vinculação com a globalização econômica;
6. Desenvolvimento de maior criticidade com relação à associação do inglês a americanos ou ingleses;
7. Possibilidade de se criar outros procedimentos interpretativos e novos sentidos para o que lê, ouve, escreve e fala.

Naturalmente, há quem diga que é quixotesco achar que a “Rainha perdeu a coroa” ou que a McDonaldização do planeta (COX; ASSIS-PETERSON; 2007, p.7) é um movimento encerrado. Nesse sentido, é importante esclarecer que não há, nessa pesquisa, a intenção de desprezar ou negar a paternidade (diferente de ‘patente’, a ser abordada posteriormente) e as importantes contribuições históricas e políticas da Inglaterra e dos Estados Unidos para a disseminação e divulgação da língua inglesa. Entretanto, não há mais como não admitir que a dicotomia anglo-americana de dominação está ultrapassada e que a expansão do inglês como língua franca “provoca a desestabilização da posição autoritária, impositiva, assumida pelo círculo interno, diante do círculo em expansão” (ROCHA; SILVA, 2011, p.260). À luz desses argumentos, Canagarajah (2005, p.31) explica essa instabilidade do círculo interno salientando que

a língua inglesa é mais utilizada hoje em contextos multilíngues, onde a interação acontece principalmente entre falantes não-nativos em sua terra natal. Isso representa [...] que a língua inglesa já não mais pertence a um povo específico (por exemplo, nativos dos Estados Unidos e Grã-Bretanha), mas que ela é propriedade de todos que a utilizam.

Obviamente, as discordâncias em relação à hegemonia linguística não serão encerradas no fato anterior citado por Canagarajah (2005) e nem deveriam, uma vez que é através dos conflitos que evoluímos. Contudo, é necessário que os questionamentos funcionem como meios para um diálogo reflexivo que vá de encontro ao discurso da acomodação e à aceitação da relação binária entre ‘falante nativo e não nativo’ (ROCHA; SILVA, 2011, p.262). O direito de ser o nativo quem determinava o rumo de uma língua é uma consequência da condição de posse de uma patente imaginária que não sabemos ao certo se realmente existiu. Vimos na sua trajetória histórica que a língua inglesa sofreu influências de outras línguas sem que tal processo viesse a ser tomado como “contaminação linguística”, provando que fenômenos de crioulização são antigos, recorrentes e benéficos, como atesta Rajagopalan (2011, p. 52):

A ideia de uma língua mundial é de uma antiguidade considerável; a lenda bíblica da Torre de Babel é só um exemplo do desejo de um mundo melhor onde todas as pessoas cooperariam umas com as outras mediante uma mesma língua. *As aspirações no sentido de fazer do inglês uma língua mundial são parte de uma reflexão movida pelo mesmo impulso.* (ênfase acrescida)

Para retratar que esse movimento de mundialização da língua é contemporâneo, Modiano (1999) elaborou o diagrama abaixo como uma representação gráfica (Figura 1),

afirmando que precisamos rever os conceitos de como abordar as novas formas de comunicação em uma língua franca livre de patentes;

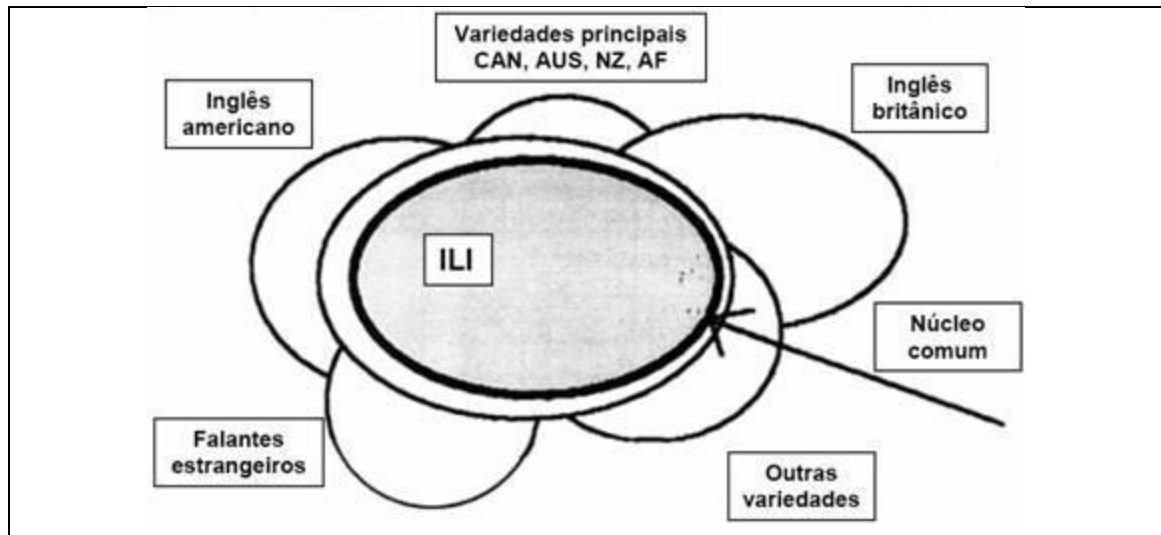


Figura 1: Modelo do Inglês como Língua Internacional (ILI) (MODIANO, 1999, p.10)

Na visão do autor, cada círculo representa graficamente as diferentes variedades, atribuindo o mesmo grau de importância a todos os falantes da língua inglesa, sem considerar a língua como propriedade dos falantes nativos.

Diante das considerações aqui expostas, concluímos que se faz necessário uma abordagem pluricêntrica no ensino de inglês da atualidade, ao invés de monocêntrica, e que compreenda as mudanças de cunho social, político, geográfico e tecnológico que alteraram o rosto, o gosto, o cheiro e todos os sentidos do inglês. Nessa linha de raciocínio, Jenkins (2006) defende que é preciso pensar em uma abordagem que possibilite a cada falante e aprendiz de inglês refletir sobre sua própria realidade sociolinguística, ao invés da realidade mítica do falante nativo.

3.2.2 Um método e/ou uma abordagem para ensinar ILF?

“Inglês com liderança. Você faz, você vence.”
 “Você aprende e nunca mais esquece.”
 “É mais que inglês. É cultura.”
 “Fale a língua dos campeões.”
 “Você cidadão do mundo.”
 “É assim que se fala.”
 “Todos falam bem”.
 “Você bilíngue”.

Os slogans tirados de algumas peças publicitárias de cursos de inglês que abrem esse texto fazem parte da “[...] globalização econômica e, principalmente, do desenvolvimento

ímpar das redes de transporte e comunicação que coloca (todos) diante do imperativo *Aprenda Inglês!*” (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p.9). Além disso, obviamente, os slogans estão por trás das abordagens e/ou métodos que cada instituição acredita ser o meio de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE). Nesse sentido, faremos uma breve revisão histórica dos três principais métodos e de uma abordagem²⁸, considerada relevante para as mudanças de parâmetros no ensino de LE, tanto “do ponto de vista diacrônico (a sucessão histórica dos diferentes métodos) quanto sincrônico (a convivência de diferentes métodos numa época)” (LEFFA, 1988). Na sequência, daremos início a um processo de reflexão em relação à existência (ou não) de uma abordagem para ensinar ILF.

Os registros apontam o Método Gramática-Tradução (doravante MGT) como o pioneiro na sistematização do ensino de línguas estrangeiras. Surgiu diante da necessidade do ensino de línguas clássicas, como o latim e o grego, e estendeu-se até ao aprendizado das línguas modernas. O MGT consistia no ensino da segunda língua através da língua materna e, por essa razão, baseava-se no mesmo processo de aprendizagem da criança quando em contato com a primeira língua. A língua do aprendiz era usada como recurso para qualquer explanação: de gramática, de vocabulário, de estrutura, entre outras. A partir da priorização da língua materna, Leffa (1988) classificou três passos fundamentais para que o método fosse eficaz em sala de aula: (a) memorização prévia de uma lista de palavras; (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema).

Através desses pressupostos, o professor desenvolvia atividades que, por sua vez, tinham origem unicamente no livro-texto. Havia também uma valorização da fonética, ao passo que a pronúncia era um elemento comum para a compreensão das palavras, tanto na língua materna quanto na segunda língua. Uma vez que o material didático era a ‘autoridade’ do plano de aula, “o domínio oral da língua por parte do professor não era um aspecto crucial” (LEFFA, 1988, p.13), porque o que o profissional de fato necessitava era de um conhecimento normativo direcionado para traduções estruturais. Em relação ao papel do professor, Brown (2000) afirma que o perfil do docente de MGT perdura em alguns ambientes educacionais exatamente graças ao fato de não demandar uma mão-de-obra mais especializada no ensino de LE. O autor acrescenta que

São requeridas poucas habilidades do professor para elaborar uma prova de gramática e tradução que, por sua vez, constrói a

²⁸ Por uma questão de tempo e escopo, não serão descritos nesse texto os métodos tidos como não-ortodoxos, tais como o Método Silencioso, da Resposta Física Total, Aprendizagem Comunitária e Sugestopedia, entre outros.

tabela de valores da prova de maneira objetiva e direta. Em consequência desse fato, muitas provas padronizadas de LE ainda não se encaixam dentro do modelo comunicativo. (BROWN, 2000, p.19)

Entretanto, apesar da declaração anterior, Brown (2000) afirma que o Método Gramática-Tradução era bem sucedido ao fazer com que os alunos compreendessem algumas leituras de texto. Contudo, ainda que houvesse alguma vantagem no método, não havia como fazer muitas alegações a favor do mesmo, porque não existia um escopo literário ou referências teóricas que viessem a fundamentar as bases de MGT²⁹ (RICHARDS; RODGERS, 1986 *apud* BROWN, 2000, p. 20). Diante das lacunas teóricas, na metade dos anos 1950, o MGT é substituído pelo Método Direto (doravante MD).

O Método Direto faz um movimento contrário ao Método da Gramática-Tradução: língua estrangeira deveria ser ensinada em língua estrangeira. Não havia lugar para a língua materna no plano de aula. Em se tratando desse último, o plano deveria seguir as seguintes premissas: (1) ensinar na língua alvo; (2) ensinar vocabulário e frases corriqueiras; (3) desenvolver habilidades de fala e compreensão oral e (4) o ensino de gramática deveria ser indutivo, ou seja, o aluno, supostamente, deveria descobrir a estrutura linguística por si só ou por meio de reflexões e elaborações de hipóteses, uma vez que, parte-se da premissa que os erros gramaticais deveriam ser corrigidos de forma menos sistemáticas. Acreditava-se que esses passos garantiriam que os alunos pensassem na segunda língua durante todo o processo de aprendizado. Quanto a esse fato, Brown (2000, p.21) afirma que o pensamento “controlado do aprendiz deveria ocorrer através de interações orais ininterruptas sem que ele pudesse traduzir, subsequente a essa prática não havia muito foco nas regras gramaticais”.

Além de negar a tradução como um recurso e não autorizar a língua materna, o MD se diferencia do MGT por ter, naquele período, grandes nomes das teorias da linguagem (Harold Palmer, Otto Jaspersen e Emile de Sauzé) vinculados aos seus princípios de ensino. Uma dessas autoridades que ajudou a promover esse método foi Charles Berlitz que é considerado o primeiro franqueador de curso de inglês da história. De acordo com as pesquisas da área de ensino da língua inglesa³⁰, Berlitz, popularizou o ensino da língua inglesa nos Estados Unidos e na Europa, divulgando-o como uma solução para o aprendizado de línguas estrangeiras em geral. Embora o prestígio de Berlitz tenha se estendido até às escolas públicas americanas, o sucesso comercial da franquia esbarrou nos problemas comuns

²⁹Nesse instante, referindo-nos ao ensino de LE em contextos variados, sendo que, de alguma maneira, o MGT, digamos, “moderno”, continua sobrevivendo, principalmente no ensino regular nas nossas escolas públicas e privadas. Talvez uma versão mais atual, mas acreditamos que esse não tenha desaparecido por completo.

³⁰Bowen, Madseu e Hilfrey (1985 *apud* BROWN, 2000, p.22)

deste contexto, tais como falta de estrutura tecnológica e docente despreparado para trabalhar com o Método Berlitz, como passou a ser conhecido (LEFFA, 1988).

Sendo assim, enquanto que para o Método da Tradução o professor com formação em ensino de línguas estrangeiras era dispensável, para o MD esse era essencial. Além disso, no MD, o professor deveria ser personificado na imagem do falante-nativo, para justificar a presença plena da segunda língua nos procedimentos de sala de aula. Ademais, foi exatamente essa diferença entre os dois métodos que principiou o declínio do MD, uma vez que não havia “nativos” suficientes para atender à demanda que havia no mercado naquele momento. Ironicamente, a ausência do professor qualificado (isto é, o “nativo”) implicou, para algumas instituições de ensino o retrocesso ou retorno ao MGT. Nesse pormenor, Leffa (1998, p.7) nos diz que

o MD, em que pese seu prestígio e apoio oficial (inclusive no Brasil), teve sempre dificuldade em se expandir. Ou por não ter os pré-requisitos linguísticos (fluência oral e boa pronúncia) ou por não possuir a resistência física para manter a ênfase na fala durante várias horas diárias, o professor, após o entusiasmo inicial com o MD, acabava sistematicamente regredindo a uma versão metodológica do MGT.

Além do que já foi exposto, é importante ressaltar que não havia uma teoria linguística que explicasse a metodologia do MD, cujo princípio básico era conceber o aprendizado da língua materna como algo semelhante ao aprendizado de segunda língua. Logo, o MD tem o seu fim marcado pelo mesmo argumento que encerrou o MGT: a falta de uma fundamentação teórica que sustentasse as premissas de ensino de LE.

Não obstante, em meio aos acertos e erros, para os pesquisadores parece ser a reunião das práticas do sistema monolingual³¹ do MD que inaugura o conceito de ‘método’, como sendo um conjunto de procedimentos e etapas ordenadamente dispostas que tem como base uma teoria de ensino que justifica o que, como e quando algo deve ser ensinado para um determinado propósito. Portanto, partindo dessa definição, é possível afirmar que o conceito de método está relacionado a um caminho que, seguido de forma ordenada, visa chegar a um resultado específico.

Desse modo, para obter o resultado almejado, Richards e Rodgers (1986, p.75 *apud* BROWN, 2000, p.14) acreditam que o método precisa cumprir etapas que formam uma “combinação harmônica de três fatores: a abordagem, o desenho e os procedimentos”³². Em

³¹O sistema monolingual ou monolíngue priorizava somente o uso de uma única língua que, neste caso, era a língua estrangeira.

³²Nas suas elaborações teóricas sobre “metodologia de ensino de LE”, Richards e Rodgers (1986) concebem um conceito guarda-chuva que vieram a chamar de Abordagem, ou seja, as teorias que fundamentam o método. Sob

consonância com o raciocínio destes autores, Larsen-Freeman (2000, p.88) propõe cinco motivos que deveriam implicar o uso do método:

1. O método pode servir de fundamento e embasar as ações dos professores;
2. Tendo clareza sobre os métodos, o professor pode optar por diferentes formas de abordagem;
3. Conhecer um método ajuda a expandir o repertório de técnicas;
4. Fazer do método uma ferramenta para estudar o processo de interação entre ensino e aprendizagem;
5. Ter em mente quais são os procedimentos que fazem parte da sua abordagem, facilitará o ensino e aquisição do aprendiz.

Destarte, dentre outras definições, apresentamos o conceito de Brown (2000, p.16) com o qual compactua este trabalho:

[Método] é um conjunto de ações pedagógicas conduzidas a fim de atingir objetivos específicos. Os métodos tendem a priorizar os papéis e os comportamentos de alunos e professores associados a características linguísticas, tópicos relevantes, planejamento e materiais didáticos. Os métodos são também reconhecidos pela aplicabilidade a diferentes públicos em contextos variados.

Ainda considerando as ações pedagógicas, Almeida Filho (2005, p.17) aborda o conceito de método como sendo “[...] orientações que o professor utiliza para refletir sobre as escolhas feitas durante o processo de ensino, possibilitando-o construir sua própria metodologia” formada e informada a partir da prática diária. É importante salientar que não deve haver o intuito de “doutrinar o professor em um determinado método, mas informá-lo das opções existentes” (LEFFA, 1988, p.1).

Em se tratando de opções, em meio às discussões sobre os conceitos de método, é durante a Segunda Guerra Mundial que surge o método através do qual muitas gerações foram ensinadas sem sequelas linguísticas ou bélicas – o Método Audio-lingual (doravante MAL). Este surge a partir de motivos que, à primeira vista, não parecem ter nenhum cunho pedagógico que priorize o aprendizado de um aluno qualquer de LE. De fato, os alunos-alvo do MAL eram soldados americanos que precisavam aprender tanto as línguas dos Aliados da Segunda Grande Guerra (1939-1945), quanto aquelas dos inimigos, em um curto período de tempo e sob condições adversas.

A fim de tornar esses soldados fluentes, o exército americano encampou através das pesquisas de um grande centro de produção de conhecimento, a Universidade de Michigan,

o conceito de método, estariam três elementos: Abordagem, Desenho e Procedimentos. Abordagem seriam as concepções do professor sobre a língua e o processo de aprendizagem. Desenho seriam os objetivos, os critérios, os papéis dos alunos e professores e a função dos materiais. Já os Procedimentos seriam técnicas, práticas e comportamentos durante a aplicação do método.

um programa impetuoso e intensivo que priorizava as habilidades orais, pronúncia, repetição incansável de estruturas prontas (*drills*) e práticas de conversação através de pequenos diálogos que retratavam a vida cotidiana. Apesar de parecerem orientações inovadoras, Brown (2000, p.23) nos chama atenção para o fato de que muitos dos princípios do antigo MD foram “injetados nos procedimentos de sala de aula do método áudio-lingual”. Porém, o que tornou o Método do Exército³³ uma inovação foi a existência de linguistas e psicólogos³⁴ que deram seu aval de aprovação, fazendo com que o MAL passasse a ter um aspecto científico e, de uma vez por todas, expandisse as características próprias de um “método de ensino de LE”, atingindo o status de abordagem nos moldes descritos por Anthony (1963) – o teórico que inspirou Richards e Rodgers (1986). Naturalmente, depois de passar pelo crivo dos estudiosos, as universidades passaram a se interessar pelo audiolingualismo, fazendo com que as escolas secundárias americanas também adotassem o MAL para o ensino de LE. A adesão generalizada do método dava-se também ao fato de o material didático ter sido criteriosamente preparado, testado e disseminado entre as instituições mais reconhecidas Estados Unidos e da Europa (BROWN, 2000, p. 23).

Além do material didático, Leffa (1988, p.32), por sua vez, fez uma seleção dos pilares que sustentavam o MAL que, segundo o autor, transformaram esse método uma “doutrina coesa”:

a) *Língua é fala não escrita* – como já mencionado, o MAL enfatiza a oralidade. Para desenvolver a competência oral, o aluno atravessava os seguintes estágios: ouvir os diálogos, repetir as falas do mesmo, ler e escrever. É válido ressaltar que para atingir uma repetição de boa qualidade e próxima da pronúncia perfeita do nativo, foram criados laboratórios audiovisuais de línguas. Poderíamos admitir que esses ambientes foram o grande legado tecnológico do MAL.

b) *Língua é um conjunto de hábitos* – no MAL, a língua é encarada como um conjunto de hábitos adquiridos através de processo sistemático de ‘estímulo e resposta’, como acontece com os experimentos behavioristas³⁵, teoria que fundamentava o audiolingualismo através dos estudos de Skinner (1957). A mecanização do aprendizado representava a preocupação exacerbada com os erros cometidos pelos alunos. Afinal, durante esse período, professores e instrutores de LE,

³³Primeira nomenclatura do Método Audio-lingual.

³⁴Bloomfield (1933) no campo da linguística e Skinner (1957) como representante da Psicologia (BROWN, 2000). O primeiro acreditava na descrição detalhada de fatos linguísticos com base em determinados pressupostos teóricos. Skinner, por sua vez, associava esses eventos de aquisição de língua ao comportamento humano.

³⁵Da teoria do Behaviorismo – conjunto das teorias psicológicas que postulam os comportamentos através de respostas e estímulos. Para o ensino e aprendizagem de língua, seu representante ilustre, Skinner (1957), postulou como a relação entre estímulo e resposta, imitação e reforço (negativo ou positivo) causava efeito no comportamento linguístico da criança que, para este, era uma ‘tábula rasa’. (BROWN, 2000).

acreditavam que os alunos pudessem vir internalizar os próprios erros. Para evitar que isso acontecesse, eram determinados os hábitos, ou seja, uma rotina de repetição das ‘estruturas corretas’. Diga-se de passagem, a repetição era a espinha dorsal do MAL.

c) *Ensine a língua e não sobre a língua* – se por um lado havia a automatização das estruturas orais, por outro, a gramática deveria ser colocada de maneira indutiva. Para isso, o MAL nomeou o professor nativo para servir de base para as normas porque, mais uma vez, quem tinha o direito de falar da língua *per se* era o dono da mesma (LEFFA, 1988).

d) *As línguas são diferentes* – o MAL, de alguma forma, dá os primeiros passos em direção à Análise Contrastiva, quando estabelece a comparação entre os sistemas fonológicos, lexicais, sintáticos e culturais entre duas línguas. Ademais, a comparação era a ferramenta utilizada para detectar os erros dos alunos.

Nesse sentido, é interessante ressaltar que a Análise Contrastiva, supostamente, fornecia dados ao professor para que ele/ela pudesse perceber a interferência da língua materna e, a partir dessa informação, eram elaboradas atividades que pudessem prevenir as influências da primeira língua. Contudo, antecipar e evitar erros durante o processo de ensino-aprendizagem parece ações inimagináveis em se tratando de “língua como construto social” (KRAMSCH, 1993).

Foram objeções como essas que tornaram o MAL suscetível a críticas que parecem marcar o início de uma reflexão com base nos estudos humanistas e nas pesquisas sobre o aprendizado cognitivo que surgiram na década de 1960 e, em um momento quase iluminista, a excessiva repetição de frases deslocadas e descontextualizadas e a prática de correção quase ditatorial passaram a ser solenemente questionadas. Então, quando parecia que estávamos marchando a caminho de uma abordagem clara e perfeita, o MAL é suplantado em vários aspectos, cedendo lugar a um novo elemento que marca o delineamento de vários caminhos para o processo de ensino e aprendizagem de LE: a comunicação.

Se para o exército americano era urgente que os soldados fossem fluentes para lutar na Segunda Grande Guerra, para a Europa dos anos 1970 era necessária uma abordagem mais humanista e que apresentasse o ensino de LE de forma mais autêntica. Surge então, entre os anos 1970 e 80 a Abordagem Comunicativa (doravante AC) na posição de defender o ensino de LE como instrumento de comunicação e interação social dentro de contextos reais (HYMES1972; HALIDAY, 2006).

Todavia, antes de mencionarmos a AC, assim como o fizemos com o método, trataremos das questões em torno das definições de ‘abordagem’. De antemão, enfatizamos

que, também como no ‘método’, esses conceitos se misturam e se mesclam em meios às teorias de ensino e aprendizagem de línguas.

Leffa (1988), por exemplo, para definir abordagem, declara ser necessário englobarmos os pressupostos teóricos acerca da língua, porque, segundo ele, as abordagens variam de acordo com esses pressupostos. A fim de esclarecer essa relação, o autor argumenta que

[O] pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas – que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade (LEFFA, 1998, p.2).

Em outros termos, as abordagens irão variar de acordo com as conjecturas e com os construtos teóricos que fundamentam o ensino de uma determinada língua. Alinhados com Leffa (1988), Brown e Larsen-Freeman (2000) referem-se ao termo ‘abordagem’ como sendo os conceitos e crenças sobre a linguagem e a aprendizagem de uma língua. De alguma maneira, à primeira vista, as definições de método e abordagem parecem ter se amalgamado de forma que é quase inviável mantê-los separados e distintos. Por essa razão, Leffa (1988), ao expressar a dificuldade em separar as terminologias devido à imprecisão histórica do termo método, propôs usar *método* “a partir de cada contexto de ensino de LE e fazer a necessária ressalva para cada caso” (LEFFA, 1988, p.2). Quanto à *abordagem*, Almeida Filho (2005, p.13) procura fazer a distinção entre os termos, utilizando-se da expressão Abordagem de Ensino, que ele define como:

Uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis do aluno e do professor de outra língua. (ALMEIDA FILHO, 2005, p.13)

Desta maneira, para visualizarmos pragmaticamente as definições anteriores em relação a abordagem, retornaremos à AC. De acordo com as bases teóricas da AC, o aprendizado de LE acontece através de interações sociais que ocorrem dentro da sala de aula estruturada para ser um ambiente natural de aprendizado e são realizadas através do professor que assume o papel do facilitador que organiza tarefas e atividades baseadas no cotidiano dos falantes de língua inglesa. O aluno, por sua vez, é encarado como personagem principal e

responsável pela realização das ações autênticas durante a interação com outros falantes-usuários.

A fim de executar essas ações, o aprendiz é convocado a desenvolver competências comunicativas compreendidas como “[...] um conjunto de habilidades e conhecimentos necessários para que os falantes de uma determinada comunidade possam entender e interpretar significados linguísticos e socioculturais de uma língua” (HYMES, 1972, p.97). Em se tratando das habilidades, Hymes (1972) declarou que a leitura, a escrita, a produção de texto e a compreensão oral precisam estar integradas com as funções sociais da língua usada no dia-a-dia, caso contrário, estaríamos repetindo os modelos descontextualizados de métodos e abordagens anteriores. Portanto, para não haver uma reinvenção dos velhos conceitos, Richards e Rodgers (1986) delimitaram os princípios da AC como:

- a) *Princípio comunicativo*: as atividades devem promover comunicação a partir de modelos e situações autênticas;
- b) *Princípio da tarefa*: as atividades devem ser desenvolvidas a partir de tarefas significativas que promovam negociação de língua (*information gap*), em oposição a uma aprendizagem programada e previsível;
- c) *Princípio da significação*: priorizar o uso de linguagem significativa e relevante para o aprendiz, de maneira que o mesmo faça interpretações concretas do uso de expressões e, por conseguinte, abandone o conceito de língua baseado em “*the book is on the table*”;
- d) *Princípio da prática*: o exercício dos princípios anteriores é para culminar na prática e no uso da língua de forma não-fictícia onde os erros são considerados parte natural do processo de aprendizagem.

Obviamente, mesmo diante de princípios tão coerentes, foram feitas algumas ressalvas quanto a AC ser realmente a abordagem que equacionaria os problemas de ensino e aprendizagem de LE. Entre essas restrições, Brown (2000) destaca que não seria algo simples para o professor não-nativo exercer e desenvolver as competências comunicativas tão priorizadas pela AC. A menos que o professor não-nativo tivesse também a tão valorizada vivência no “exterior”. A ausência de explicações gramaticais-estruturalistas foi outra razão para que a AC fosse posta à prova por parte de muitos profissionais de ensino de LE (NUNAN, 1989).

Apesar de encararmos as contestações anteriores como pertinentes, entendemos que foram feitas quando todos ainda estavam experimentando uma abordagem que era nova para

alguns e muito estranha para outros. Desta feita, diante das transformações no ensino de LE, Almeida Filho (2005, p. 42) contesta a posição do professor numa AC mencionada por Brown (2000). Almeida Filho (2005), então, defende que ser um professor comunicativo está além de ter que lidar com autenticidade, ou seja, ser comunicativo

significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 42).

Quanto às críticas sobre o ensino de gramática, Almeida Filho (2005, p.36) salienta que a AC “não execra a gramática ou outras formalizações”; em vez disso, “[...] cria condições favoráveis à aquisição de um desempenho real numa nova língua” e, em virtude desse fato, o aprendiz assimila as normas sem que elas estejam desconectadas do contexto.

Todavia, apesar das contestações terem sido rebatidas, compreendemos que não há uma fórmula perfeita, mas, de fato, uma evolução das técnicas que se misturam para formar uma variedade de arcabouço metodológico, como veremos num quadro comparativo dos métodos e abordagens que aqui foram expostos. As comparações serão realizadas a partir dos seguintes termos: o lugar da língua materna e da língua alvo na sala de aula, o vocabulário, o uso da gramática, as principais atividades e a importância da pronúncia, conforme a TABELA 3 que segue:

MÉTODO DE GRAMÁTICA OU DE TRADUÇÃO	MÉTODO DIRETO	MÉTODO AUDIO-LINGUAL	ABORDAGEM COMUNICATIVA
<p>1. As aulas são conduzidas em língua materna.</p> <p>2. O vocabulário é ensinado através de uma lista de palavras isoladas.</p> <p>3. As explicações gramaticais priorizam formas e inflexões das palavras.</p> <p>4. As leituras são feitas através de textos clássicos e complexos.</p> <p>5. Escassa ou quase nenhuma atenção é dada à pronúncia.</p> <p>(BROWN, 2000, p. 19)</p>	<p>1. Aulas ministradas exclusivamente na língua alvo.</p> <p>2. O vocabulário e as expressões são ensinados através de objetos e figuras e devem fazer parte do cotidiano.</p> <p>3. Ensino de gramática indutivo e não-explícito.</p> <p>4. Em vez de leitura, a ênfase é nos discursos orais (<i>speaking</i>) nas atividades de ouvir (<i>listening</i>).</p> <p>5. Correção constante da pronúncia.</p> <p>(BROWN, 2000, p. 21)</p>	<p>1. Os alunos são expostos a aulas em LE todo o tempo. Portanto, os professores utilizam mímica e gravuras, mas nunca recorrem à tradução em língua materna.</p> <p>2. Vocabulário: repetido e limitado aos diálogos do livro.</p> <p>3. Ocasionalmente, havia explicações gramaticais, mas quando essas ocorriam eram feitas de maneira indireta e através de ilustrações e analogias.</p> <p>4. As principais atividades eram orais (diálogos estruturados).</p> <p>5. Os exercícios de repetição enfatizavam a pronúncia perfeita, próxima àquela do nativo.</p> <p>(BROWN, 2000, p. 23)</p>	<p>1. A LE é a língua da sala de aula, mas não unicamente.</p> <p>2. O vocabulário precisa estar contextualizado.</p> <p>3. A interação social entre língua e usuário antecede a gramática.</p> <p>4. As atividades estão interligadas com a competência linguística do falante para que ele possa atuar em situações reais.</p> <p>5. A pronúncia é uma consequência dessa atuação.</p> <p>(BROWN, 2000, p. 34)</p>

Tabela 3 - Comparativo dos métodos e da abordagem comunicativa.

Em termos comparativos, percebemos que cada método e/ou abordagem, atendeu às demandas da época dentro do escopo teórico disponível e que as pesquisas anteriores não eram completamente descartadas porque “[...] não há uma única teoria, ou modelo teórico ou mesmo uma estrutura que possa adequadamente incorporar todas as hipóteses de ensino de LE (ELLIS, 2000, p.78). Desta forma, os métodos não podem ser demonizados e nem as abordagens devem ser vistas como verdades incontestáveis porque não queremos ter “[...] uma atitude maniqueísta pedagógica sem um meio-termo: tudo estava errado e agora tudo está certo” (LEFFA, 1988, p.25). Contudo, precisamos repensar as maneiras de ensinar um inglês que está sendo recriado e reinventado entre os círculos e dentro deles” (KACHRU, 1995, p.235).

3.2.3 Um diálogo intercultural para a sala de aula de ILF

Embora a Abordagem Comunicativa tenha recebido opiniões adversas quanto à fluência do professor e ao uso da gramática, são questões sobre autenticidade, material autêntico e aspectos culturais da língua alvo que a tornam, de alguma forma, lacunar no tocante ao ensino de ILF. Em princípio, isso se deve ao fato de, assim como a inteligibilidade, a autenticidade das situações e do material didático também é passível de questionamentos como: autêntico para qual país? Material autêntico de qual círculo (externo, interno e de expansão)? Considerando o número dos países que falam inglês como primeira língua, de qual modelo-nativo trata a AC? Será que haveria como determinar modelos autênticos para o ensino de uma língua “mochileira e miscigenada” como o inglês da atualidade (SIQUEIRA, 2011)?

Apesar de parecer repetitivo, concordamos que diante das referidas mudanças nos padrões linguísticos e a maneira como o inglês tem sido disseminado, é necessário e adequado a adoção de novos modelos de ensino e políticas educacionais que favoreçam o ensino de um inglês desterritorializado e singularmente autêntico para cada usuário. E esse passa a ser então o grande desafio: além de “comunicativizar” (ALMEIDA FILHO, 2005, p.38), o professor precisa reconhecer que o inglês da pós-modernidade valoriza a heterogeneidade de cada ato comunicativo e de povos e culturas que estão dentro e fora dos eixos comerciais do ensino de línguas. Ademais, além dos limites comerciais, o ILF cruza as fronteiras políticas e permite o enfrentamento dogmático das culturas superiores ainda de caráter (neo)colonizador. Porque as mesmas considerações se aplicam ao fato de a AC intermediar o ensino de LE através da cultura da língua alvo em um momento em que as discussões em torno de cultura estão atreladas a aspectos identitários.

Estamos atravessando um período de ensino e aprendizagem de LE no qual o indivíduo que almeja falar uma LE, além de querer saber quem é o outro, também quer dizer quem ele é e o que a sua cultura representa. A respeito dessa vontade, El Kadri (2010, p.42) lista algumas das consequências, em termos práticos, para a sala de aula que pretende abordar o inglês como língua franca (ILF). Diz a autora:

Conceber o inglês como língua franca traz implicações educacionais, pois provoca a descentralização do modelo do falante nativo, com repercussões para a escolha de variedades a serem ensinadas, o papel da cultura no ensino da língua e aspectos de correção.

De tal modo, o ensino de ILF parece desconstruir o conceito de que há (duas) culturas e (duas) pronúncias a serem ensinadas, porque o ILF pode fornecer ao aluno a oportunidade de ser plural e de desafiar as culturas ditas “superiores” que têm sido impostas através de práticas pedagógicas que privilegiam hierarquias culturais e, ao professor de inglês, pode lhe ser dada a oportunidade de vislumbrar uma abordagem de ensino intercultural mais reflexiva e crítica, como sugere Jordão (2011, p. 233):

A práxis do ensino/aprendizagem de ILF abandona a centralidade dos falantes nativos como ‘donos’ da língua dando voz à natureza híbrida da sala de aula, em especial a de línguas estrangeiras. Como um espaço onde procedimentos interpretativos culturalmente diferentes se encontram abertamente, a sala de ILF apresenta-se como um contexto ideal para a resistência à imposição de maneiras homogeneizantes de saber. É um espaço também para a promoção da educação pelas línguas envolvida primordialmente, por um lado, com os modos como as línguas constroem e distribuem sentidos em espaços concretos, históricos, ideológicos, geográficos, e por outro, com maneiras pelas quais tais práticas podem ser modificadas.

Isto posto, sugerimos a adoção de um diálogo intercultural como uma das possibilidades de abordagem para o ensino de inglês como língua franca sem a intenção, contudo, de prescrever abordagens específicas calcadas em objetivos utópicos e discursos generalizantes (SIQUEIRA, 2008).

Dessa maneira, no capítulo que segue, discutiremos sobre a importância dos aspectos culturais para estabelecer um diálogo intercultural que favoreça o ensino de inglês dentro da realidade (local) dos alunos de Salvador, Bahia, Brasil.

4. “AH! IMAGINA SÓ QUE LOUCURA ESSA MISTURA” (INTERCULTURALIDADE E INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA)

O professor de línguas é um mestre não somente de uma língua, mas de uma cultura, uma forma de vida. (GEE, 1998)

4.1 A RELAÇÃO LÍNGUA E CULTURA

É incontestável a relação entre o ensino de línguas estrangeiras e suas respectivas culturas. Daí acreditar-se na impossibilidade de se ensinar uma língua dissociada dos seus valores culturais. Em função desse pensamento, encontramos geralmente, as teorizações sobre língua e cultura inseridas no mesmo escopo, por exemplo:

É preciso enfatizar essa relação entre língua e cultura já que, dentro de uma visão pós-estruturalista e mais especificamente *foucaultiana* de discurso, sempre que se ensina língua se está ensinando cultura, uma vez que cultura é concebida não apenas como os costumes socialmente instituídos, transmitidos e partilhados, mas principalmente como conjuntos de procedimentos interpretativos construídos socialmente, estruturas de pensamento que possibilitam e legitimam determinadas interpretações (e excluem possibilidades de elaboração de outras). (JORDÃO, 2006, p.30)

Língua e cultura estão intrinsecamente ligados de modo que uma não pode se separar da outra sem que haja perda e significado da língua ou da cultura. (BROWN, 1994, p.165)

Se considerarmos a cultura como o ‘conhecimentos transmitido socialmente e compartilhado por um grupo de pessoas’ e a língua ‘como um fenômeno social usado para negociar significados com outros indivíduos’, veremos que dificilmente língua e cultura podem ser separadas. (PACHECO, 2000, p.49-50)

Entretanto, em tempos mais recentes, nós nos deparamos com posições que parecem divergir quanto à associação entre língua e cultura. Por exemplo, se para Cox e Assis-Petterson (2007) a noção de cultura ainda parece inseparável para os estudos e aprendizagem de LE; Leffa (2006), por seu turno, acredita ser dissolúvel a ideia de que uma língua deve estar permanentemente atrelada a essa ou àquela cultura. Sob o ponto de vista do autor, em certos casos, o estreitamento entre língua e cultura proporcionou à língua inglesa o papel do idioma do colonialismo cultural, ou seja, nos países em que o inglês foi imposto como primeira língua ou língua estrangeira, seus usuários aderiram aos valores culturais dominantes dos principais representantes aos quais o inglês tem sua imagem associada, “em detrimento

das práticas culturais locais, que ficam subjugadas diante de seu prestígio econômico e social” (LEFFA, 2006, p. 45).

Ainda em consonância com Leffa (2006), Rajagopalan (2010, p.185) afirma que “a ideia de que línguas são indissociavelmente atadas a culturas específicas [agora] faz parte da imaginação popular”, uma vez que estamos diante da condição do inglês como língua franca e das inúmeras variedades de inglês codificadas ou em processo de codificação nos quatro cantos do planeta.

Guardadas as divergências, para essa pesquisa, a relação entre língua e cultura está de acordo com a posição de Gimenez (2009, p.5):

A abordagem da cultura como prática social avança no sentido de gerar compreensão da relatividade dos sentidos imbuídos nas práticas culturais. A cultura é vista como um modo de agir coletivo através da linguagem. Culturas são vistas como favorecendo modos diretos ou indiretos de falar, de organizar textos de modos específicos.

Por conseguinte, essa concepção irá favorecer o ensino de inglês como língua internacional, “no âmbito global, onde uma das funções primordiais é habilitar os falantes a compartilhar suas ideias e cultura com outras pessoas” (MCKAY, 2002, p.12). Essa ocorrência faz surgir para o professor o desafio de livrar-se da estigmatização de ter sido o alvo da exploração ou desmerecimento cultural e, “unir a afirmação de identidades étnicas com o aprendizado de uma língua que se tornou sinônimo de homogeneização e globalização” (COSTA; GIMENEZ, 2011, p.133). Esses, entre outros, serão aspectos culturais e linguísticos que consideraremos no decorrer dessa seção.

4.2 O ENSINO DE LÍNGUA COMO CULTURA

O ensino de língua atrelado a aspectos culturais de forma sistematizada ainda é algo incipiente e pouco internalizado tanto por professores quanto alunos. Embora não seja uma discussão recente, acredita-se que tal orientação nas salas de aula de línguas (materna e estrangeira) ainda parece pouco consolidada. Nesse sentido, em meados do século XX Politzer (1959 *apud* BROOKS, 1964) dizia que

Se ensinamos uma língua, e em paralelo não ensinamos a cultura na qual ela opera, estaremos ensinando símbolos desprovidos de significados ou símbolos aos quais o aluno associa significados distorcidos ou equivocados.

Muitos estudos em torno do ensino de língua estrangeira e cultura *alvo* têm sido invariavelmente foco de interesse de pesquisadores importantes como Alptekin e Alptekin (1984), Damen (1986), Byram (1998), Kramsch (1993), entre outros. Por conta disso, não nos ocuparemos diretamente em discutir o processo de ensino de uma língua-cultura. Entretanto, visto o caráter interdisciplinar (ou indisciplinar) (MOITA LOPES, 2006) dessa pesquisa, trataremos de questões culturais como: apesar da relação dialógica entre língua e cultura, perguntamo-nos se seria mesmo necessário transformar o usuário no *alvo* dos modelos hegemônicos anglo-americanos e, parece-nos que para o ensino de uma língua franca, o argumento dos *alvos* (língua e cultura) não tem validade alguma, uma vez que o *alvo* agora é o globo.

Em relação ao primeiro ponto, havia anteriormente o pensamento “bem intencionado” de que fornecer modelos da cultura da língua-alvo tornaria os alunos falantes competentes e fluentes, porque eles estariam familiarizados com o idioma. Contudo, Kramsch (1998) advoga que a familiaridade com os índices culturais nem sempre garante a compreensão da língua como fruto de interações sociais porque, por muitas vezes, “os componentes culturais explorados em sala de aula, geralmente, não são genuínos e nem naturais” (KRAMSCH, 1993, p.211), tornando os aprendizes em emuladores (SIQUEIRA, 2011) ou cópias desastradas (LEFFA, 2006) da cultura alvo de importação. Essa mímese acaba culminando em um processo moderno de colonização cultural, como atesta Siqueira (2011, p.7):

É nessa ‘aventura’ de buscar o entendimento da cultura do outro que, ao longo do tempo, tem-se notado também dentro das salas de aula um crescente estado de idolatria pela cultura estrangeira, levando os professores a, além de não debaterem questões culturais de forma crítica, tornarem-se verdadeiros seres ‘re-aculturados’ na sua própria terra; em muitos casos, até assumindo apelidos ou pseudônimos na LE, chegando ao ponto de tal confusão atingir o nível da identidade dos indivíduos inseridos no processo de ensino e aprendizagem, em que não é raro surgirem personagens que costumam assumir um papel permanente se o fenômeno de negação da cultura materna se acentua. Desta forma, Raimundo se torna *Raymond* (ou apenas *Ray*), Rogério, *Roger*, Antonio, *Tony*, Bárbara, *Barbie*, e assim por diante.

Para essa discussão, não estamos propondo a quebra da interação entre língua e cultura, o que é relevante de fato, é a preocupação que reside no crescente “estado de idolatria” (MOITA LOPES, 1996) que os professores e alunos atravessam para então atingir o

alvo da língua, configurando num erro histórico, como mais uma vez, declara Siqueira (2011, p.6):

[A]o longo da nossa história, desenvolvemos uma admiração desmedida e, até certo ponto, atabalhoada, pelo que é estrangeiro. A postura do professor frente a novas culturas e como ele/ela as repassa aos seus alunos, pode sim, reforçar ou promover a transplantação de valores e comportamentos estranhos e inadequados à nossa realidade, além de solidificar uma visão míope, anacrônica e preconceituosa de que há culturas mais importantes ou melhores que outras.

Todavia, a história da pós-modernidade testemunha a mudança de *alvos* e a diversidade cultural do ILF que não pode ficar presa ao ensino dicotomizado de culturas que já deram as suas contribuições, mas não são únicas e não representam a abrangência dos modelos de uma língua franca global, internacional, planetária que nos pressiona a revisar conceitos e abordagens de ensino de língua e cultura através da reflexão sugerida por Leffa (2001, p.343):

Parte-se da idéia, herética para alguns, de que a vinculação entre língua e cultura não é unívoca e indissolúvel: uma língua pode representar mais de uma cultura. Uma língua, como a língua inglesa, por exemplo, falada nos mais diferentes países, no hemisfério norte e no hemisfério sul, no ocidente e no oriente, uma língua assim não fica atrelada a uma única cultura. Não só a cultura muda, mas também a própria língua muda. O inglês da África do Sul é diferente dos Estados Unidos, que é diferente do inglês da Nigéria, e assim por diante.

Nessa linha de pensamento, a natureza do ILF oportuniza, portanto, o aprendizado de culturas diversas e a viagem que antes era resumida a dois destinos apenas (EUA e Inglaterra), agora pode ser feita entre os hemisférios. O usuário de um inglês global tem a chance de circular entre diferentes espaços e usufruir o “privilegio de ser um falante intercultural” (KRAMSCH, 1998) de uma língua que

[é] *cultural* por excelência, um fenômeno produzido pela geopolítica do mundo pós-colonial, pós-guerra-fria. Ele [ILF] é fruto do trabalho do homem moderno que precisa se comunicar com seus pares, a longas distâncias e contra as barreiras de toda sorte – cultural, social, nacional e por aí vai. (RAJAGOPALAN, 2011, p. 52)

Em outras palavras, esse idioma do mundo vai além dos discursos monolíticos e etnocêntricos realizados através de uma prática de ensino que confunde fluência com *influência*, pronúncia com *renúncia* e inteligível com *invisível*, em prol de uma aculturação³⁶

³⁶Brown (1980 *apud* SIQUEIRA, 2005, p.7) define *aculturação* como o processo de se adaptar a uma nova cultura, uma reorientação de pensamento, sentimento e, se necessário, de comunicação.

desmedida do aprendiz de língua estrangeira. Por conseguinte, acreditamos que é necessário e urgente que se estabeleça um diálogo crítico e reflexivo que leve a alunos e professores atingirem os *alvos* culturais, identitários e políticos de uma língua, um diálogo no qual a cultura é o 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” (MENDES, 2007, p. 119).

4.3 O DIÁLOGO INTERCULTURAL PARA O ENSINO DE ILF

Esse é um momento de mundialização dos encontros culturais que possibilitam, além de trocar, compartilhar e ressignificar crenças, valores, histórias e línguas. A pós-modernidade revela um homem cambiante por natureza, realizando trocas que ultrapassam o valor material da moeda para atingir o capital simbólico do engajamento em diálogos comunicativos que superam os limites do nacionalismo e vão além das fronteiras políticas e linguísticas e, para isso, faz-se necessário que essa comunicação se dê através de um diálogo intercultural.

Além da possibilidade de suprir algumas necessidades comunicativas do homem contemporâneo, o interculturalismo, no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira ou segunda língua, surgiu em países anglófonos como um argumento em defesa do respeito e da abertura da cultura do Outro (SHI-XU; WILSON, 2001; MOITA LOPES, 1996). Motta-Roth (2003, p.9), por sua vez, acrescenta que o movimento intercultural surge também para “evitar reações etnocêntricas tão comuns em comunidades europeias e norte-americanas”. Em termos históricos, de acordo com Kramsch (1993, p.85 *apud* MOTTA-ROTH, 2003, p. 9), o conceito de comunicação intercultural surge como uma resposta ao Acordo de Helsinque³⁷:

A conclusão do Acordo de Helsinque compromete as nações que o assinam a encorajar o estudo de línguas e civilizações estrangeiras como um importante meio de expandir a comunicação entre os povos. (KRAMSCH, 1993, p.85 *apud* MOTTA-ROTH, 2003, p.9)

Mediante os fatos da história e as mudanças nas relações humanas, Souza e Fleuri (2003, p.69) declararam ser o diálogo intercultural

³⁷Firmado em 1975, enumerava princípios de coexistência pacífica entre trinta e três nações europeias, os Estados Unidos e o Canadá. O então presidente norte-americano, Jimmy Carter, nomeou uma comissão especial para avaliar o estatuto do ensino de línguas estrangeiras em seu país e o impacto disso na coesão interna da nação e nas relações exteriores (KRAMSCH 1993, p. 85 *apud* MOTTA-ROTH, 2003, p.9).

uma prática que se preocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros. Não apenas na busca de apreender o caráter de várias culturas, mas, sobretudo, na busca de compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos.

Por conseguinte, o diálogo intercultural pretende contribuir para a construção de uma leitura positiva da pluralidade social e cultural de ILF, a partir de um ponto de vista baseado no “respeito à diferença, numa perspectiva de educação para alteridade e na compreensão do diferente que caracteriza a singularidade e a irrepitibilidade de cada sujeito humano” (PADILHA, 2004, p.14). Similarmente, Scheyerl e Siqueira (2006, p.93) salientam que um diálogo intercultural é aquele que “privilegia o respeito às diferenças e dá visibilidade aos traços de identidade como construtores de uma política de solidariedade”. Diálogo solidário, mas não necessariamente pacífico. De acordo com Mendes (2007, p. 121), os conflitos entre culturas são inerentes, uma vez que

[n]ão há encontro entre culturas ou entre povos distintos sem que esteja presente uma intrincada rede de forças e tensões que são provenientes do embate de diferentes visões de mundo. Não há encontro de diferenças sem conflito.

Consoante Maher (2007, p.265), não há como passar pelo “mutismo cultural e o conagraçamento geral sem que haja tensão e relações de poder desestruturadas”. Entretanto, os embates podem ser trabalhados dentro da esfera do *entrelugar*³⁸;

A miscigenação, ou hibridismo, passa a ser entendida como processo inerente às interações e ao jogo de forças. As tradições e os valores são recriados, reconstruídos de modo dinâmico e flexível, tal como um organismo vivo. É esse o espaço liminar, fronteiro, polifônico da *intercultural*. Entendemos *intercultural* como os espaços de encontro-confronto dialógico entre as várias culturas, que podem produzir transformações e desconstruir hierarquias. É esse o *entrelugar* no qual todas as vozes podem emergir, manifestar-se, *in-fluir* – se assim podemos caracterizar a inclusão dos diversos fluxos, das inúmeras teias de significados. (BHABHA 1996 p. 96 *apud* MENDES, 2008, p. 74)

Para Kramsch (1993, p.91), o *entrelugar* aloca a ‘terceira cultura’³⁹ que nasce a partir da língua falada no ambiente de aprendizado do aluno. A autora elenca alguns termos a fim de

³⁸O termo em inglês utilizado por Bhabha (1996) é *in-between*.

³⁹Kramsch (1993) fazia uso dos termos ‘terceira cultura’ e/ou ‘terceiro lugar’. Questionada sobre este último durante a mesa *The language/Culture Nexus in Language Study*, no XIX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (julho de 2011, UFRJ, Rio de Janeiro), a autora diz ter evoluído junto com a linguística e, por isso,

estabelecer a relação entre o ensino de uma língua internacional e as culturas diversas (KRAMSCH, 1993, p. 91-92):

- a) Ao invés vez de simples trocas, estabelecer uma *esfera intercultural* – diferente de transferências mecânicas de informação entre culturas; isso inclui uma reflexão sobre a cultura nativa (C1) e a cultura alvo (C2);
- b) Desenvolver práticas pedagógicas onde o ensino de cultura acontece através do *processo interpessoal* – substituir a apresentação/prescrição de fatos culturais e comportamentos pelo ensino de um processo que se aplica ao entendimento do que significa ser estrangeiro, ou alteridade;
- c) Ensinar *cultura como diferença* – não abordar culturas como características nacionais e como se as identidades fossem estáticas e partissem de conceitos generalizantes e estereotipados, porque em cada cultura há uma variedade de fatores relacionados à idade, gênero, origem regional, *background* étnico e classe social;
- d) Realizar o *cruzamento de fronteiras disciplinares* – isso implica encorajar os professores a refletir e reler as práticas que abordam o ensino de cultura como um sistema fechado. No ensino de uma língua internacional, o professor precisa cruzar fronteiras disciplinares, políticas e, acima de tudo, ideológicas.

Além do ‘terceiro espaço’ onde se inserem os itens acima e onde estão acomodadas as trocas culturais, Kramsch (1993) sugere também o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural como um instrumento aliado às soluções de conflitos. Cobertt (2003), em concordância com Kramsch (1993), acredita ser a competência intercultural, uma combinação de habilidades e conhecimentos que permitem ao falante avaliar criticamente os produtos da língua alvo e de outras culturas e, quando relevante, da cultura materna. A partir da formulação desse argumento, Cobertt (2003, p. 31) adaptou de Byram (2002)⁴⁰, cinco itens que caracterizariam a competência intercultural como elemento importante nas interações de uma língua internacional, conforme descrito a seguir;

1. conhecimento de si e do outro; de como a interação ocorre e da relação do indivíduo com a sociedade;

concluiu que o termo ‘lugar’, na sua visão, parece dar um sentido muito estático; por isso, segundo a pesquisadora, sentiu-se inclinada a mudar o termo para *competência simbólica*.

⁴⁰Byram (2002) procura redefinir as subcompetências da competência comunicativa a partir de uma perspectiva cultural, que não assume a língua como estática, mas sim como dinâmica, social e culturalmente compartilhada e, portanto, variável.

2. saber como interpretar o mundo pluralizado;
3. saber como se engajar com as consequências políticas da educação intercultural e ser criticamente consciente de que comportamentos culturais podem ser diferentes;
4. decifrar a fonte da informação cultural para que não haja deturpação do *tipo* do outro;
5. saber como ser: como relativizar a si mesmo e valorizar as atitudes do outro (COBERTT, 2007, p. 31).

Em virtude dessas características, Gimenez (2006, p.10) sugere que um falante interculturalmente competente consegue operar, de maneira conjunta, sua competência linguística e sua consciência sociolinguística a respeito da relação entre língua e o contexto em que está sendo usada. Referindo-se especificamente ao contexto de ILF, a autora acrescenta que dessa maneira o usuário dessa língua irá “interagir ao longo das fronteiras culturais, prever mal-entendidos decorrentes de diferenças em valores, significados e crenças, e, finalmente, irá lidar com as demandas cognitivas e afetivas do engajamento com o outro” (GIMENEZ, 2006, p.10).

Todavia, é importante ressaltar que, tanto para enfrentar os embates culturais quanto para trabalhar na construção da competência intercultural, faz-se necessário a presença do professor mediador cultural, definido por Byram (2002, p.5) como “[...] um indivíduo que, na comunicação entre culturas diversas, tem sucesso não somente transmitindo informações, mas também desenvolvendo relações de equivalências entre as diversidades”. Isso significa que o professor de ILF está no meio, na divisa, nas fronteiras que permitem trocas mais leais que, ‘um espelhinho em nome da catequização indígena’.

O mesmo mediador na visão de Serrani (2005, p.15) é também um interculturalista “apto para realizar mediações culturais, contemplando os conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula”. Quanto à efetividade das práticas desse professor dentro da sala de aula de inglês como língua franca, Serrani (2005, p.22) propõe

- a) estimular nos alunos o estabelecimento de pontes culturais com outras sociedades e culturas;
- b) propiciar a educação à diversidade sócio-cultural e ao questionamento de etnocentrismos e exotismos;
- c) dar ao componente das trocas culturais um peso significativo no curso de línguas.

Além de mediador interculturalista, Mendes (2007, p.122) acrescenta que um professor culturalmente sensível irá fomentar no falante de uma segunda língua uma atitude de “[...] abertura em direção a outras culturas, o que inclui a apreciação e o respeito pela diversidade cultural e a superação de preconceitos culturais e do etnocentrismo”. Siqueira (2005, p.1), alinhado com todas as reflexões supracitadas, defende também que, acima de

tudo, o professor de ILF além de ser mediador, interculturalista e sensível, tem o grande desafio de

refletir sobre a necessidade de uma prática pedagógica adequada a este contexto e propondo mudanças de atitude e postura profissional que levem em consideração os aspectos políticos de se ensinar e aprender uma língua mundial, [apontando para] o desenvolvimento da consciência cultural crítica como uma alternativa para atingir tal objetivo, assim como para desafiar rótulos como alienado, acrítico, apolítico, reacionário e conformista, dentre outros, comumente atribuídos ao profissional em questão. (SIQUEIRA, 2005, p.1)

De fato, os papéis e as atitudes devem ser outras, afinal “[...] ensinar inglês uma geração atrás era fácil, as coisas eram preto no branco” (CRYSTAL, 2010, p.16)⁴¹. Em se tratando de ILF, foram muitas as cores impressas na tela da sala de aula de uma língua que permite as misturas, bricolagens culturais e embates nos quais podemos aprender a nos olhar, a exercer e operar diferentes discursos através da chance de estarmos com o Outro (MOITA LOPES, 2002). O duo de cores, americano versus britânico, oralidade versus escrita, prescritivo versus descritivo (CRYSTAL, 2010 p.14), precisou dar lugar ao colorido da sala de aula descrita por Jordão (2006, p.31):

A sala de aula de língua estrangeira torna-se, assim, um espaço de oportunidades de construção/aquisição de mecanismos de entendimento da realidade, já que ensinar uma língua estrangeira é ensinar procedimentos interpretativos de construção de sentidos, de percepções de mundo diferenciadas, independentemente do grau de proficiência atingido.

Nesse sentido, independe mesmo, porque não há mais volta. Graças às grandes corporações multinacionais e à mídia cinematográfica, televisiva e tecnológica, o planeta foi globalizado e precisa se comunicar sem barreiras de tempo e espaço (MOTTA-ROTH, 2003). Afinal, os sentidos de espacialidade e temporal diminuíram em favor de pintarmos a língua em todas as cores, como mais uma vez, exemplifica Motta-Roth (2003, p.6), ao afirmar que “acordamos ao som do *reggae*, assistimos a um *western*, almoçamos um *MacDonald's* e jantamos um prato da cozinha típica local, usamos perfume de Paris em Tóquio e roupas retrô em Hong Kong” (MOTTA-ROTH, 2003, p.6).

A diversidade de cores aponta para a necessidade de uma reflexão e redefinição das práticas pedagógicas que serão propostas para a sala de inglês como língua mundializada, como afirma Kachru (1995), ao declarar ser essencial reconhecer que o inglês mundial

⁴¹*Teaching the subject a generation ago was easy, compared with today, because matters were black and white* (CRYSTAL, 2010, p.16).

representa a aparição de uma nova pragmática cultural e linguística que se reflete nas abordagens tanto teoricamente quanto de maneira aplicada. Por conseguinte, também será “necessário uma metodologia muito mais plural para entender esse fenômeno sem precedentes” (KACHRU, 1995, p.251). Assim como Kachru (1995), Leffa (2002) assumiu que precisa-se de um paradigma, nem novo e nem velho, mas que seja capaz de contemplar a natureza multi/pluri/transcultural do inglês como língua franca global. Em face a esse caráter, Alptekin (2010, p.107) chama atenção para a importância da relação entre metodologia e contexto nas práticas culturais de ILF, salientando que,

pedagogicamente falando, perceber o contexto apropriado deve ser o recurso subjacente de uma metodologia eclética que se baseia no princípio da multicompetência – que envolve bilinguismo e multiculturalismo em relação aos Outros. (ALPTEKIN, 2010, p. 107)

Tendo em vista o desafio de encontrar meios para estabelecer o diálogo intercultural para o ensino de ILF, McKay (2002, p. 125-127) nos convida a repensar os objetivos e abordagens dos quais estávamos habituados, uma vez que “[...] são iminentes as mudanças radicais no processo de reconceitualização da língua inglesa” (MCKAY, 2002, p.125). A fim de mediar essa reflexão e o ensino da língua inglesa no contexto atual, a autora propõe algumas prioridades que poderiam fazer parte dos objetivos e das abordagens de ensino de ILF:

Para os objetivos (*goals*):

- a) garantir uma comunicação em lugar da super-correção;
- b) ajudar aos alunos a desenvolver estratégias de interação que irão promover relações amigáveis (*comity*);
- c) promover competência textual (leitura e escrita para objetivos específicos).

Para as abordagens (*approaches*):

1. Discernimento e sensibilidade durante a escolha dos conteúdos culturais dentro do material a ser usado;
2. Critério na preparação dos procedimentos pedagógicos;
3. Respeitar a cultura de aprendizagem local. (MACKAY, 2002, p.125)

Naturalmente, parecemos estarmos todos ainda um tanto descrentes, não sabemos se acreditamos no que vemos ou se precisaremos ver para acreditar nas mudanças linguísticas. Contudo, precisamos ao menos pensar que vivemos em novos tempos, “[...] tempos que

demandam novas maneiras de abordar muitos dos nossos conceitos que já não mais servem os propósitos para os quais foram pensados”, como atesta Rajagopalan (2011, p.47). O autor acrescenta ainda o fato de os futuros linguistas serem responsáveis “pela revisão do próprio arsenal de conceitos para descrever as novas formas de comunicação que estão surgindo nesses dias de grandes mudanças” (RAJAGOPALAN, 2011, p.55).

Apesar de “não acreditarmos ser necessário marginalizar os falantes nativos e suas normas para se produzir falantes de inglês globalmente competentes” (PEDERSON, 2011, p.68), percebemos que as mudanças também implicam no valor do professor não-nativo que há muito vem sendo rotulado como “alienado, acrítico, apolítico, reacionário e conformista, dentre outros (SIQUEIRA, 2005, p.1), como, por exemplo, se travestir de VJ da MTV, para poder provocar uma equivalência cultural unívoca e uma representação da pronúncia perfeita durante uma aula que deveria ser bem *cool*. Jonhson (1996) afirma ser esse o momento de o professor de LE ser representado e poder participar do diálogo em pé de igualdade, porque afinal ele (o professor) tem “[...] a vantagem de ser o modelo no qual o aluno deseja tornar-se” (JONHSON, 1996, p.35). Alptekin (2010) consolida esse fato ao afirmar que os aprendizes de inglês em ambientes multiculturais preferem aprender com professores que conhecem a língua nativa e inglês. O autor também acrescenta ser esse um modelo relevante para ajudar ao aluno a desenvolver “uma experiência social com inglês em contextos locais e internacionais, através de uma perspectiva intercultural” (ALPTEKIN, 2010, p.104).

Dentro dessa perspectiva que privilegia a reformulação de certos conceitos e construtos de ensino de línguas à luz da realidade atual e que valoriza o papel do professor não-nativo como mediador cultural do ato comunicativo (SIQUEIRA, 2011), parece também ser essa a oportunidade de livrar esse profissional do complexo de inferioridade que o impede de enxergar as vantagens de não ser um falante nativo-monolíngue (CANAGARAJAH, 2005). Todavia, para que o professor possa dizer “*Yes, I can*”⁴², é necessário ele estar preparado(a) para encarar as mudanças de objetivos, de metodologias e das políticas educacionais, como concluiu Siqueira (2010, p.1), ao declarar que aprender e ensinar uma língua de alcance global como o inglês implica uma complexidade muito maior do que estamos habituados. Desta forma, o autor propõe repensarmos as nossas práticas em função de ensino de inglês que “promova o contato com as mais diversas variedades de língua inglesa existentes no mundo e contribua para a formação do falante intercultural de ILF preparado para produzir os seus discursos e contra-discursos no diálogo entre culturas” (SIQUEIRA, 2011, p.1).

⁴²Referência ao slogan da campanha presidencial de Barack Obama: Sim, eu posso!

Esta pesquisa, portanto, sugere que tais discursos e contra-discursos serão possíveis por meio do diálogo intercultural realizado através de práticas pedagógicas que levam em consideração os mais variados contextos sociais e linguísticos, ou seja, fomentando-se o desenvolvimento da competência intercultural dos professores mediadores que abordam os aspectos culturais a partir de uma língua desnacionalizada. Contudo, também reconhecemos que, mesmo assim, os antagonismos culturais e linguísticos podem não ser zerados, apenas deslocados para outro lugar e, quanto a esse fato, Burity (2001, p. 66) salienta que o diálogo intercultural não pode ser visto como “um bálsamo tranquilizante, talvez com o objetivo de anular ou atenuar os conflitos culturais e seus efeitos, um bálsamo que cria a falsa idéia de uma equivalência dentro da cultura e entre culturas”. Sendo assim, um bom começo para se trabalhar as diferenças e encampar os embates que a propagação da ideia de uma língua franca tem provocado, seria acatar a sugestão de Maher (2007, p.268):

O exame da própria cultura (grifo do original). Quando o aluno toma consciência de que a nação brasileira é produto de relações interculturais, quando ele se vê confrontado com a mutabilidade, a hibridez, a não-univocidade de sua própria matriz cultural, é mais fácil perceber que está operando com representações sobre o outro e que as representações que faz das culturas e dos falantes minoritários não são nunca verdades objetivas ou neutras, mas, sim, construções discursivas. (MAHER, 2007, p.268)

Em se tratando de valorizar a própria cultura, é para lá que vamos: Salvador, Bahia de Todos os Santos, de todos os cantos e línguas: Afinal, ‘*We are carnival, we are folia, we are the world of carnival, we are Bahia*’⁴³.

4.3.1 O valor da cultura local

Desde o início desse trabalho, a globalização tem sido colocada em pauta, ora como efeito, ora como causa, mas sempre presente na discussão sobre a expansão do inglês como língua franca mundo afora. No tocante ao valor da cultura, não será diferente, uma vez que a globalização atual parece fazer surgir o conflito entre o global e o local. Há quem diga que os efeitos da globalização suprimiram e apagaram as diferenças, homogeneizaram conceitos e desapareceram com os conhecimentos locais, tornando o mundo numa grande vila global. Entretanto, há também aqueles que fazem oposição a esse pensamento e, é com estes últimos que coadunamos, a exemplo de Canagarajah (2005, p. 8-9), que postula:

⁴³ Música que virou hino do carnaval baiano, composta por Nizan Guanaes (1988).

Se a globalização modernista tentou erradicar o conhecimento local, a pós-moderna o incorporou da sua maneira. Se a globalização da modernidade suprimiu as diferenças, a da pós-modernidade trabalhou entre os aspectos locais, delas se apropriando. Por que, apesar das mudanças mundiais no último século, podemos acreditar piamente que o conhecimento local não foi completamente erradicado. O local, de fato, foi negociado, modificado e misturado ao global.

O autor acrescenta ainda que o fato de termos criado vizinhos virtuais num contexto global nos faz compartilhar a nossa “localidade no *cyberspace*” (CANAGARAJAH, 2005, p.11). Pennycook (2007, p.29), que também percebe a estreita relação entre poder ser global sem deixar de ser local, salienta que a globalização não é um fenômeno que implica somente a homogeneização das atividades econômicas mundiais ou o fluxo de bens culturais, mas também aumenta a influência da diversidade local através do contato humano para além das fronteiras, bem como a troca rápida de mercadorias e informações” (PENNYCOOK, 2007, p.29). Para consolidar esse fato, o autor afirma ainda que, “tudo acontece localmente; não importa quão global uma prática possa ser, ela sempre acontece localmente” (PENNYCOOK, 2007, p.128).

Voltando a Canagarajah (2005), em seu texto *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*, o autor visualiza como o crescimento desacelerado das comunicações globais implica o direito de ser local e, que, portanto, o fenômeno da globalização deve ser encarado não como uma ameaça, mas como uma oportunidade para celebrar o conhecimento local de maneira coerente, como declara a seguir:

Celebrar o conhecimento local não significa manter uma forma mítica e clássica do conhecimento, como se somente os ‘nativos’ possuíssem todas as respostas para as questões da contemporaneidade. O conhecimento local deve ser vitalmente reconstruído através de um processo interminável de reinterpretação crítica, de negociações e de aplicações imaginativas. (CANAGARAJAH, 2005, p. 12)

De forma semelhante, o inglês como língua franca está sendo reinventado, reconstruído e criativamente utilizado dentro das localidades como uma ferramenta sócio-cultural, política e ideológica para que os povos do mundo contem suas histórias à sua maneira, como atesta Canagarajah (2005), ao discorrer sobre o fato de, por exemplo, o inglês, ter conectado uma boa parte da Índia ao mundo e vice-versa. O pesquisador do Sri Lanka se diz grato por essa via de mão dupla que a língua pode oferecer a diversos países, inclusive o seu país. Contudo, ele deixa muito claro que ex-colonizados como os indianos “já pagaram

um preço muito alto por esse privilégio, portanto deixe-os usá-lo ao seu bel prazer⁴⁴”. Assim como faz Isaías, vendedor de água de coco lá do centro de Salvador, que anuncia na frente do seu bem sucedido negócio: “*coconut water* – R\$ 3.00”. O fato de o anúncio não estar escrito em inglês padrão; *coconut milk*⁴⁵, certamente não impedirá a comunicação, nem afastou nenhum falante de língua estrangeira da fila que sempre se forma. Isaías, por conseguinte, também goza do mesmo privilégio de Canagarajah (2005), de ser um falante intercultural “desmarcado, que faz uso infinito da língua e, que faz oposição ao falante monolíngue, monocultural que, gradativamente, está desaparecendo ou tornando-se um mito nacional” (KRAMSCH, 1998, p.30).

Rosa, também privilegiada e baiana que vende acarajé na frente da Fundação Jorge Amado no Pelourinho, em Salvador, apregoou o seguinte cartaz na sua banca: *No pepper or with pepper careful! Very spicy*. A baiana, ícone da nossa cultura local, tenta solidariamente, alertar aos desavisados falantes de línguas estrangeiras sobre com o que iriam se deparar ao se depararem com uma das nossas mais famosas iguarias. E Rosa faz do inglês, portanto, “uma alternativa de uso local”, como argumenta Crystal (2010), no seu texto *New Englishes: going local in Brazil*. Segundo o autor, este é o momento em que as pessoas incorporam o inglês no seu dia-dia e, inevitavelmente, para falar sobre assuntos locais, acabam criando e adaptando vocábulos e contribuições sintáticas que lhes fazem sentir confortáveis e comunicáveis. Assim, Crystal (2010, p.2) apresenta o resultado dessa apropriação da seguinte maneira:

Eles [os usuários] se sentem como se, de alguma maneira, tivessem transformado a língua em algo próprio. Algo que, pessoalmente acredito aumentar a confiança linguística e a auto-estima. Além disso, os falantes podem se orgulhar do fato de terem eles acrescentado sua pequena peça dentro do quebra-cabeça mundial da língua inglesa. E o inglês brasileiro é uma dessas peças aguardando reconhecimento. (CRYSTAL, 2010 p. 2)

Apesar disso, é válido ressaltar que não pretendemos banalizar ou mesmo usar ILF de maneira inconsequente e, para que isso não venha acontecer, Canagarajah (2006, p. 50) afirma ser necessária uma revisão nos discursos disciplinares de forma que as práticas locais possam ser incorporadas dentro dos novos conceitos de língua e através de uma perspectiva analítica – sociolinguisticamente responsável, empírica e intelectualmente honesta. De maneira mais objetiva, Oliveira (2000, p.53) acrescenta que, para não incorremos na

⁴⁴Rajagopalan, indiano radicado no Brasil, é outro autor que compartilha dessa visão. É muito comum o autor afirmar nas suas palestras e bate-papos que não devemos ter medo de “avacalhar” a língua inglesa. Este, talvez seja o preço que uma língua franca mundial tenha que estar pronta para pagar.

⁴⁵Apesar de várias fontes na internet usarem o termo *coconut water*.

banalização, devemos optar por uma pedagogia de ILF que “valoriza o conhecimento local, mas que também conscientiza o aluno de que suas escolhas culturais não devem implicar problemas quanto à eficácia de sua comunicação”. Além de possibilitar uma comunicação eficaz, essa deve ser uma pedagogia que

acredita na valorização da voz do sujeito/professor e do sujeito/estudante, assim como no 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. (MOTA, 2004, p.41)

Essas formas permitem que os falantes se apropriem do ILF como língua global e reinventem suas performances cotidianas por meio “[...] da multiplicidade de sentidos que a língua inglesa pode adquirir em contextos localizados e que somente podem ser atribuídos por seus usuários aprendizes” (EL KADRI, 2011, p.8). De igual pensar, Alptekin (2010, p.106) advoga que uma das características inerentes ao ILF é o fato de os seus falantes, em ambientes sociais e culturais, demonstrarem fluidez, dinamismo e certa heterogeneidade que tornam as normas e convenções algo irrelevante. Para o autor, relevância, nesse contexto, surge da necessidade mútua e urgente de se compreenderem as variedades de inglês usadas por esses interlocutores e das manifestações superficiais de seu conhecimento cultural, com o objetivo de melhorar a eficiência da troca comunicativa (ALPTEKIN, 2010, p.106). Alptekin (2010) chama atenção ainda para o fato de que para compreender o aviso que Rosa, a baiana de acarajé, arriscou-se a dar, é preciso ter um cenário completo; nesse caso, a banca do acarajé; o Pelourinho, a linda indumentária branca; o cheiro do dendê e, obviamente, o cheiro da pimenta. Ou seja, todo o mosaico local onde a língua possa ser usada com fins locais.

O fato de tornar os usuários contribuintes participativos na construção de ILF torna o diálogo intercultural um encontro menos amedrontador, no qual, em vez de assumirmos a postura do falante incapaz, declarando “meu inglês não é tão bom, mas eu me comunico”, poderemos então dizer: “estou aqui para falar de mim e dizer quem sou através de inglês como uma língua franca associada aos meus valores culturais”. Nessa perspectiva, Moita Lopes (2008, p.333) declarou ser esse o cenário do futuro, uma vez que as pessoas estão se apropriando do inglês como língua internacional

[P]ara agir na vida social (para viver, amar, aprender, trabalhar, resistir e ser humano, enfim) fazendo essa língua funcionar com base em histórias locais, não como mímica de *designs* globais, mas na expressão de performances identitárias, que não existiam anteriormente.

Naturalmente, reconhecemos que o novo *design*, esse mais democrático e de um inglês mais possível e acessível, parece fazer sentido para os falantes que fazem uso da língua em interações de alcance global, e para aqueles que ficam aqui, esperando o encontro e precisam dela em sentido local. No entanto, para ambos, esse trânsito é feito em circunstâncias nas quais as questões de identidades devem ser preservadas, como atesta Brun (2004, p.75):

O aprendiz de língua estrangeira gerencia permanentemente a diversidade no seu processo de aprendizagem e, por conseguinte, revisa princípios, reorganiza seus vínculos socioculturais, reelabora sentimentos acerca de si mesmo e do mundo. Desse modo, o contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras pode significar uma verdadeira e inerente (re) construção identitária.

E, sendo ILF uma língua dos mais diversos povos, do diálogo intercultural e dos sincretismos culturais, também lhe é inerente as construções e desconstruções identitárias.

4.3.2 *Sou global, mas sou daqui: as questões identitárias dentro do contexto de ILF*

Para o título dessa pesquisa, tomamos emprestada a ideia central do texto “Yes, nós temos bananas ou Paraíba não é Chicago não”, de autoria de Moita Lopes (1996). Nesse texto, o autor revela as questões de estereotipia existentes entre professores de inglês da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, relativos a si mesmo e aos membros das culturas americana e britânica. Durante a pesquisa, Moita Lopes (1996) pode constatar uma “admiração quase que idólatra pelo que é estrangeiro” (MOITA LOPES, 1996, p.41) e um desmerecimento ao que seria local. Dos 102 professores que responderam ao questionário da pesquisa, 45% atribuíram o adjetivo ‘mal-educado’ aos brasileiros e 0% aos povos de língua inglesa; enquanto que 4% escolheram os adjetivos ‘trabalhador e esforçado’ para os brasileiros, 56% designaram os mesmos adjetivos para os estrangeiros. Esses dados complementam a conclusão, infeliz, a qual Leffa (1999, p.2) chegou:

Os brasileiros somos muitas vezes criticados por copiar aqui dentro o que acontece lá fora, numa imitação servil de outras culturas e violação da nossa identidade. É óbvio que um país não pode viver fechado dentro de si mesmo, mas parece que ao invés de incorporar aspectos de outras culturas à nossa, o que fazemos muitas vezes é submeter nossa cultura às outras.

Poderíamos, nesse trabalho termos feito escolhas similares: tratar de uma cultura carnavalesca e do “axeatismo” cultural; escrutinar o cenário de abandono do acervo da

literatura baiana e/ou declarar que manifestações de culturas de massa como o futebol, por exemplo, são alienantes e emburrecem. Em vez disso, fizemos uma opção mais otimista no sentido de acreditar no orgulho de ser baiano, na riqueza do inventário cultural e nas paixões locais como elementos que favorecem o aprendiz durante as aulas de língua estrangeira que possuem uma dimensão intercultural e priorizam diálogos ausentes de estigmatizações de identidades nacionais e não criação de estereótipos. Dessa maneira, não haverá espaço para uma atitude servil (Leffa, 1999), como atesta Gimenez (2009, p.11):

A diferença entre ser um escravo de suas fronteiras culturais ou ser livre delas não está na negação das próprias fronteiras (por exemplo, através da adoção de outra cultura ou da imitação de códigos culturais estrangeiros).

Quando (i)limitadas as fronteiras, damos os primeiros passos em direção à “busca da compreensão mútua, onde cada pessoa tenta ver o mundo através dos olhos do outro sem perder de vista a si mesmo” (KRAMSCH, 1993, p.231). Para que não haja tal perda, faz-se necessário reconhecer a identidade do usuário de ILF como

um construto sociohistórico por natureza, e por isso mesmo, um fenômeno essencialmente político, ideológico e em constante mutação. Acompanha-me a crença de que é, sobretudo, em suas práticas discursivas que o sujeito emerge e é revelado, porque é, principalmente, no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades (MAHER, 2002, p.117).

Na elaboração de Maher (2002), certamente, encaixa-se a identidade dos usuários de ILF que buscam construir seu conhecimento calcado em abordagens de cunho internacional. Por essa razão, projetar a si mesmo na língua do Outro é uma forma de livrar o falante de ser colocado dentro dos clichês e generalizações ultrapassadas. Em virtude disso, torna-se necessário trazer os aspectos identitários para o discurso em outra língua de maneira que a presença do *eu* não sirva de elemento discriminatório por causa da pronúncia, por exemplo; quando, nesse instante, a prioridade é dizer “quem sou” e quanto a minha cultura pode intermediar o diálogo entre nativos (locais e estrangeiros⁴⁶). E nunca antes, as pessoas quiseram tanto dizer quem elas são. As redes sociais tornaram o indivíduo da contemporaneidade num ser exposto e pouco anônimo, afinal poderíamos interpretar o comando ‘preencha seu perfil’ por simplesmente ‘identidade’. Além disso, estamos no momento em que a grande maioria mostra a sua ‘face’ em um livro virtual⁴⁷, que também

⁴⁶É por conta disso que valem as palavras de Widdowson (1997, p.144) quando ele afirma que “se você é um falante nativo da língua ou não, é irrelevante. O que importa é o que você é e, não de onde você vem”.

⁴⁷Referência ao *Facebook*, popular site de uma rede de relacionamento mundial

poderíamos substituir esse rosto por uma identidade e, com certeza, estaríamos falando das mesmas coisas.

Em se tratando de redes sociais, tais ferramentas nos certificam de que estamos lidando com a ausência de barreiras fronteiriças, o que, por sua vez, implica a necessidade de usarmos uma língua mundial para nos comunicar. Nessa linha de pensamento, Canagarajah (2005), entre outros, argumenta que ILF pode ser essa língua, uma vez que ela “pode facilitar a expressão de identidades e culturas locais através de processos híbridos de comunicação que misturam o desejo de ser local com a possibilidade de fazer parte da rede mundial”. A favor dessa oportunidade, Pennycook (2007, p.6) argumenta que, dentro do contexto de ILF, “os fluxos culturais nas fronteiras possibilitam performances identitárias cujos objetivos estão bem distantes de usos imperiais do inglês” e que, portanto, faz do falante um cidadão mais planetário, como afirmam Souza, Barcaro e Grande (2011, p.201-202):

No contexto pedagógico, esse entendimento aliado à valorização das variedades do inglês (não somente daquelas dominantes), possibilitará que os alunos se tornem cidadãos do mundo, capazes de interagir na língua inglesa, com as diversas culturas existentes.

Essa capacidade de interação é resultado de um investimento feito pelo falante, “(...) em direção à apropriação (em termos *bakhtinianos*) de um capital que irá permitir sua participação de maneira plena ou mais efetiva na sociedade” (HIGGINS, 2002, p.621). Em concordância com esse argumento, Rajagopalan (2003, p. 27) defende que essa posse, acima de tudo, deve ser vista em termos de “direito de falar inglês” em prol do exercício da cidadania, ainda que estejamos falando de uma língua franca, como atesta Jordão (2011, p.223):

Mesmo que uma língua internacional seja, por definição, uma língua ‘sem-pátria’, ou com tantas pátrias quantos sejam seus usuários; uma língua que não pertence a ninguém e ao mesmo tempo pertence a quem quer que a use; essa será a língua sobre a qual todos poderão exigir seus direitos.

Para Gimenez (2011), esses direitos devem ser proporcionados a todos indistintamente. A autora diz ser a aprendizagem de inglês “uma forma de acesso a bens materiais e simbólicos que capacitam os indivíduos para participarem do que hoje é chamado de sociedade civil global” (GIMENEZ, 2011, p.2). Ela ainda acrescenta que, dentro desse macro-espço, as questões locais cedem lugar às preocupações mundiais que, por sua vez, demandam soluções através do exercício de “uma cidadania planetária que naturalmente requer o conhecimento de uma língua internacional” (GIMENEZ, 2011, p.6). Diante desses

termos, para essa pesquisa, entendemos cidadania como um termo criado a partir dos discursos e na interação com outros para a “determinação do bem comum” (GIMENEZ, 2011, p.5), através de uma sala de aula que encoraja o uso do inglês de maneira mais crítica, como informa Jordão (2011, p.246):

A língua inglesa na escola pode se tornar um espaço de construção de cidadania participativa e oferecer a alunos e professores a possibilidade de construir alternativas de posicionalidade na estrutura social, cultural e econômica (ideológica e política sempre) das comunidades interpretativas nas quais participam.

Contudo, para que a participação do aluno seja efetiva de tal maneira, é preciso que o ensino de inglês, sob tal perspectiva, objetive um alargamento da compreensão de que “as línguas são usadas de formas diferentes, em contextos diferentes com pessoas diferentes e propósitos também diversos e, desse modo, possibilita a construção dos mais variados sentidos” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p.92). Em decorrência dessa iniciativa, poderemos abordar o ILF a partir de um ensino que tenha uma natureza emancipatória e utilize práticas pedagógicas que tratam os alunos como “agentes críticos que possuem voz ativa em sua aprendizagem e relacionam a experiência pedagógica com a experiência cotidiana” (GIROUX, 1997, p.162).

Antunes (2009, p.42) trata esse cotidiano como uma das principais ferramentas para determinar o valor entre o ensino de LE e cidadania. De acordo com a autora, é a “vida fora dos muros da escola” que precisa ser representada nos recursos materiais e curriculares na aula de língua estrangeira. Ela sugere que os profissionais ampliem suas práticas (em vez de simplesmente focar habilidades linguísticas descontextualizadas) e estabeleçam “um contato crítico e indagador dos conteúdos, para a construção da cidadania do falante” (JORDÃO, 2011, p.225). Por conseguinte, a esses profissionais do ensino, também é atribuída a responsabilidade de desenvolver um trabalho que, além de contribuir para a formação dos alunos como cidadãos que valorizam todas as culturas de maneira igualitária, também precisam assumir o compromisso salientado por Guilherme (2002, p.207):

Os próprios professores de língua estrangeira precisam estar conscientes do que são direitos e sobre o que é exercer cidadania democrática, porque são eles quem trabalham com questões de identidade, diferença, igualdade, equivalência e equidade. Portanto, serão eles também responsáveis pela preparação da cidadania global do falante intercultural.

Essa parece uma “tarefa hercúlea” (SIQUEIRA, 2011, p.9). Entretanto, só será possível se ampliarmos nossos fundamentos teóricos acerca do que seja inglês como língua

franca; do que é ensinar e usar esta língua que vem se caracterizando como uma língua democrática e, quem sabe, ter em mente o que nos diz Antunes (2009, p.40), ao afirmar que “para visões curtas, objetivos pequenos; objetivos amplos, horizontes vastos”. Além disso, apesar de parecer difícil, o ensino de ILF ainda se apresenta como uma oportunidade para o desenvolvimento de uma cidadania de natureza multinacional, como defende Leffa (2001, p. 59) :

Ensinar inglês como lingual internacional exige a revisão de algumas crenças do ensino de língua estrangeira tradicional como, por exemplo, considerar as variedades estrangeiras da língua e dissociá-la de sua cultura. Quando uma língua se torna multinacional, ela tem que perder sua identidade nacional, porque ela incorpora outros propósitos, muito além das preocupações de disseminação de certas idiosincrasias domésticas. Os alunos aprendem uma língua multinacional não para absorver uma cultura estrangeira, mas para expressar sua própria cultura nela. Eles não são macacos colonizados tentando imitar alguma coisa que não pertence a sua natureza e eles não são papagaios falando palavras que não foram originados no seu próprio conceito de mundo. Por que eles são eles mesmos, falando suas próprias mentes, eles podem contribuir mais para a compreensão do mundo do que do que sufocando suas identidades. O inglês como língua multinacional não pode ser ensinado em benefício dos falantes não nativos da língua ou em benefício dos aprendizes estrangeiros; ele só pode ser ensinado em benefício da humanidade. A globalização fez o mundo menor e nós temos que aprender como pensar, não em termos de nacionalidade, mas em termos de humanidade.

Desse modo, acreditamos que, sem querermos abandonar por completo os métodos e as abordagens sobre os quais discorreremos sucintamente no Capítulo 3, todos esses pressupostos podem contribuir para o diálogo entre culturas e para a formação de um “triângulo amoroso bem sucedido, a saber – ensino de inglês, aprendizado crítico e cidadania” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 12).

Assim, na sequência, o Capítulo 5 nos levará à análise dos dados de nossa pesquisa e às revelações que emergiram a partir das respostas e da prática dos professores participantes do estudo.

5. “YES, NÓS TEMOS CHICLETE COM BANANA E BA-VI NÃO É FOOTBALL”: O DIÁLOGO INTERCULTURAL NAS AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

A sedução de outra cultura não pode ser jamais ignorada porque é a sedução do si mesmo envolta em outras vestes. Viajando entre os povos do mundo, é possível perceber que as personalidades daqui lembram as personalidades de lá, por baixo e apesar das diferenças culturais. Portanto, uma e outra vez, volta-se à casa de amigos e parentes. Por trás das variações culturais não somos todos iguais, mas somos reconhecíveis. Quando o pesquisador de campo reconhece as personalidades desta forma na cultura alheia, ele descobre a sua própria. (RUTH LANDES, 1970)

5.1 SUA MAJESTADE, O PROFESSOR

Não por uma questão de poder ou de quem tem o cetro, mas de “quem é o *centro*” (SIQUEIRA, 2008, p.189) nessa pesquisa, por motivos já expostos nos Capítulos 3 e 4 e também porque reconhecemos ser esse o momento histórico em que o professor, no centro das discussões sobre o ensino de língua estrangeira, precisa assumir novas posturas e iniciativas voltadas para a implementação de abordagens de ensino mais realistas, “visando a uma educação linguística que privilegie aulas mais significativas para a realidade imediata do aluno” (SIQUEIRA, 2008, p.190).

Reconhecemos que assumir o papel de um professor de língua interculturalista e reflexivo, como já dito no Capítulo 4, não é tarefa fácil, visto que a realidade da educação nacional não oferece muitas possibilidades para as práticas de ensino propostas por uma abordagem intercultural. Sabemos também que, por muito tempo, esse professor exerceu o papel de transmissor acrítico e mecânico de conhecimentos e informações, tornando a sua formação num meio tecnicista de ensinar uma língua. A esse respeito, Celani (2001) atesta que mesmo os órgãos oficialmente responsáveis pela garantia de um ensino sério, encaram essa “atividade como simples ocupação, ou ainda, como bico, isto é, um emprego subsidiário” (CELANI, 2001, p.32). Por outro lado, Almeida Filho (1992, p.77) adverte que “o salário precário que impele o professor a se dividir entre vários empregos em numerosas aulas semanais” também impossibilita um desempenho mais criativo e completo. Entretanto, apesar do cenário apresentado, Freire (2001, p. 78) surge em resgate desses profissionais afirmando que, apesar de tudo isso, essa é:

[U]ma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, os alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa.

Dessa maneira, nós, acreditando nesse educador descrito anteriormente, o escolhemos como sujeito de nossa pesquisa e por compartilharmos da visão de Campos (2005), que reconhece esses profissionais como “elaboradores de um projeto pedagógico pautado em uma perspectiva crítica da linguagem e em uma pedagogia de multiletramentos que abre a possibilidade de acesso ao mundo plural, multicultural e altamente semiotizado” (CAMPOS, 2005, p.65). A partir dessa perspectiva, o professor passa assumir um novo papel dentro do processo de ensino de inglês como língua franca da contemporaneidade, encarando o fato de que ensinar essa língua e utilizá-la faz emergir implicações políticas, ideológicas e pedagógicas fundamentais para os educadores que participam do avanço global linguístico. Em vista disso, defendemos o diálogo intercultural nas aulas de ILF que levam em consideração o caráter diversificado do ensino de uma língua desnacionalizada e um diálogo que “contribue para o enfrentamento destes e tantos outros desafios que, cada vez mais, se apresentam ao professor de língua inglesa contemporâneo” (SIQUEIRA, 2011, p.9).

Desafios postos e, sem intenção de adotarmos uma atitude prescritivista, iremos expor a análise de dados que foi fundamentada a partir da pergunta de pesquisa “Qual o papel do professor frente aos conflitos inerentes ao diálogo entre culturas na sala de aula de ILF”, que será posteriormente retomada ao longo da Triangulação dos resultados e nas Considerações Finais.

5.2 ANÁLISE DO PRIMEIRO QUESTIONÁRIO⁴⁸

Fizemos a escolha por um questionário composto de perguntas semiestruturadas como um instrumento de coleta mais frequentemente empregado na pesquisa qualitativa em ciências sociais, em particular, quando desejamos “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados”,

⁴⁸Nós nos referimos ao Questionário I da Tabela 1, no Capítulo 2 Metodologia.

afirma Duarte (2004, p.221). O mesmo autor também nos alerta para as dificuldades envolvidas na utilização desse instrumento, as quais dizem respeito tanto a questões de ética com relação aos sujeitos entrevistados e ao pesquisador, bem como a respeito das possíveis respostas que o respondente possa vir a dar: ora muito abrangentes, ora muito sucintas, dificultando o aprofundamento da problemática e uma aproximação maior do objeto (DUARTE, 2004, p. 222).

O roteiro da questionário foi elaborado com base na literatura que embasou este trabalho e que também, de maneira breve, foi exposta aos participantes para que eles estivessem cientes do projeto como um todo. Além disso, as referências serviram de fontes para que os professores fizessem uma reflexão, ainda que prematura, sobre as questões que permeiam este trabalho. Tal roteiro então, gerou o questionário individual (Apêndice 1), constando de 15 perguntas abertas, com o objetivo de conhecer um pouco das práticas culturais e do perfil desses professores como possíveis mediadores interculturais, identificados como Vitória, Carmem e Amado (pseudônimos escolhidos pelos motivos já explicitados na Metodologia), oriundos de contextos específicos, o que nos levou a separá-los, respectivamente, em três realidades investigadas: ensino médio (público), ensino médio (privado) e curso livre (intermediário adulto). Sendo assim, começamos com a análise dos questionários:

Pergunta 1: O que lhe motivou a ser professor(a) de inglês?

VITÓRIA

Na realidade, a opção de ser professora de inglês foi praticamente um “ultimato” de meu professor de inglês, pois eu só queria odontologia e como só havia na UFBA, ele me incentivou a fazer Letras com Inglês na UCSAL, uma vez que era excelente aluna em inglês. Passei nas duas e resolvi cursá-las. No 2º semestre, odiei as disciplinas de Odontologia e resolvi continuar fazendo Letras e fui me apaixonando pela língua inglesa.

CARMEM

Adoro o idioma, fui criada dentro de uma escola de inglês e, graças a Deus, tenho facilidade de comunicação, adoro atuar, e me encontrei dentro de sala de aula. Adoro a troca que o contato com os alunos proporciona! Acredito na importância de despertar o interesse para que o aprendizado do aluno aconteça de forma natural e prazerosa! Me realizo como professora!

AMADO

A princípio quis ser professor porque achava que esta era uma função a qual desempenharia bem, e tive preferência pelo inglês porque era algo no que me considerava bom, e que também vinha me proporcionando prazer e oportunidades na vida. Na medida em que fui estudando para começar a me formar

professor, comecei aos poucos a entender o verdadeiro papel do professor como educador, o que me motivou ainda mais a exercer tal função, uma vez que entendi o papel modificador de tal profissional.

Leffa (2001), em seu texto *O professor de línguas: construindo a profissão*, salienta que a formação profissional do professor de línguas estrangeiras mostra-se fortemente alicerçada em quatro pontos de inquestionável importância: a teoria, a prática, a condução de pesquisas e o desenvolvimento de uma política de atuação. Sem dúvida, essa é a base de qualquer profissão. Contudo, nesse momento, gostaríamos de acrescentar a esses pilares a *motivação* de ser esse profissional citado pelo autor, como elemento também fundamental no exercício e na escolha do professor de línguas, como é demonstrado pelos professores pesquisados.

Vitória, por exemplo, é um caso que parece ir na contramão daquilo que o mercado considera mais valoroso, porque em sua consciência fez a escolha por cursar Letras à Odontologia, opção que ela chama de ‘paixão’. Carmem, assim como Vitória, “adora o que faz”. A professora se diz realizada em sala de aula e relaciona esse sentimento ao fato de estar inserida no universo de ensino de língua estrangeira desde criança. Além disso, Carmem faz parte do grupo de professores que ainda “acredita” no valor do profissional de língua inglesa como estrela principal na “atuação” de sala de aula. Quanto a Amado, não parece ser menos apaixonado que as demais, mas aliou sua motivação à sua habilidade com a língua. O respondente reconhece ser bom naquilo que faz, portanto, de maneira prática, fez a escolha pelo ensino de inglês como profissão. Entretanto, o professor, apesar de prático e se considerar capaz, demonstra preocupação com a sua formação.

Pergunta 2: Quando você foi aluno (a) de língua inglesa, seus professores abordavam aspectos culturais? Sim? Não? Por quê?

Apesar das diferentes respostas a essa pergunta, constatamos que, com menos ou mais frequência, todos passaram por professores que abordaram aspectos culturais, ainda que os antigos modelos hegemônicos de cultura, como o exemplo de Carmem e da maioria de todos nós. Vitória, por exemplo, diz ter sido exposta somente aos aspectos culturais que estavam no livro, o que nos faz assumir serem esses os mesmos já citados (americanos e ingleses). Todavia, quando um dos seus professores decidiu fazer a diferença, estabelecendo comparações ou o “diálogo entre culturas”, ele parece ter ficado na memória da professora Vitória.

Amado, por sua vez, parece ter tido a oportunidade de passar por todos os professores que abordavam a cultura aliada ao ensino de língua estrangeira. Mas gostaríamos de inferir que essa talvez não seja uma mera coincidência, uma vez que o professor, de acordo com sua idade e histórico acadêmico, faz parte do público que Barcelos (2006) chamou de geração 90 da Linguística Aplicada. A autora refere-se a década de 90 como o momento em que a disciplina passa a ser obrigatória nos cursos de formação teórica e prática do professor (BARCELOS, 2006, p.227). Por conseguinte, o professor deixa de ser um indivíduo somente tecnicista para transforma-se em um profissional mais reflexivo. Essas constatações emergem nas respostas dos pesquisados:

VITÓRIA

Quando fui aluna de língua inglesa meus professores não abordavam aspectos culturais, pois naquela época o que prevalecia era apenas o que estava limitado nos livros, sem haver comparação com outros recursos culturais, com exceção, apenas, do professor do 3º ano.

CARMEM

A atenção sempre foram os aspectos culturais dos Americanos ou Ingleses.

AMADO)

Durante a minha longa jornada, que ainda está acontecendo, de aprendizagem da língua Inglesa, tive inúmeros professores, e não consigo me lembrar de um que não abordasse aspectos culturais em sua aula. Para ser sincero, não consigo imaginar como algum professor de línguas poderia ensiná-las sem falar em cultura, uma vez que as duas têm uma relação muito próxima.

As respostas que serão dadas a seguir, na pergunta 3, parecem completar a opinião dos informantes em relação ao ensino de língua, juntamente aos aspectos culturais.

Pergunta 3: Qual sua opinião sobre o ensino de língua associado à cultura, em especial uma língua estrangeira como o inglês?

VITÓRIA

Acho que é uma inovação positiva, pois possibilita o aluno a conhecer novas culturas e compará-las com a nossa, ampliando a universalidade cultural e oportunizando o professor a utilizar métodos inovadores.

CARMEM

Adoro! Acredito na exemplificação e vivência da cultura do outro para um aprendizado eficaz,divertido e enriquecedor!

AMADO

O inglês, simplesmente por ser uma língua, traz consigo elementos que, para serem completamente entendidos, precisam

estar contextualizados em um complexo de culturas. Não há como ensinar uma língua sem ensinar também a/cultura(s) que estão relacionadas a ela. Hoje em dia, tendo a língua inglesa atingido status de Língua Franca, é essencial que haja uma mudança na forma com a qual as culturas vêm sendo abordadas nas nossas salas de aula.

Apesar de na pergunta anterior Vitória declarar já ter passado por uma sala de aula cultural, ainda que uma experiência curta, a professora define o ensino de língua associado à cultura como algo novo. Provavelmente, esse fato seja realmente novo para sua realidade escolar e/ou para todos que estão atravessando as mudanças provocadas pelo novo *status* do inglês – uma língua sem pátria comum a inúmeros falantes em todo o planeta. Tais mudanças também que se fazem presente na fala de Amado. O professor reconhece o valor de um ensino intercultural e salienta a importância de estarmos atentos às novas maneiras de abordar a língua inglesa diante do seu *status* de língua global.

Para Carmem, a associação entre cultura e ensino também é de igual importância. Entretanto, a professora parece chamar atenção para a cultura do Outro como prioridade nessa troca cultural, ressaltando a necessidade de “vivência cultural do Outro” como uma forma eficaz de língua e cultura estarem juntos. A respeito dessa atitude, Kramsch (1993) defende ser essa maneira de pensar da maioria dos professores de inglês, uma vez que, na primeira fase da Abordagem Comunicativa, fomos treinados a pensar no ensino de culturas a partir da língua-cultura alvo, como foi discutido no Capítulo 4. Mesmo em virtude desse fato, Alptekin (1984) sugere ao professor que ao invés de se concentrar no ensino de fatos isolados e estáticos sobre determinado país, talvez fosse mais válido adotar uma estratégia mais interpretativa, na qual fosse dada ênfase à compreensão intercultural por meio do contraste da cultura do aprendiz com a cultura da língua alvo.

Pergunta 4: Em relação ao ensino de inglês, que cultura(s) deve(m) ser ensinada(s)?

Para essa questão, Vitória e Amado admitem a necessidade de tratarmos da diversidade de culturas em sala de aula como elemento intermediador e como meio de estabelecer a tolerância cultural nas aulas de inglês. Não sabemos se fazem isso de maneira (in)consciente, mas reconhecemos nos discursos dos informantes pistas de uma crença no intercultural. Isto nos faz pensar que, provavelmente, os professores estariam abertos a uma proposta intercultural para o ensino de ILF, mesmo quando o aspecto cultural pareça ainda estar preso aos modelos exauridos, como percebemos na resposta da professora Carmem que,

apesar de recorrer aos mesmos ícones (americanos e ingleses), salienta a importância de um outro elemento intercultural – o contraste entre culturas, como podemos constatar a seguir:

VITÓRIA

Em relação ao ensino de inglês, qualquer cultura que busque a compreensão e associação com a nossa cultura deve ser ensinada como meio facilitador para a aprendizagem pedagógica.

CARMEM

Procuo ensinar a cultura dos Americanos e/ou Ingleses contrastando com a nossa! Eles se divertem, entendem muito mais e aprendem!

AMADO

É importante que o aluno entenda e encontre seu lugar em ao menos uma cultura de um país que tenha o Inglês como língua nativa, para que o aluno possa criar um senso de identidade e de pertença. Apesar disto, não devemos, enquanto educadores, ‘ensinar’ apenas uma cultura. É importante que seja feito um trabalho de conhecimento mais geral de mundo e de tolerância com as outras culturas, uma vez que é com elas que os nossos alunos irão interagir de forma mais frequente fora da sala de aula. Desta forma, é importante procurar entender e conhecer um pouco mais sobre as culturas de outros países ao redor do mundo, e principalmente aprender que há diferenças e devemos respeitá-las, inclusive na forma como nos comportamos no uso da língua.

As respostas demonstram também, pelo menos na teoria, que os informantes parecem acreditar no ensino de línguas, agora, associado a várias culturas. Desta forma, na pergunta 5, tentamos averiguar se os informantes fazem disso uma prática.

Pergunta 5: Na preparação da sua aula, é possível selecionar e inserir aspectos culturais?

VITÓRIA

Sim, sempre. É evidente que as turmas são diferenciadas, logo a forma como inserir aspectos culturais também deve ser distintas nestas turmas, mas sempre é possível selecionar e inserir os aspectos culturais.

CARMEM

Sim. Por que cultura e língua precisam estar em acordo.

AMADO

Não somente é possível, como é constantemente feito por mim.

Como se pode ver, todos os informantes além de concordarem com a possibilidade proposta, também dizem fazer disso uma prática em suas salas de aula, a exemplo de Amado

e Vitória, sendo que esta última expõe a preocupação, pertinente, com a variedade de contextos, como foi salientado através de Alptekin (2010).

Visto que, as questões culturais relacionadas às práticas de ensino dos professores pesquisados foram levantadas nas perguntas anteriores, trazemos aquela que parece afunilar a nossa pesquisa:

Pergunta 6: O que você entende por “diálogo intercultural” no processo de ensino de uma língua estrangeira como o inglês?

VITÓRIA

O “diálogo intercultural” no processo de ensino de uma língua estrangeira, em especial inglês, a meu ver, possibilita ampliar o conhecimento e vocabulário, dando uma visão mais profunda, uma vez que há um reconhecimento imediato da cultura entre os alunos, despertando o interesse dos mesmos através da identificação cultural.

CARMEM

Comunicação global

AMADO

Um trabalho desenvolvido dentro/fora de sala de aula no qual procura-se trabalhar a língua do ponto de vista de culturas diferentes, fazendo com que o aluno possa reconhecer/entender a existência de culturas diferentes e o efeito que tal acontecimento tem na comunicação em inglês e nas relações humanas.

Com essa pergunta, não pretendíamos assumir que os professores saberiam dar uma definição exata do que viria a ser o diálogo intercultural, mas visualizamos como uma oportunidade de compreendermos que percepções os pesquisados têm do termo ‘intercultural’. Dessa maneira, nos deparamos com a resposta muito abrangente da professora Carmem, mas que se utiliza de termos que são relevantes para os conceitos atribuídos ao diálogo intercultural: comunicação e global. Amado, por sua vez, elenca as vantagens que os alunos de ILF podem vir a ter ao participar do diálogo intercultural, pontuando que a interculturalidade vai além das questões de ensino e se estendem até as “relações humanas”. Nesse sentido, Amado parece “elaborar teorias e procedimentos pedagógicos que fogem do conhecido esquema de tratar a cultura como conjunto de aspectos estruturais que têm existência e funcionamento independente de toda rede social que a envolve” (MENDES, 2007, p.119).

Quanto a Vitória, ela parece compreender o que seria o diálogo intercultural a partir de uma perspectiva estruturalista, ao invés de enxergá-lo como um construto social. A professora salienta a importância do vocabulário para um diálogo que permite embates

culturais, mas também que somente o conhecimento lexical não daria conta de mediá-los. Possivelmente, essa seja uma herança do período em que aprender inglês significava a aquisição de novas palavras ou fórmulas soltas e a fluência era o grande medidor da competência lingüística; quando, para futuros usuários de ILF, seria ideal que o falante também desenvolvesse a sua competência intercultural (KRAMSCH, 1998). Porém, mesmo que diante de uma postura ainda baseada apenas nas estruturas da língua, segundo Mendes (2007, p.130), o professor “joga na posição privilegiada de errar, olhar, conhecer, negociar e aprender para fazer as mudanças necessárias em favor de uma abordagem contemporânea”, dentro das possibilidades que seu contexto permite, como veremos na próxima pergunta.

Pergunta 7: Dentro da sua realidade de sala de aula, é possível estabelecer o diálogo entre a cultura do aluno e da língua alvo?

VITÓRIA

Dentro de minha realidade de sala de aula, é possível sim, estabelecer o diálogo entre a cultura do aluno e da língua alvo, em algumas turmas de forma diferenciada em razão da diversidade que há entre as turmas.

CARMEM

Sim!

AMADO

Normalmente sim, pois isto é importante e eu tento fazer com que tal diálogo esteja presente nas minhas aulas. Apesar disto, este processo não acontece sempre, uma vez que procuro também estabelecer um diálogo entre culturas de outros países e as culturas relacionadas à língua alvo. Por outras vezes, este diálogo não existe, pois acredito que também existem muitas outras coisas para serem trabalhadas, e devemos trabalhar com todas.

Essa pergunta, em conjunto com as atividades que serão apresentadas nos registros etnográficos, configura-se também como elemento basilar na nossa pesquisa por se tratar da relação entre a cultura do aluno e a cultura da língua estrangeira.

Quanto às respostas, parecem indicar que os nossos professores se utilizam de práticas culturais nos seus cotidianos, embora talvez possamos comprovar essas afirmativas somente através dos registros etnográficos, visto que tivemos respostas muito lacônicas, como o exemplo de Carmem. Com respeito à declaração de Vitória, percebemos, mais uma vez, que a professora mostra-se preocupada em abordar aspectos culturais de acordo com cada contexto, como o faz na Pergunta 5. Diante desse fato, recorrente, Vitória parece agir como um professor intercultural que “interpreta cultura não como uma série de conhecimentos

fixos, mas, sim, como um processo que precisa ser adaptado de acordo com o contexto” (KRAMSCH, 1993, p.92).

No argumento de Amado, inferimos que o professor parece estar diante de um conflito. Se voltarmos a pergunta 5, veremos que esse informante aborda os aspectos culturais “constantemente” em suas aulas e, no início da resposta 7 ele confirma o feito. Apesar disso, nota-se que, logo em seguida ele diz que por algumas vezes o diálogo intercultural inexistente, porque há outras coisas, não listadas aqui, que também precisam ser discutidas em sala de aula. É possível que o respondente tenha entendido que em todas as aulas deveríamos promover o diálogo entre culturas, uma vez que, no decorrer desse trabalho, defendemos o ensino de inglês como língua franca através do diálogo intercultural. Então aproveitamos a oportunidade para, em meio a esse possível conflito entre cumprir a agenda da sala de aula e abordar a língua de maneira crítica e cultural, declararmos compreender que nem todo plano de aula teremos um item cultural a ser abordado e que há um currículo que comanda a efetivação do plano de aula (GIMENEZ, 2011).

Pergunta 8: Ivete ou Beyoncé? Domingo à tarde, BA-VI ou uma emocionante partida da NBA?

VITÓRIA

As duas (Ivete e Beyoncé). Como sou Bahia, opto pelo Ba-Vi, mesmo porque não gosto de futebol e só assisto ao jogo do Bahia e da seleção brasileira.

CARMEM

Nenhuma das alternativas anteriores, até porque sou mineira.

AMADO

Não tenho dúvidas que, apesar de gostar de Ivete, gosto muito mais de *Beyoncé*, pois a admiro como *performer*, além de que adoro o estilo de música *R&B*. E no domingo à tarde... bom... um bom filme me satisfaz mais do que qualquer uma das opções anteriormente citadas.

Nessa pergunta, embora pareça lúdica, buscamos aspectos identitários que possam vir a marcar o ensino intercultural desses professores. Afinal, estamos discutindo um diálogo onde as culturas locais serão confrontadas no contato com a língua inglesa e os efeitos desse contato “dependerão em boa medida da própria compreensão que professores terão dos objetivos que procuram desenvolver e, principalmente, de quais identidades procurarão construir com seus alunos no panorama cambiante de um mundo plural e ambíguo” (COSTA; GIMENEZ, 2010, p.135).

Nesta perspectiva, o ensino de ILF, ausente de hierarquias culturais e identitárias, possibilita construções nas quais o professor não precisa ser invisibilizado ou se desfazer da sua própria localidade para se dizer falante de uma língua estrangeira, principalmente, porque durante o diálogo intercultural nas aulas de ILF, o professor e o aluno têm a oportunidade de interagir com outras culturas. Conseqüentemente, ele coloca em questão os próprios padrões identitários, o que pode promover processos de aprendizagem pessoal e transformação sociocultural.

Nesse sentido, Carmem, por exemplo, não parece querer ser invisível porque sua resposta é enfática e diz imediatamente quem ela é. Apesar de ela não ter feito nenhuma das escolhas, nós não encaramos essa ênfase como indisposição ao diálogo, pelo contrário, parece-nos que, mesmo confrontada com os representantes da cultura específica de Salvador e de outro país, Carmem procurou preservar sua história e como quem nos diz “êpa, não esqueçam que apesar de ensinar uma língua estrangeira em uma cidade que adotei para viver, eu sou mineira”!

Vitória, por sua vez, marca suas identidades local e nacional, e como a maioria de nós, ela parece ser tomada de um sentimento patriótico adormecido que emerge quando o assunto é futebol *brasileiro*. Entretanto, desacordado ou latente, é importante para o professor de uma língua tão imperial (PENNYCOOK, 1994) que esse sentimento de pertença (CRUZ, 2009) esteja com ele para enfrentar os embates culturais que permeiam a sala de inglês como língua franca.

Quanto a Amado, de alguma maneira, fica claro sua conexão com uma cultura outra que não a local. O professor parece, com propriedade, apropriar-se dos termos da cultura estrangeira, como *R&B*⁴⁹ por exemplo. Contudo, apesar das preferências, o respondente não faz juízo de valores sobre àqueles que seriam os ícones da (sua) cultura local.

Ainda se tratando das questões identitárias do professor da pesquisa, perguntamos:

Pergunta 9: Você se sente mais confortável falando em inglês sobre quais assuntos?

VITÓRIA

Eu gosto muito de todos os assuntos que envolvem tempos verbais, me sinto familiarizada com todos eles, gosto também do grau de adjetivos.

CARMEM

Todos! Procuo me comunicar com os alunos apenas em inglês.

⁴⁹*Rhythm and blues* ou R&B é o termo utilizado principalmente para se referir à música negra norte-americana fortemente influenciada pelos ritmos hip hop, funk, e pelo soul. (The Music Dictionary, O'Mailley, 2008)

AMADO

Me sinto confortável para falar em Inglês sobre qualquer assunto, ou pelo menos tenho me sentido até agora, dentro das situações pelas quais já passei. Isto seja para falar sobre a minha cultura ou as culturas dos outros. Me sinto intimidado apenas por algumas pessoas, mas não por tópicos de discussão.

Vitória, como na Pergunta 6, marca a sua resposta através dos elementos estruturais da língua, deixando implícito que é competente no que tange ao ensino de gramática. De alguma maneira, compreendemos que a professora, dentro da sua realidade de ensino, o da escola pública, segue a prática comum que favorece um ensino que prioriza o conteúdo gramatical em detrimento da língua como ato comunicativo social a fim de garantir, ao menos, esse conhecimento aos alunos desse contexto. À luz dessas respostas, vale lembrar as palavras de Celani (2002, p.20), quando ela afirma que os alunos de tal contexto parecem estar à deriva; uma vez que nem pais, nem professores e nem os próprios alunos sabem o que estão fazendo ali e para que serve afinal a tentativa frustrada de aprender uma língua estrangeira.

Já em relação à professora Carmem, poderíamos inferir que sua ênfase não é exatamente no que se fala, mas em qual língua se fala. Para ela, o exercício da língua *per se* também é de grande valia. Contudo, Carmem talvez coloque esse fato antes de qualquer outra coisa para garantir a cobiçada fluência e, assim como no caso de Vitória, quem nos informa isso é o contexto de ensino da professora. Carmem faz parte da nova proposta de ensino das escolas regulares privadas de se tornarem escolas bilíngues semelhantes aos cursos livres, ou seja, primando por falantes fluentes.

A resposta de Amado resgata a questão da auto-estima do professor de inglês não nativo, já discutida no aporte teórico, mas que nos chama atenção visto que o informante parecia até então ser um professor muito ‘confiante’, porque se retornarmos à sua primeira resposta (na Pergunta 1), encontraremos um profissional que se “considera bom naquilo que faz” e até mesmo no excerto acima, Amado parece demonstrar confiança quando declara se sentir confortável para falar inglês sobre qualquer assunto. Embora pareça acreditar no seu papel e em suas habilidades, o pesquisado, como a maioria de nós, professores de língua estrangeira, mostra-se preocupado com o julgamento que outros possam vir a fazer no que se refere à sua gramática e/ou pronúncia, talvez. Fazemos essa inferência porque assumimos que se o respondente diz estar confortável e não teme falar sobre nenhum assunto, o que mais lhe intimidaria? Provavelmente os dois velhos fantasmas citados anteriormente e enfatizados por Rajagopalan (2011) – a gramática e a pronúncia perfeitas.

Pergunta 10: Observe a letra da canção abaixo e responda à pergunta que segue:

Essa gente tem magia
 Que de cara contagia
 misturando a cor
 Eu sou soteropolitano
 Eu sou baiano
 Eu sou de Salvador
 (Eu sou soteropolitano – compositores: Zárath; Dito, 1994)

A cultura local poderia intermediar o diálogo intercultural no processo de ensino de inglês? Por quê?

VITÓRIA

A cultura local poderia intermediar o diálogo intercultural, pois tornaria o ensino de inglês mais acessível, uma vez que a comparação com a cultura local facilitaria a compreensão e tornaria aprendizagem mais agradável e produtiva.

CARMEM

Sim! Porque temos as ferramentas para descobrir o mundo! Se forem bem direcionados, acredito sim!

AMADO

Com certeza. Acredito que as discussões relacionadas à cultura dentro da sala de aula de inglês podem partir tanto da discussão da cultura do outro, bem como da cultura local. Acredito nisto pois acho que o aluno que estuda uma outra língua e toma a cultura local como ponto de partida, parte do conhecido por ele e que lhe é mais natural, o que resulta em uma possível maior facilidade para entender o outro e o mundo do outro.

Através das colocações acima, todos os nossos professores parecem dar seu aval à cultura local como um meio para estabelecer o diálogo intercultural para o ensino de inglês.

Vitória, por exemplo, acredita ser essa uma forma de tornar a língua inglesa um bem mais acessível, como pretende ser o ensino de ILF: democrático e alcance de todos, inclusive daqueles que estão na escola pública. Carmem também encara esse processo como válido, mas ressalta que o mesmo deve ser bem planejado, talvez para não iniciarmos um novo processo de hegemonia cultural, agora partindo da cultura local. Amado, em sintonia com as colocações das professoras, considera que a presença da cultura local na sala de aula de inglês pode vir a ser benéfico, uma vez que as informações serão abordadas “a partir do conhecido para o desconhecido” (NUNAN, 1989). Por conseguinte, os falantes poderão ter voz no diálogo sem sentir-se ‘intimidados’.

Seguindo adiante e por concebermos o ensino de língua como um “empreendimento pleno de conotações ideológicas e políticas que rejeita pretensões rígidas de objetividade e neutralidade de discurso” (SIQUEIRA, 2008, p.81), propomos as perguntas **11** e **12**:

Pergunta 11: Durante a Copa do Mundo, os jornais brasileiros circulavam com a seguinte manchete: "Onze países da África falam inglês como primeira língua". Por que você acha que esse fato causou surpresa?

VITÓRIA

Como aluno logo perguntaria “Na África, eles só deveriam falar o africano como a primeira língua, e não o inglês”, por isso o fato causou surpresa.

CARMEM

Talvez por acharem que estão sendo manipulados por outra cultura? Influenciados? Não acredito nisso. Acredito que eles falam inglês por que sentem a necessidade de estarem conectados com o mundo, recebendo e trocando informações.... Sem demagogia...

AMADO

Esta mudança já vem afetando o cenário de ensino de língua Inglesa. Os livros estão trabalhando com os World Englishes, os professores tem começado a ver o processo de ensino de línguas de outra forma, e isto tem causado enorme mudança na prática em sala de aula, principalmente na forma como se vem ensinando pronúncia, gramática e vocabulário.

Mediante essas respostas, deduzimos que Vitória e Carmem ou não atentaram para o fato histórico de várias nações africanas terem sido ex-colônias britânicas, ou não demonstram interesse pelo continente, contrariando com o que diz Amado ao trazer a questão dos *World Englishes*. O professor também admite que, diante dessa constatação feita pelos jornais, é preciso uma nova maneira de ensinar tópicos (pronúncia, gramática e vocabulário) que parecem ter muita relevância para ele, uma vez que são recorrentes em seu discurso.

Pergunta 12: Você sabia que hoje, 1/3 da população fala inglês como língua franca (ILF), ou seja, uma língua de contato entre pessoas que não compartilham nenhuma língua nativa em comum e nem uma cultura nacional, e para esses, inglês é a língua estrangeira escolhida para se comunicarem (JENKINS, 2007, p.2)? Você acha que essa desterritorialização do inglês irá causar mudanças no cenário acadêmico, nas práticas pedagógicas e no material didático? Por quê?

VITÓRIA

Não sabia desta porcentagem. A língua franca é uma expressão que resulta do contato e da comunicação entre pessoas com expressão linguisticamente diferentes entre o seu dialeto e outras linguagens. É um veículo de linguagem muito interessante, que pode causar mudanças nos livros didáticos, todavia em relação ao cenário acadêmico e às práticas pedagógicas, acho muito difícil ocorrer tais mudanças, principalmente que a maioria dos professores tem medo do “novo”, pois tudo que é novo assusta e cria muita resistência.

CARMEM

Acredito que hoje as crianças estão tendo acesso a uma segunda língua muito mais cedo que antes e quando chegam ao 6º ano, o

inglês já não é mais novidade. Acredito que modificações serão necessárias em breve. Muito breve! Talvez um nivelamento já no primeiro ano (6º ano- 5ª série) a fim de manter a motivação pela Língua Inglesa.

AMADO⁵⁰

Esta mudança já vem afetando o cenário de ensino de língua Inglesa. Os livros estão trabalhando com os *World Englishes*, os professores têm começado a ver o processo de ensino de línguas de outra forma, e isto tem causado enorme mudança na prática em sala de aula, principalmente na forma como se vem ensinando pronúncia, gramática e vocabulário.

A professora Vitória demonstra um bom conhecimento do que vem a ser uma língua franca, uma vez que concebe a mesma como uma ferramenta transformadora e que, por isso, é necessário uma mudança de atitude para trabalhar com o “novo” (grifo da professora) *status* do inglês. Como ela aponta, o novo desestrutura, desorganiza e implica sair da zona de conforto e abandonar hábitos de ensino cristalizados e previsíveis. Por essas razões, muita resistência é criada, como afirma a informante.

Como na pergunta 9, Carmem, mais uma vez, menciona o aspecto linguístico como prioridade nas suas escolhas pedagógicas, uma vez que, em nenhum momento, ela pareceu perceber do que se tratava a pergunta acima. De qualquer maneira, por razões já citadas, deduzimos nas entrelinhas de sua sala de aula que, para o perfil dos discentes da professora, a competência linguística deve anteceder a competência intercultural. Em contrapartida, Amado, não só parece conceber a existência de aspectos do inglês como língua franca em sua sala de aula, como também deve ter percebido o descentramento de alguns pressupostos arraigados como, por exemplo, a busca pela pronúncia perfeita, a gramática mais fácil ou a desconstrução de enunciados do tipo “em inglês americano se diz *assim* e em inglês britânico se diz desse jeito”, assumindo, desta forma, que só existem essas duas variações. À luz da discussão, podemos afirmar que, exceto Carmem, os demais informantes pontuam algo muito relevante: o ensino de ILF demanda mudanças pedagógicas e, por conseguinte, a adoção de uma postura “orientada por uma decisão política, respondendo positivamente ao fato de nós, professores de língua inglesa, estarmos crucialmente posicionados na nova ordem mundial” (SIQUEIRA, 2008, p.109).

Pergunta 13: O filme “*Slumdog Millionaire: Quem quer ser um milionário*”, vencedor de oito premiações do *Oscar*, está longe daquilo que é considerado o

⁵⁰O professor declarou trabalhar com a coleção de livros *Top Notch* (SASLOW, J; ASCHER, A.) publicado em 2008 pela editora *Pearson*. Amado julga ser esse um material que contempla o ensino baseado nas características de ILF.

inglês padrão e da cultura referência. Você usaria esse modelo como material autêntico na sua aula? Por quê?

Essa pergunta fundamenta-se no fato de enxergamos as aulas de língua estrangeira “como espaços para se discutir criticamente temas importantes como identidade, ideologia, imperialismo, neocolonialismo, discursos homogeneizantes, variedade linguística, dentre outros, que historicamente estão fora dos livros didáticos” (SIQUEIRA, 2008, p.80) e que poderiam ser abordados a partir de uma leitura intersemiótica do filme sugerido acima. Por meio desse argumento propomos essa pergunta e nos deparamos com as respostas abaixo:

VITÓRIA

Infelizmente não assisti ao filme *Quem quer ser um milionário*, por isso não poderia responder se usaria ou não este como um recurso didático nas minhas aulas de inglês.

CARMEM

Não conheço.

AMADO

Na verdade, eu já utilizei este filme na sala de aula como material autêntico para trabalhar com *Speaking*. Não vejo porque não trabalhar este filme como material autêntico, uma vez que ele foi produzido em Inglês e sem a finalidade de ser utilizado em sala de aula. A realidade é que o Inglês presente naquele filme se assemelha ao que muitos de nossos alunos irão encontrar fora da sala de aula, nas suas relações com os 1/3 da população que fala tal língua. Observando por este ponto de vista, não vejo como negar a possibilidade de utilização deste filme. (AMADO)

O fato de o professor Amado estar usando algumas informações que parecem ter sido retiradas da pesquisa, faz-nos inferir que alguma mudança, mesmo que pequena, deva estar acontecendo nas nossas salas de aula. Não obstante, quanto às respostas de Vitória e Carmem, nós poderíamos teorizar que por elas não terem assistido ao filme, poderia representar negação, alienação ou que as professoras só vão ao cinema para ver *blockbusters* americanos, comprovando, portanto, como ainda privilegiamos pesadamente o produto cultural midiático que vem do círculo interno. Poderíamos, mas escolhemos admitir que, apesar de bem intencionados, fomos ingênuos e/ou arrogantes em achar que todos, sem exceção, deveriam ter assistido ao filme e, nesse instante, parece que fomos nós quem estereotipamos o sujeito da pesquisa. Precisamos estar conscientes dessas diferenças e interesses sem julgá-los a priori.

Pergunta 14: Que reflexões lhe vêm à mente quando alguém lhe pergunta: o seu inglês é americano ou britânico?

VITÓRIA

Inglês americano, porque vem logo à mente: é mais fácil, mais falado, de maior compreensão.

CARMEM

Explico que não tive um único método de aprendizagem e como foi importante conhecer os dois lados da moeda.

AMADO

Diria que meu inglês é, primeiramente, meu, e não americano ou britânico. Depois, diria que tenho uma grande influência dos ‘Ingleses’ *standard* falados nos EUA e no Canadá (este último principalmente na minha ortografia) devido aos estudos que tive e aos ‘Ingleses’ com os quais tive contato enquanto aprendiz, mas que nunca poderei dizer que falo o Inglês americano, não somente porque não sou americano, mas porque não consigo entender o que seria este Inglês tão universal que abrange 50 estados.

Como se pode ver, independente do contexto em que atuam, todos os nossos informantes, ainda que indiretamente, assumem que os modelos americanos e britânicos prevalecem como variantes mais próximas. Vitória, na sua resposta vem reforçar a velha máxima: inglês britânico é mais formal e mais correto, enquanto que o inglês americano é mais fácil e mais moderno. Naturalmente, não é fácil se desvencilhar de tais premissas, uma vez que os provedores da norma também são os mesmos produtores de livros didáticos que desde sempre propagam conceitos, direcionam os rumos do ensino de língua estrangeira, indiretamente decidem que língua do momento o público deve consumir no momento e, não por mera coincidência, esses também fazem parte do “círculo interno”.

Carmem, apesar de reconhecer ter sido exposta a mais de uma variedade (a qual professora chama de método), finaliza seu argumento reforçando a premissa tradicional citada anteriormente, quando admite ter conhecido apenas ‘dois lados’ da moeda.

Amado, por sua vez, parece perceber que, antes de tudo, esse inglês precisa ser dele. Contudo, como se fosse uma ação involuntária, logo em seguida, o professor remete-se aos modelos americano e canadense. Em se tratando deste último e por ter vivido naquele país, Amado apropria-se do ‘canadense’ de tal maneira que “toma” a ortografia do Outro, como se fosse sua. Finalmente, o informante faz uma grande contribuição à pesquisa ao chamar atenção para o fato de que, dentro de um único país, existem tantos ingleses, quiçá no globo, demonstrando uma consciência mais ampla em relação à questão.

Ainda em função das representações que os professores podem realizar através de suas escolhas, elaboramos a seguinte e última pergunta dessa pesquisa desse primeiro instrumento de geração de dados:

Pergunta 15: Numa auto-avaliação, despreocupada com fluência, proficiência ou pronúncia, qual inglês você usa em sala de aula? É o mesmo que você usa nas situações de livre comunicação?

VITÓRIA

O Inglês americano, que é o mesmo que utilizo nas situações de comunicação livre, no cotidiano, no dia-a-dia.

CARMEM

Tive a oportunidade de um contato mais próximo e mais frequente com a pronuncia do inglês americano. E é com ele que me comunico, sempre aberta a questionamentos, correções. O mundo é globalizado, temos acesso a diversas formas de expressão e vivemos numa forma de ensino democrática. Quanto mais informação, mais rica nossa aula!

AMADO

Diria, na verdade, que atualmente meu Inglês de sala de aula é mais natural, eficiente, rico e despreocupado do que o que uso em situações de livre comunicação. Acredito nisto, pois atualmente tais situações anteriormente citadas apenas acontecem em ambiente de trabalho com outros professores, o que por vezes me deixa intimidado e faz com que a minha produção caia, passando a ‘errar’ mais.

Felizmente, nossos informantes demonstram uma certa coerência no sentido de assumir a variante que consideram sua como usuário competente de inglês. Vitória e Carmem vêm a confirmar suas escolhas por motivos diversos: inglês americano como língua das comunicações livres, a pronúncia, dentre outros. Amado admite usar um inglês que nos é muito familiar; ou seja, aquele que usamos como ferramenta de trabalho, o inglês nosso de cada dia. O professor também no seu último argumento, retoma a questão da auto-estima, mencionada na pergunta 9. Trataremos desses temas, aqui recorrentes, durante a triangulação de dados. Ainda assim, encerramos essa breve análise com o pensamento crítico e reflexivo para todos envolvidos na pesquisa, em especial para nós, que nos propomos a realizar as duas últimas perguntas:

Essa [s] [duas] pergunta[s] não têm mais sentido algum. A língua inglesa já há um bom tempo, deixou de ser propriedade dessa ou daquela nação, desse ou daquele país. (RAJAGOPALAN, 2011, p.41)

Condenar o monopólio linguístico ao ostracismo não é uma iniciativa tão simples e talvez por isso insistíssemos em realizar as perguntas. Embora, também sejamos nós a acreditar que as mudanças partirão através do professor dentro de uma sala de aula de portas abertas para a diversidade. Será ‘desse lugar’ que falaremos a seguir, ao trazermos para discussão nossos achados durante as observações de aula dos três professores da nossa pesquisa.

5.3 REGISTROS ETNOGRÁFICOS

De acordo com Leffa (2001), em uma educação intercultural, a sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, ao contrário, ela é um espaço animado composto por sujeitos atuantes que dialogam através de suas identidades e de suas culturas. Por isso, concebemos a sala de aula de língua estrangeira como:

parte integrante da sociedade em geral, como espaço de diálogo constante com o resto do mundo, onde todos sejam capazes de usufruir dos benefícios que o domínio desse capital cultural poderoso, sem sombra de dúvidas, proporciona. (ANJOS, SIQUEIRA, p.12, no prelo)

Aliado a isso, acreditamos ser esse o lugar apropriado para promover o exercício da cidadania, onde seja possível levar alunos e professores a pensar e agir criticamente. Sendo assim, a sala de aula de ILF não pode ser vista como um lugar limitado pela estrutura física e por tradições positivistas. A sala de aula deve ser ocupada e encampada como um espaço para assuntos relevantes para a formação do aprendiz e do professor.

Imbuídos desse pensamento, partimos a caminho do campo onde realizamos a observação e o registro de oito (8) aulas de cada professor⁵¹, das quais escolhemos a terceira (3ª) e a oitava (8ª) para transcrever segmentos ou registros parciais que puderam contribuir de alguma maneira para os nossos estudos investigativos.

No que diz respeito à metodologia, procederemos a análise levando em consideração os princípios que ancoram o nosso trabalho, isto é, (1) o papel do professor como mediador cultural; (2) a relação língua e cultura(s) e sua relevância no ensino de ILF e (3) as implicações da adoção de um diálogo intercultural na sala de aula de ILF. Feita a exposição dos pilares que podem vir a orientar os registros, procuramos buscar nas aulas observadas elementos da prática do professor que refletissem ou contradissem as crenças, opiniões e atitudes expressas na Análise do Questionário. Desta maneira, a transcrição será feita de acordo com o seguinte roteiro:

- a) todas as terceiras aulas serão analisadas separadamente seguindo, a ordem:
Carmem, Amado e Vitória.

⁵¹Por questões de prazos e dos programas escolares dos professores e a partir das sugestões dos mesmos, acordamos que seriam observadas 8 aulas. Quanto à ordem das aulas, acreditávamos que na 3ª aula já teríamos estabelecido uma relação mais estreita entre pesquisador e sujeito (DENZIN; LINCOLN, 2006). Em relação à aplicação das atividades, decidimos pela 8ª aula porque julgávamos que até aquele dado momento teríamos informações suficientes para desenharmos as atividades interculturais.

- b) na etapa seguinte será analisada a oitava aula dos participantes, quando ocorre a aplicação da atividade proposta pela pesquisa. Por uma questão organizacional, não nos ocuparemos na descrição da atividade nesse momento, mas no item 5.3.
- c) durante as transcrições, escolhemos usar nomes fictícios para os alunos mencionado.

Começamos com os trechos mais relevantes da terceira aula dos nossos professores pesquisados.

5.3.1 A terceira aula de Carmem

Esse é um grupo do 5º ano, matutino, composto de 29 alunos (21 meninos e 8 meninas) que utilizam o livro *Keys to Learning*, da editora *Longman* e publicado em 2010. Como dito no questionário I, a escola de Carmem trabalha com as línguas estrangeiras dentro do formato de ensino bilíngue e, por isso, os alunos têm quatro (4) encontros semanais nos quais todas as aulas são realizadas somente em inglês:

AULA OBSERVADA EM: 12/04/2011

CARMEM: “Hey guys! Aula passada iniciamos a Lição 6. Remember? So, today we’re going to work on the Picture. Please, please, attention!”

A professora liga o projetor e expõe a figura no quadro branco. Para não ficar na frente da projeção, ela se direciona para o fundo da sala e quase que cochichando, diz pra mim: “Esse aluno do seu lado é austríaco. Adoro a pronúncia dele e adoro quando ele me corrige”. Voltando à aula...

CARMEM: “Look at Maria’s face. Is she nervous?”

Todos começam a inquietar-se e perguntam sobre a prova⁵² da semana anterior. Um aluno interrompe:

JOÃO: “Teacher e o teste? I hate listen of Cambridge.”

CARMEM: “I know. Talking about listening, let’s listen to the dialogue of the picture.”

A professora coloca o diálogo para ser ouvido 2 vezes, sendo que, na segunda, ela interpreta as falas através de mímicas e gestos faciais.

CARMEM: “So, now; is Maria nervous?”

ALUNOS: “Yes!”

CARMEM: “Exactly like you are with Cambridge exams.”

JOÃO: “Test is difficult.”

PEDRO: “No, no. She’s very *burra*”

Carmem dá prosseguimento...

CARMEM: “And Richard? He said the test was pretty easy for him. Is he saying the truth?”

⁵²A escola estabeleceu um acordo com um curso livre da cidade para que, semestralmente, os alunos fossem submetidos aos exames da Universidade de Cambridge, Inglaterra.

CAIO: “Não teacher. É easy porque ele pescou. How do you say ‘pescar’ in English?”

JOÃO: “Fish!”

CAIO: “Ah, lembrei! Hunt.”

JOÃO: “Hunt é caçar, animal.”

CAIO: “Ah! Meter bala? Set bullet, set fire.”

(Risos)

Após explorar alguns elementos da figura, Carmem faz alguns exercícios de repetição e, entre as frases, ela enfatiza algumas delas, para retomar a aula anterior cujo assunto foi superlativo.

CARMEM: “For Richard, it was the easiest test in the world. Is he the most intelligent student?”

A professora escreve as mesmas frases no quadro e acrescenta também: the worst, the most beautiful, the biggest, etc. Após os exemplos, ela pergunta:

CARMEM: “The biggest, the most beautiful, like me. What’s this?”

CAROL: “Comparativo?”

CARMEM: “Quase isso.”

RENATA: “Superlativo. Acertei?”

CARMEM: “Yeah! You’re the one.”

Todos aplaudem.

CARMEM: “Me for example. I’m the ...”(aguarda um instante para que eles completem)

CARMEM: “Guys please: I’m the most...”

PEDRO: “Ugliest!”

CARMEM: “C’mon, you’re not a nice person. I’m the best!”
(ela mesma complete a frase).

Carmem tem a difícil tarefa de manter uma turma de adolescentes do 6º ano falando em inglês por exatos 50 minutos, a qual ela desempenha muito bem, agindo de acordo com a posição enfática que ela assume nas respostas 9 e 6 do primeiro questionário, onde a comunicação parece ser a prioridade. Tal fato revela-se verdadeiro, pois constatamos que os alunos produzem na segunda língua até os aspectos que não estavam no plano de aula de Carmem, como por exemplo, a associação que os alunos tentam fazer com verbo *to cheat* – trapacear numa prova ou num jogo, ao verbo *pescar*. este último é bem conhecido dos alunos em geral, principalmente nessa idade.

Sem que houvesse uma interferência da professora, os meninos Caio e João se mantiveram especulando sobre qual seria o verbo equivalente em sua cultura. Com base nas respostas 3 e 4 do questionário I, Carmem, nessa situação, teria feito uma “exemplificação da cultura do Outro”, dentro do aprendizado do aluno. Apesar de não ter sido coerente na situação anterior, na ocasião em que os alunos da professora comentaram sobre a prova, ela logo aproveitou para fazer uma breve ligação com a realidade do aluno, mencionando a prova que eles haviam sido submetidos naquela semana.

Por outro lado, apesar de sabermos que adolescentes se utilizam de determinadas palavras para fazer escárnio entre eles, no instante em que Pedro se dirige à personagem como “burra”, havia uma expectativa de que a professora viesse a fazer uma interferência, ainda que pequena; principalmente por que o aluno parece retomar a atitude quando nos exemplos sobre “superlativo”, ele se dirige a professora como se essa fosse a mais “feia”. Em relação a esse fato, poderíamos inferir que, por questões de agenda e conteúdo, a professora preferiu dar seguimento à aula a aproveitar a chance de discutir identidade e/ou cidadania dentro de um diálogo intercultural, mesmo que em segunda língua. Entendemos que no decorrer das respostas dadas por Carmem ao questionário I, ela acredita numa aula de inglês democrática na qual o aluno tem voz e é representado através de suas opiniões, mesmo que essas pareçam indicar estereótipos relacionados ao grau de inteligência e beleza. Porém, não podemos assumir que o processo de democratização implique o professor se eximir do seu papel de mediador cultural que aproveita o contexto de ensino de uma língua internacional para estimular o respeito e a tolerância.

5.3.2 A terceira aula de Amado

A turma de Amado tem um número de 10 alunos (6 homens e 4 mulheres), começa às 19h e termina às 20:30, mas muitos dos aprendizes chegam na sala em torno das 19:30. Esse é um grupo de adulto-intermediário de um curso livre de línguas que trabalha com o livro *Top Notch 3B* da editora *Pearson* publicado em 2008. No dia dessa aula chovia torrencialmente em Salvador.

AULA OBSERVADA EM: 18/05/2011

AMADO: “What’s the date?”

Todos respondem.

AMADO: “And the weather? What is it like?”

MÁRIO: “It’s rainy and cloudy.”

AMADO: “Yes, but it’s raining a lot. It’s raining cats and dogs.”

(Risos)

MÁRIO: “*Gostei. Tá chovendo pra cachorro.*”

FERNANDA: “*E a gente diz isso em Salvador? Isso é coisa do sul.*”

ÂNGELA: “*Acho que não. A gente diz tá chovendo canivete.*”

FELIPE: “*Êpa! A gente não diz nenhum e nem outro. A gente diz tá chovendo pra p.*”

AMADO: “Guys! No Portuguese, please.”

MÁRIO: “Sorry, teacher.”

AMADO: “Who could help me and say what we did last class?”

FERNANDA: “We talked about e-mails and messages on the phone and television.”

AMADO: “Yes this is true. What about the vocabulary?”

Os alunos trouxeram poucos exemplos.

AMADO: “Any other new word or sentence?”

Silêncio na sala.

AMADO: “OK. It’s better to review the vocab at home, because today we’re going to talk about another subject on television.”

Aponta para as figuras que estão coladas em torno da sala.

SIMONE: “Cartoons! I Love it!”

AMADO: Great! So stand up and choose your favorite one. You should say why you like it most .

Os alunos levantam e se direcionam às figuras e também iniciam as suas justificativas.

AMADO: “Great Felipe. I also adore Simpson’s. Why do like them?”

FELIPE: “They’re funny.”

AMADO: “OK. What about you, Fernanda? Why Pica-Pau?”

FERNANDA: “I like him. He’s terrible.”

E assim sucessivamente.

A aula de Amado inicia com uma discussão, incentivada por ele, que nos parece ser um precedente para um diálogo intercultural, visto que os alunos pareciam estar tentando encontrar em língua materna – baiana algo que traduzisse a expressão *it’s raining cats and dogs*. Entretanto, indo de encontro com às declarações dadas nas perguntas 5 e 7 do questionário I, deduzimos que o professor deixa escapar oportunidade de promover não só um diálogo intercultural sobre as questões do tempo (temperatura), como também discutir identidade(s), a partir da fala de Fernanda e de Felipe, uma vez que a primeira menciona o ‘sul’ como se fosse algo ruim e, o segundo se defende usando os termos “*êpa, a gente não diz nenhum e nem outro*”.

Entretanto, Amado é coerente com sua resposta à pergunta 8, quando demonstra sua admiração por uma cultura outra ao abordar o tema sobre desenhos. Havia na parede uma série de representantes da animação americana e Amado parecia ter um conhecimento abrangente de todos sem exceção, entre eles, a família nada exemplar dos *Simpson’s*. Escolhida por Felipe, esse núcleo familiar daria uma boa discussão sobre o que é de fato politicamente correto, por exemplo. Havia também a possibilidade de discutir sobre a posição da mulher-mãe nas famílias brasileiras e americanas, uma vez que, na família *Simpson*, Marggie, a matriarca, parece ser mais razoável que Hommer, o pai fanfarrão.

Voltando à discussão que abre a aula de Amado, essa foi encerrada ao comando do mesmo “Guys, no Portuguese” e, repetindo os velhos modelos tradicionalistas e oposto a uma atitude intercultural, o professor inconscientemente, a partir dessa ordem, provoca em Mário o

velho sentimento de culpa por está usando a língua materna e esse então se desculpa “Sorry, teacher”.

Reconhecemos que no calor das discussões é difícil adotar uma postura cultural mediadora. Entretanto, admitimos também que é preciso dar os primeiros passos em direção a práticas de ensino que permitam os alunos assumirem pontos de vistas através do inglês por meio da cultural local.

5.3.3 A terceira aula de Vitória

Um grupo do 5º ano, onde os alunos têm entre 12 e 13 anos. A turma está no turno da manhã e é composta de 14 alunos, uma vez que a escola criou um projeto de ensino de línguas estruturados da seguinte forma: no início do ano, os alunos escolhem que língua estrangeira gostariam de cursar. Após a definição, eles são separados em turmas diferentes, contribuindo para um número razoável de aprendizes por sala, o que vem “ajudar e muito nas atividades de classe” (VITÓRIA). O livro, escolhido por um conselho de classe foi *Links de Amadeus Marques- PNLD 2011*.

AULA OBSERVADA EM: 31/05/2011

VITÓRIA: “*Good morning, class.* Eu gostaria...”

A professora é interrompida.

ROBERTO: “Pró, não vai dar a média não?”

VITÓRIA: “Como é que eu vou entregar a média se vocês não me entregaram os cadernos. Posso?”

Todos respondem: “No!”

MARCOS: “Eu não vou entregar porque minha matéria molhou na chuva e rasgou.

VITÓRIA: “Muito obrigada. Só a minha matéria molhou e rasgou. Pois pegue um saquinho de supermercado e coloque o caderno dentro. Como é que só a minha matéria molhou? Você me deixe!”

José não é aluno surdo e, na língua de sinais, ele diz para a professora:

JOSÉ: “Calma professora. A senhora tá tão bonita hoje.”

A professora, também através da língua de sinais responde:

VITÓRIA: “Obrigada, mas eu sei que você está querendo me enrolar. Até onde eu dei o verbo *to be*?”

ANA PAULA: “Aqui professora” (e entrega o caderno para ela).

VITÓRIA: “Ah! Negativa e Interrogativa. Alguém não recebeu o livro? Porque no 6º ano tem um monte de gente sem livro. Por falar em livro, quem essa semana ficou responsável de fazer a cópia ampliada de Gerônimo?”

Gerônimo tem baixíssima visão e, a cada semana, a professora elege um aluno para tirar cópia ampliada dos exercícios para ele.

EDNALDO: “Fui eu, pró. Tá aqui.”

VITÓRIA: “Ah, que bom que você não esqueceu como Renilson. Parabéns. Já que está tudo OK vamos lá.”

A professora escreve no quadro uma tabela com várias colunas das formas do verbo to be: afirmativa, negativa, interrogativa e contrata. Em relação à forma contrata Vitória irá construir as explicações junto com os alunos.

VITÓRIA: O que é uma forma contrata?

EDNALDO: “O que contrai.”

VITÓRIA: “Não me disse nada.”

Vai até o quadro e pergunta:

VITÓRIA: “Quais são os pronomes pessoais?”

E eles respondem em coro: “*I am, you are, he is, etc.*”

VITÓRIA: “Nãooooo! Os pronomes pessoais são: I, you, he, she, it, we, they. Vocês devem achar que eu estou maluca.”

Alguém diz lá atrás: “Será que não?”

VITÓRIA continua: “Estou no meu juízo perfeito. Isso é pronome (grifa) e isso é verbo to be (grifa mais uma vez).”

EDNALDO: “Sim, e a contrata é verbo to be?”

ANA PAULA: “É professora? Contrata e to be é tudo igual?”

RENILSON: “Será possível!? Não pensa não é? Contrata é contrata e to be é to be. Não é professora?”

VITÓRIA: “Não. Sentem-se retos na cadeira, por favor. Coluna ereta, vamos!”

SANDRA: “Assim professora?”

VITÓRIA: “Assim. Agora contraíam a perna. Contraíram?”

Todos obedecem

VITÓRIA: “A perna que está contraída é a maior ou a menor.”

Todos respondem em coro: “E a menor”.

VITÓRIA: “Então contrair é diminuir. Forma contrata é a forma curta do verbo to be. Por exemplo, quando você tem cólica menstrual.”

ROBSON interrompe: “Eu não! Eu não tenho menstruação.”

VITÓRIA: “Tá bom, desculpa. Quando você tem dor de barriga, vocês estão com tanta dor que faz o quê?”

Os alunos respondem: “A gente se encolhe”.

Nesse meio tempo Vitória explica, em Libras, o exemplo para José.

VITÓRIA: “Pois é, contrair e diminuir são as mesmas coisas.”

E então a professora começa a apagar as letras iniciais: *I m, You re, He s, She s, It s, etc.*

VITÓRIA: “Mas ficou um buraco no meio, não foi? Aí nós colocamos um apóstrofo.”

ROBSON: “Ah, coloca uma virgulina no buraco.”

VITÓRIA: Nada de virgulinha. É um apóstrofo.

Alguns dizem: “Deu no mesmo”.

VITÓRIA: “Deu no mesmo nada! Vou até escrever A-P-Ó-S-T-R-O-F-O. E não me confundam com apóstolo de Jesus porque esses já morreram. Não inventem de evocar os homens, pelo amor de Deus.”

ANA PAULA: “Pró, por que não pode ser vírgula?”

VITÓRIA: “Filha, vírgula é embaixo e apóstrofo é em cima.”

Acontece um evento que, finalmente interrompe essa discussão: a escola está situada ao lado de várias construções novas de prédios e, ao ouvir o barulho de uma bola (de concreto) de

demolição, José corre em direção à janela. Os alunos então se agitam e Renilson diz:

RENILSON: “O surdo ouve, o surdo ouve. O inglês faz milagres pró, o surdo ouviu.”

A aula de Vitória é uma constatação das respostas que ela provém nas Perguntas 6 e 9 do questionário I, nas quais a professora parece apresentar uma preocupação contudente com os elementos gramaticais. Assim como declarado, Vitória em sua sala de aula ‘dita’ as regras do verbo *to be* e não admite que elas sejam em hipótese alguma adaptadas ou associadas aos termos dos alunos, mesmo que esses fossem para ajudá-los a entender a esquisita palavra *apóstrofo*. Ainda assim, a professora parece sensibilizada e, numa tentativa de confirmar as respostas das Questões 5 e 7, ela tenta, através dos exemplos da perna contraída e da dor de barriga, “inserir e estabelecer” uma relação entre a gramática de uma língua estrangeira e a realidade do aluno e, pelo que constatamos, essa foi uma tentativa bem sucedida.

Entretanto, quando o assunto voltava-se para o *apóstrofo*, não havia como Vitória aceitar a equivalência com a ‘virgulinha’ que os estudantes insistiam em fazer. Tal fato parecia ir de encontro à resposta da Questão 6 que a professora deu, defendendo um diálogo intercultural aberto. Percebemos aqui uma postura rígida e fechada da professora, que não parece disposta a admitir que o aluno use recursos próprios para aproximar-se de uma língua que está distante do seu cotidiano.

Uma vez expostos e discutidos os registros das terceiras aulas, iremos na próxima seção expor e interpretar os registros dos segmentos das aulas nas quais as atividades propostas por essa pesquisa foram realizadas, ou seja, a oitava aula de cada professor.

5.3.4 Análise da 8ª aula – a aplicação da atividade intercultural.

Seguem abaixo os segmentos das observações realizadas no dia da aplicação das atividades, mas antes de expormos os registros e as análises, é relevante mencionar que encaramos de igual importância os instantes que antecederam a execução das tarefas. Aproveitamos também para esclarecer que, por uma questão de organização, esses relatos serão narrados em primeira pessoa do singular e os excertos serão dispostos na sequência Vitória, Carmem e Amado que, por sua vez, apresentam nos seus segmentos de aula várias coincidências no tocante a: (i) os três professores procuraram seguir o roteiro da atividade sugerido pela pesquisa; (ii) todos os informantes, cada um dentro da sua realidade, fizeram os devidos esforços para a aplicação da tarefa; (iii) os participantes, ainda que de maneira

programada, pareciam estar envolvidos com a atividade e (iv) todos os pesquisados parecem enfrentar dificuldades, cada um dentro do seu contexto de ensino. Poderemos observar essas ocorrências a partir dos trechos abaixo:

SEGMENTO DA AULA DA PROFESSORA VITÓRIA

Temendo não haver um aparelho de som na escola, entrei na sala levando o meu em mãos. Os alunos ficaram eufóricos e perguntaram se haveria pagode naquele dia. Eu respondi que se houvesse tempo ouviríamos um “bom pagode mas nada de baixarias”. Eles concordaram, mas eu não sabia que talvez nem a música da atividade e nem o pagode fossem possíveis de serem ouvidos, uma vez que não havia nenhuma tomada funcionando na sala de aula. Contudo, Vitória convocou um aluno chamado Antônio para nos ajudar e entregou o meu aparelho para ele. Antônio saiu de sala em sala testando as tomadas, até que na quinta sala do subsolo ele comemorou: “Vamos todo mundo pra outra sala professora, já achei a tomada. Saímos todos e então Vitória deu início a atividade 1 (Apêndice 3/ FAIXA DO CD):

VITÓRIA: “Prestem atenção, eu...”

RENILSON: “Coloque o som, professora.”

VITÓRIA: “Calma. Como é que eu vou colocar o som se você não sabe pra que?”

SANDRA: “A gente vai dançar.”

VITÓRIA: “Vão, mas não hoje. Vocês vão dançar e muito, no Serravalle In Concert⁵³. Agora, escutem.”

EDNALDO: “Diga, professora.”

VITÓRIA: “Vocês vão ouvir uma música. Prestem atenção pra marcar as figuras que vocês acham que estão na música.”

A professora segue o roteiro da atividade (descrito no item 5.2 – letra a), mas quando Vitória realiza a pergunta 1 “Qual versão foi mais fácil de entender?” Uma aluna responde:

ROSEANE: “A primeira né professora?”

VITÓRIA: “Por que?”

Roseane e demais alunos deram a mesma resposta:

ROSEANE: “Porque é Claudinha né?”

VITÓRIA: “Ah, Claudinha! Vocês são bem íntimas.”

Como havíamos mencionado, Vitória segue as instruções e se posiciona a favor da atividade, ainda que dentro de uma estrutura física deficiente. Ela divide com o aluno a solução do problema da tomada para que a tarefa seja executada. Essa atitude parece trivial à primeira vista, mas quando olhamos a partir da perspectiva de Guilherme (2002), podemos afirmar que quando designamos alguma função extra-curricular para o estudante, além de produzir nele o compromisso de ser cidadão-aluno, também contribuimos para sua autoestima por se sentir útil aos propósitos da sala de aula (GUILHERME, 2002).

⁵³Esse é um festival cultural da escola, realizado há 7 anos pela professora Vitória com a proposta de ser um evento interdisciplinar. Na edição desse ano, eu tivemos a oportunidade de participar como jurados.

Quanto ao diálogo intercultural, acreditávamos que se estenderia a partir da resposta de Roseane “Porque é Claudinha”. Entretanto, naquele instante, a professora parecia desconhecer o valor da representante da cultura local para a aluna e descartou a possibilidade de Roseane “aprender a significar na língua [que ela está aprendendo] e gradualmente desestrangeirizá-la” (ALMEIDA FILHO, 1993) a partir do momento que usuária e língua se tornam “íntimas”, ou seja, a primeira apropria-se da última de verdade.

Intimidade, foi a estratégia adequada que a professora Carmem tentou utilizar para introduzir a atividade, como iremos ver no excerto seguinte:

SEGMENTO DA AULA DA PROFESSORA CARMEM

Antes de nos dirigirmos à sala, fiquei aguardando por Carmem na sala dos professores. Quando nos encontramos, ela se desculpou pelos transtornos com relação à aplicação das atividades (Apêndice 5 e 6) e acrescentou que, por motivos pedagógicos, a coordenadora não achava adequado ter uma tarefa, senão aquelas que estavam no programa. Eu aceitei as desculpas e nos dirigimos para sala do 6º ano. No caminho, me sinto como se estivesse ao lado de uma celebridade, pois todos os alunos paravam no corredor para falar com a professora. Ela por sua vez, parecia ter estabelecido com eles uma relação de carinho e muito respeito, elementos fundamentais no processo de todo e qualquer aprendizado. Ao chegarmos à sala, nos deparamos com os estudantes no final da prova de Geografia. Carmem então antecipou que não haverá muito tempo para aplicar a atividade, mas ela fará o possível. Eu então agradei todos os esforços, conforme a descrição da aula:

CARMEM: “Good morning. How was the test?”

MURILO: “Nem queira saber, professora.”

CAROL: “Eu achei bom. Quem manda não estudar.”

CARMEM: “Galera, tenho uma atividade massa e a professora Kelly, que está lá atrás, precisa muito que vocês participem.”

CAIO: “Chocolate. Já sei: você vai dar chocolate pra todo mundo.”

CARMEM: “Melhor que isso. A professora trouxe Lady Gaga e Ivete Sangalo para conversar com vocês.”

Os alunos ficam eufóricos.

CARMEM: “Primeiro, vocês vão falar com Lady Gaga e responderão a esse questionário. Depois...(pausa) vocês são fãs de Ivete? Pois é. Ela veio hoje à nossa escola agradecer a vocês o prêmio que ela ganhou, e aí depois vocês irão responder a esse outro questionário. Tá certo?”

PEDRO: “Bote aí professora, Lady Gaga, a louca.”

Carmem segue o roteiro (descrito no item 5.2, letra c), mas como havia avisado previamente, não houve tempo para considerar a pergunta número 7 da atividade: “Now, you have the chance to say something to Ivete about the prize she received. What would you tell her?”

Como não poderia deixar de ser, arriscamos aqui em afirmar que, quando a professora diz ter trazido as cantoras citadas para conversar com os alunos, parece uma

iniciativa em direção ao diálogo intercultural, uma vez que Carmem cria uma situação para aproximar a atividade dos alunos, como sugere Fiori e Souza (2010, p.195) ao declararem que a responsabilidade de ensinar inglês “pressupõe não apenas apresentar a realidade multifacetada na qual a nova língua é usada, mas também ajudar aos alunos a se aproximarem dela e expressarem as próprias identidades” (FIORI; SOUZA, 2010, p.195).

Em se tratando de expressão, a última pergunta da atividade implica exatamente averiguar a opinião do aluno em relação às representantes da atividade, assim como antecipadamente fez Pedro, o mesmo aluno que fez surgir as questões sobre estereótipos na análise da 3ª aula. Contudo, devido aos impedimentos pertinentes à realidade de ensino de Carmem, não foi possível iniciar nenhuma reflexão referente às opiniões dos alunos. Apesar de os aprendizes não serem diretamente o alvo principal da pesquisa, achamos conveniente expor algumas das respostas dadas durante a atividade (Anexos 4 e 5).

Por outro lado, diferentemente de Carmem, mesmo diante da possibilidade de não efetivar a atividade devido aos problemas com o calendário a que todo professor está atrelado, Amado realizou a tarefa por completo e percebeu que a discussão sobre estereótipos era apropriada. Dessa maneira, ele contribuiu, não só para um diálogo intercultural como também para a reflexão sobre as “identidades nacionais que estão todo o tempo presentes no discurso do aluno de língua estrangeira” (JORDÃO, 2004, p.31), mas que o professor parece não ouvir. Vejamos abaixo de que maneira o professor possibilitou que a localidade dos alunos servisse de meio para o uso de inglês como língua franca:

SEGMENTO DA AULA DO PROFESSOR AMADO

Encontrei com Amado no corredor da escola e ele rapidamente colocou a sua preocupação “Kelly, gostaria que você não tivesse vindo porque eu estou atrasadíssimo no calendário”. Confesso que na hora me desesperei, afinal todas as observações realizadas deveriam culminar naquele dia. Acho que, percebendo a minha apreensão, o professor mais rápido ainda, falou para eu não me preocupar, dizendo que ele faria o melhor possível para realizar as atividades, embora não garantisse cobrir todos os itens do roteiro (descrito no item 5.2 – letra d). Na sala de aula:

AMADO: Para encerrar essa unidade sobre propaganda, nós vamos ver dois tipos delas. Antes de vermos a primeira (Apêndice 7/ FAIXA DO CD), eu gostaria que vocês dessem uma olhada nas perguntas que serão discutidas após verem o comercial.

O professor pede a um voluntário para ler as perguntas e em seguida apresenta o vídeo para a turma. Após seguir o roteiro da primeira atividade referente ao comercial indiano, Amado dar procedimento ao segundo comercial, que diz respeito à propaganda da Bahia FM (Apêndice 8/ FAIXA DO CD).

AMADO: Gostaram? Agora eu vou apresentar uma propaganda que tenho certeza que todos vocês conhecem, mas essa vocês não verão as perguntas antes.

Após a apresentação do comercial e depois de considerar as perguntas 1 e 2, Amado dá início à pergunta 3 da seguinte maneira:

AMADO: Apesar de eu não me encaixar em nenhum dos tipos [de pessoas] que o comercial apresenta, eu não vou opinar porque eu gostaria de ouvir a opinião de vocês sobre a pergunta: As pessoas costumam achar que os baianos, em geral, são exatamente assim?

E, dessa, forma o professor considera todas as outras perguntas. Os alunos, por sua vez, pareciam tão envolvidos que Amado decide desacelerar e prossegue com a discussão até o final da aula.

O professor diz não querer emitir nenhuma opinião no tocante ao assunto trazido pela atividade, entretanto como o tema está relacionado à estereotipia, Amado se contradiz logo em seguida, ao declarar não se encaixar em nenhum dos modelos apresentados no comercial local. É relevante compararmos essa declaração com outras já citadas no decorrer da pesquisa, nas quais o participante parece querer marcar não ter uma relação tão próxima com a própria cultura. Entretanto, essa é uma análise superficial e subliminar e, por conta disso não gostaríamos de inferir que essa atitude funcione como uma barreira para o diálogo intercultural. Contudo, deduzimos que esse seja um comportamento resultante da formação da qual a maioria de nós fizemos parte, aquela onde acreditávamos que a cultura do Outro era sem dúvida mais interessante, mais rica e mais evoluída.

Para então podermos melhor compreender e observar essas e outras posições culturais, desenhamos o questionário de *feedback* sobre as atividades que será analisado na sequência.

5.4 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE FEEDBACK

Como havíamos mencionado, na oitava 8ª aula observada, propomos atividades interculturais que foram desenvolvidas a partir dos fundamentos do livro *Intercultural Language Activities*, de John Corbett (2009), composto de 14 capítulos, os quais abordam aspectos culturais a partir de várias temáticas, como, por exemplo; o estabelecimento de comunidades online, mediações, vida doméstica, espaços públicos, interações face a face, entrevistas, interpretações, infância, ícones, esporte, comida, política, religião e imagens.

Por conseguinte, a aplicação das atividades levou em consideração o contexto de ensino, o nível linguístico e o perfil identitário dos alunos, mais especificamente, interesses, idade, nível social, entre outros. Desta feita, segue abaixo a descrição das atividades:

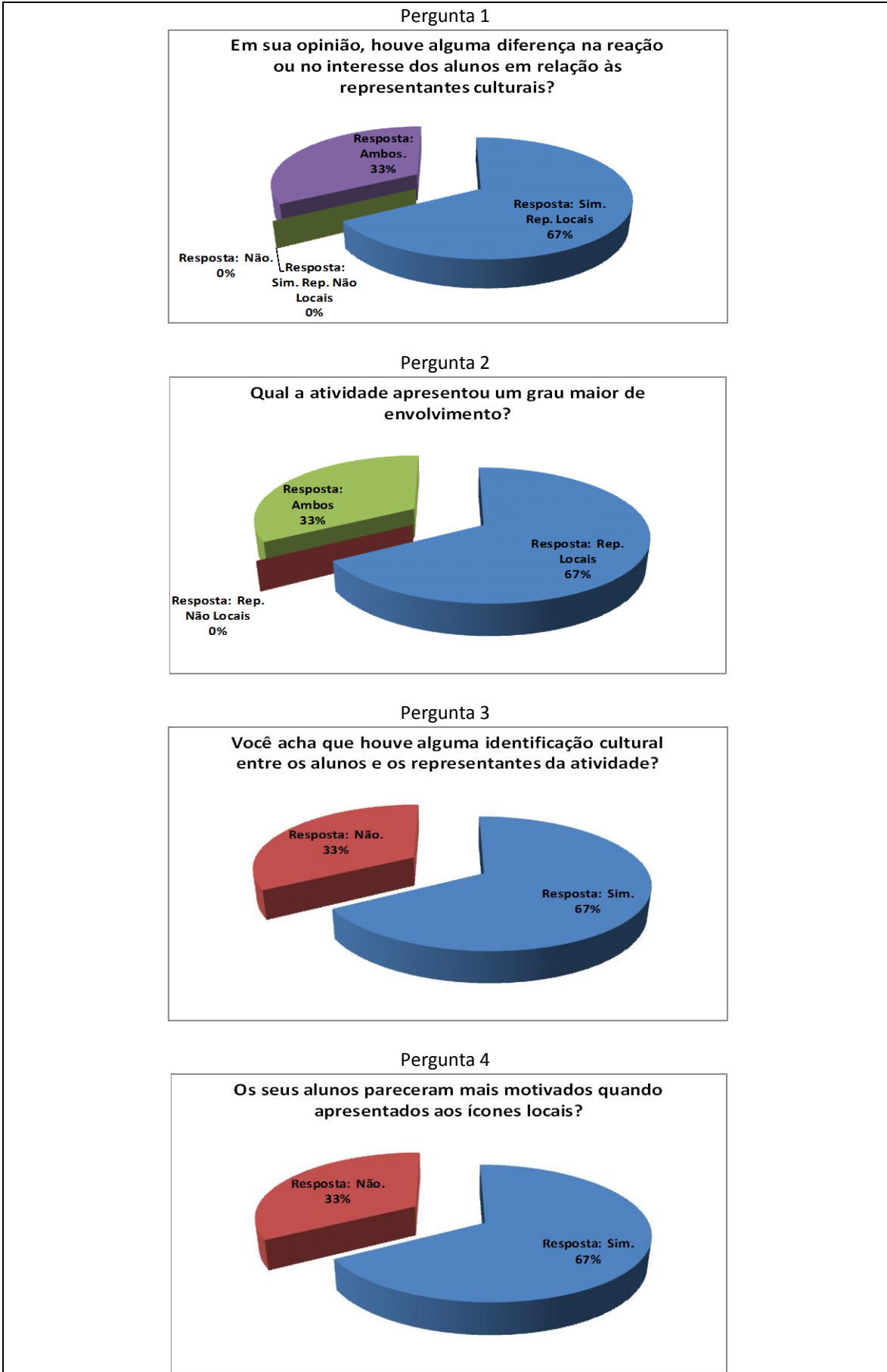
- a) ATIVIDADE 1 (Apêndice 3): os alunos da professora **Vitória** haviam sido expostos a algumas palavras soltas as quais tentamos associar à atividade proposta a partir da canção *Dyer Maker* interpretada por Claudia Leitte. Pedimos à professora que orientasse aos alunos a marcar um (X) nas figuras que estivessem de acordo com a letra da música. Após a correção, a professora diria para os alunos que havia uma versão original da música e que essa seria colocada para que eles pudessem ouvir. Ao final, a professora, que até então não havia dito quem estava cantando a primeira versão, deveria fazer as seguintes perguntas: (1) Que versão foi mais fácil de entender; (2) Que versão eles gostaram mais? (3) Por quê? (4) É melhor ouvir música em português ou em inglês? e (5) Por quê?
- b) ATIVIDADE 2 (Apêndice 4): também na turma da professora **Vitória**, os alunos haviam estudado o verbo *to be* (ser/estar) e agora o verbo *to have* (ter). Baseado nesse contexto, criamos uma atividade que em trios, os alunos deveriam fazer uma combinação entre a informação pessoal e as personagens. Após a execução, os alunos deveriam responder às seguintes perguntas: (1) Foi fácil ou difícil chegar às respostas?; (2) Por quê?; (3) Que palavras lhe ajudou a fazer a associação das frases com as pessoas da atividade; (4) Você consegue identificar o verbo “ter” nessas frases?; (5) Como você chegou a essa resposta?; (6) Se fosse uma atividade sobre a cantora *Beyoncé*, você acharia mais fácil ou mais difícil de executar?; (7) Quem é Tânia Toco? e (7) O que você sabe sobre o Pelourinho?
- c) ATIVIDADES 3 e 4 (Apêndices 5 e 6 / FAIXA DO CD): Uma vez que a grande questão dos alunos da professora **Carmem** eram os exercícios de audição (*listening*), propomos uma atividade em torno dessa habilidade. Os alunos seriam expostos inicialmente a um vídeo da cantora Lady Gaga e, em seguida, completariam e/ou responderiam às perguntas referentes à fala da cantora. Os mesmos passos deveriam ser seguidos para realizar a tarefa com a cantora Ivete Sangalo, visto que tentamos estabelecer um paralelo entre as duas estrelas: o formato da tecnologia é o mesmo e o objetivo do vídeo também – agradecer por

um prêmio. À professora sugerimos perguntar: (1) Que segmento foi mais compreensível?; (2) O que as cantoras têm em comum no discurso de agradecimento? e (3) Após abordar esses aspectos, a professora deveria explorar as respostas que os alunos dão às perguntas das duas atividades sobre os vídeos das cantoras e, (Apêndices 5 e 6) entre essas respostas, sugerimos a questão ⁷⁵⁴ como tema para a discussão sobre estereótipos, aspectos culturais, valores locais e outros.

- d) ATIVIDADES 5 e 6 (Apêndices 7 e 8 / FAIXA NO CD): Como mencionado nos registros etnográficos, o professor **Amado** estava trabalhando com a linguagem de mídia e propaganda. Diante desse fato, escolhemos dois comerciais oriundos de culturas bem distintas: um comercial de uma caneta indiana (Apêndice 7) e uma propaganda de um canal de rádio local (Apêndice 8). Para o primeiro, propomos as seguintes perguntas: (1) Por que há tantas mulheres fora da casa?; (2) Por que essas mulheres arrancam os acessórios da viúva?; (3) Por que elas tentam apagar o sinal que há na testa da mulher?; (4) Por que o marido marcou a esposa com uma “tinta mais forte”?; (5) O que significa ‘ser viúva’ nessa cultura? e (6) Quanto a isso, ocorre o mesmo na sua cultura? A segunda propaganda deveria ser discutida através das seguintes questões: (1) Que canal de rádio você ouviu?/Por quê?; (2) Que estereótipos são apresentados nesse comercial?; (3) As pessoas costumam achar que os baianos, em geral, são exatamente assim?; (4) Como é que você pode se defender dos estereótipos?; (5) Você acredita que a música do comercial é marcante como algumas que parecem não sair da cabeça uma vez cantada? / Por quê?; e (6) Como você explicaria a expressão “Eu tô ligado” para alguém que não fala português?

A execução das atividades gerou um questionário de *feedback* (Apêndice 2) desenhado para que, através das respostas dos professores, pudéssemos fazer inferências quanto às questões culturais que fundamentam esse trabalho. O questionário será tratado a partir dos gráficos seguintes que abordarão os eixos temáticos pertinentes à nossa pergunta de pesquisa “Como a cultura local poderia exercer a função de elemento intermediador do diálogo intercultural nas aulas de ILF?”

⁵⁴Pergunta da questão 7 comum as duas atividades: *Now, you have the chance to say something to Ivete/ to Lady Gaga about the prize she had received. What would you tell her?*

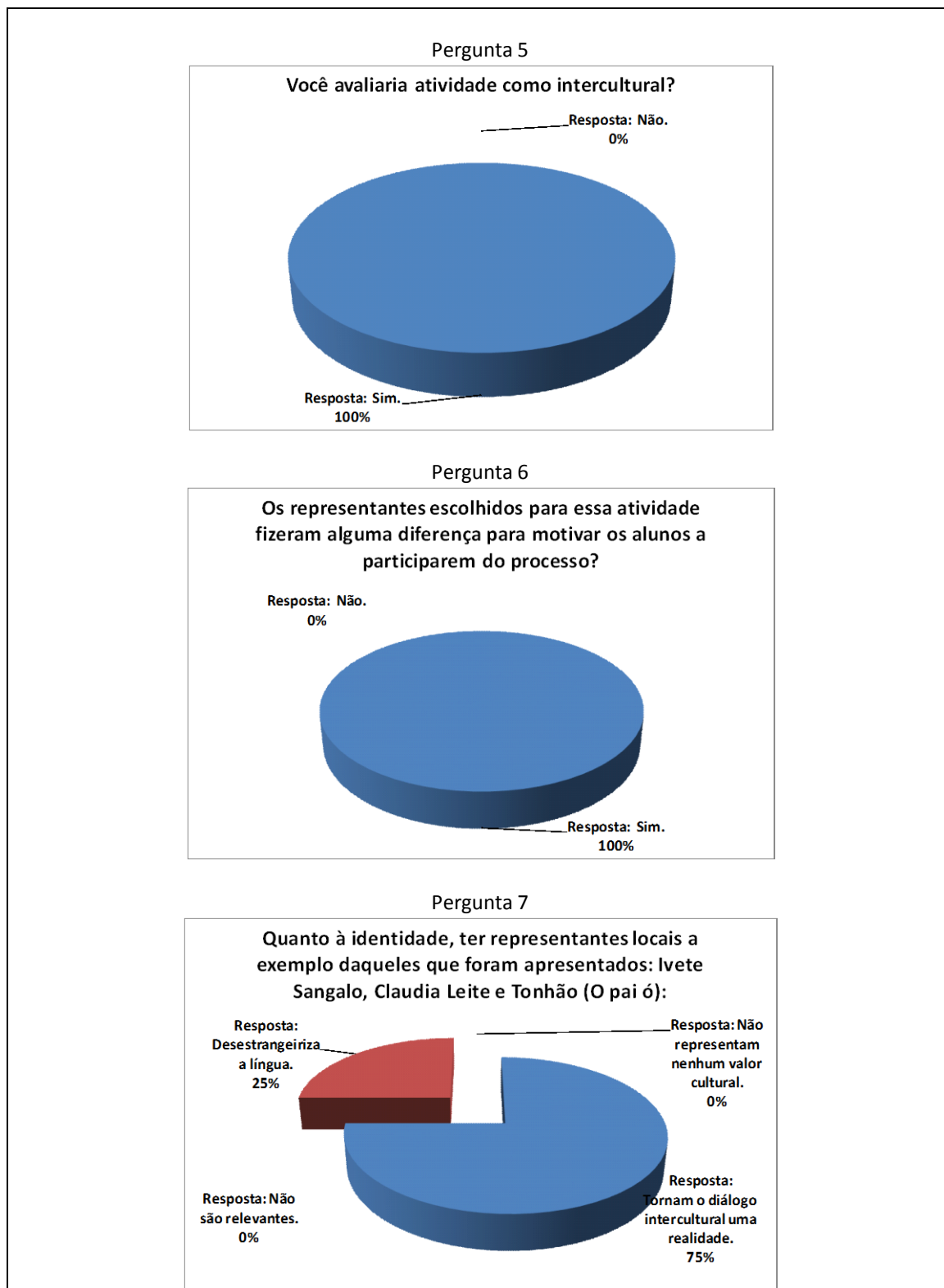


Quadro 1 - Gráficos dos resultados referentes ao questionário de feedback

Uma vez que as respostas dadas são convergentes e bastante coincidentes, optamos por fazer uma análise mais ampla das afirmações feitas pelos professores.

De uma maneira geral, os três informantes parecem concordar com a adequação das atividades propostas. Dessa forma, nos arriscamos em dizer que os professores reconhecem que trabalhar através desse tipo de tarefa, além de fazer o aluno falar uma língua estrangeira, é também poder promover “o desenvolvimento adequado do aprendiz como resposta a experiência enriquecedora da língua e da cultura do outro” (CORBETT, 2009, p.1)

Os sujeitos da pesquisa também parecem perceber que dentro de uma perspectiva intercultural, as práticas da sala de aula precisam estar voltadas para a desconstrução de modelos estanques e o descentramento cultural: Portanto, as atividades podem ser elaboradas a partir de culturas outras que não somente aquelas do ‘círculo interno’. Naturalmente, sabemos que, para esse processo, são necessárias mudanças institucionais e de atitude do professor (JENKINS, 2007). Entretanto, de acordo com as declarações dos participantes, essas são transformações válidas, uma vez que, por meio delas, os professores poderão trazer para suas salas de aulas, atividades que habilitam os aprendizes discutirem e traçarem conclusões a partir de suas experiências locais.



Quadro 2 - Gráficos dos resultados referentes ao questionário de feedback

Por conseguinte, diante dessa possibilidade, os docentes investigados parecem reconhecer que a cultura não pode mais ser vista como um artefato folclórico ou um guia turístico que insiste em exibir sujeitos locais estereotipados (TOSTA, 2002). Ao invés disso, nossos participantes admitem que a cultura deva ser abordada “através dos contextos

cotidianos e dos significados negociáveis que esses contextos fazem surgir” (KRAMSCH, 1993). Negociar é mediar, e quanto a isto, de acordo com as respostas, inferimos que os sujeitos admitem o fato de a cultura local poder mediar o diálogo intercultural para o ensino de ILF e, em função disso, os alunos poderão discutir, ouvir e exercer o direito de falar sem usar a voz do Outro.

Ainda que demonstrando estar de acordo com as proposições, quando relacionamos a aula na qual a atividade foi aplicada com o resultado do questionário atual, percebemos que há uma diferença entre a atitude inicial do professor (no momento da execução da tarefa) e as declarações aqui consideradas. Em se tratando das declarações, assumimos que, teoricamente, os professores parecem favoráveis à condição de serem mediadores culturais. Contudo, percebemos que, além de observadores, eles também precisam se apresentar como interventores participativos de uma educação intercultural, conforme sugere Gimenez e Salles (2010, p20):

É inegável que são muitos os fatores que clamam por alterações nos objetivos e metodologias de ensino e nas políticas governamentais, o que não pode mais ser deixado de lado pelos envolvidos no ensino. O papel do professor de inglês nesse contexto torna-se de extrema relevância: mais do que nunca, há a necessidade de reflexão e redirecionamento sobre o quê, porquê, para quê e como ensinar, o que salienta a urgência de um pensamento que favoreça o estabelecimento de uma política linguística que favoreça a todos.

Concluída a análise desse instrumento, partimos para etapa da triangulação das informações coletadas através dos três instrumentos anteriormente apresentados: os dois questionários e os registros etnográficos.

5.5 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Uma vez que esse parece o momento no qual encontramos todas as respostas, antes da triangulação, gostaríamos de adiantar que as colocações terão como pano fundo o pensamento de Bohn (2001), quando o autor expõe a ideia de ecologia em construção, que vem a ser o espaço onde os consensos sociais são construídos, mas os participantes percebem a sua instabilidade através de uma linguagem dialógica. Portanto, no nosso espaço, a sala de aula, isto ocorre quando

desmontamos nossa conhecida imagem de professor detentor de verdades e julgamentos, e tentamos remodelar nossa nova

forma de professor ideal para os novos tempos: aquele que não tem mais as respostas prontas e verdades incontestáveis, mas aquele que leva perguntas a serem entretidas e verdades a serem desconstruídas dentro de subjetividades personalizadas e construídas historicamente. (BOHN, 2001, p12)

Isto posto, entendemos que, apesar da coleta de dados ter sido realizada com uma pequena amostra de representantes (três professores), o processo nos possibilitou traçar paralelos e estabelecer conexões entre as diferentes contribuições e sobreposições nos discursos e opiniões dos sujeitos no que tange a ser um mediador cultural no ensino de ILF e a relevância que os elementos (inter)culturais têm para a sala de aula desse indivíduo.

A respeito do primeiro questionamento sobre o professor mediador na sala de aula de ILF, podemos perceber que cada participante, dentro do seu contexto de ensino, enfrentou suas dificuldades, ora de programação institucional, o que tornava o professor pouco autônomo, ora de estrutura física, o que limitava um trabalho mais diversificado. Essa ocorrência nos faz crer que já não podemos mais ser generalizantes quanto a afirmar que tudo na escola privada é bom e tudo na escola pública é ruim (COX; ASSIS-PETERSON, 2007). Mas podemos afirmar que, quaisquer que sejam os problemas, o professor precisa reconstruir seu perfil (SIQUEIRA, 2008) para enfrentar os desafios de ensinar uma língua internacional. Gostaríamos de salientar que, mesmo diante das pequenas dificuldades, registramos que os participantes desempenham seus papéis de maneira efetiva, principalmente por que, de acordo com as respostas ao primeiro questionário (Apêndice 1), os professores parecem otimistas quanto a um ensino de inglês que possibilite discussões em torno das questões sobre língua, cultura, identidade e cidadania.

Durante as respostas dadas a esse mesmo questionário, os professores parecem reconhecer que cabe a eles a responsabilidade de ajudar seus alunos a “reorganizarem seu próprio contexto cultural e oferecer-lhes oportunidades para desenvolverem habilidades de investigação e reflexão” (MENDES, 2007). Entretanto, apesar dessa compreensão, alguns participantes parecem ainda não ter claramente definido o que seria uma língua franca global, ou até mesmo nos dão a impressão que também ainda não perceberam as mudanças de *status* que o inglês vem sofrendo, isso corrobora com as palavras de Seidlhofer (2009, p.9), quando esta afirma que “as práticas diárias da maioria de milhões de professores de inglês em todo mundo parecem seguir intocadas pelos desenvolvimentos relacionados ao ILF” (SEILDHOFER, 2009, p.9). Provavelmente, esse comportamento esteja atrelado às práticas de sala de aula presas aos métodos e abordagens que priorizam os aspectos linguísticos a

prova de proficiência e o conteúdo que precisa ser cumprido a qualquer preço, como vimos durante as aulas dos nossos professores.

E como não poderia deixar de ser, uma das heranças desses modelos se faz presente até mesmo na fala daquele professor que se mostrava muito seguro quanto a sua desenvoltura com a língua, como no exemplo do professor Amado. O participante se diz assustado com o julgamento dos colegas, que ironicamente não são nativos da língua inglesa, mas parecem ter a patente da língua (WIDDOWSON, 1994) para poder avaliar os usuários e através de parâmetros hegemônicos, não-sociais e não-culturais, ou seja, ‘etiquetar quem fala inglês bem e quem não fala lá essas coisas’. De acordo com algumas pesquisas, durante os testes institucionais de proficiência como TOEFL, TOEIC, CPE, FCE⁵⁵ e outros, a avaliação mais rigorosa e os resultados com as médias mais baixas são deliberados por professores que não têm inglês como primeira língua, fato esse que faz surgir algumas perguntas reflexivas: De quem realmente temos medo? Será que é a partir dessa auto-avaliação que desenvolvemos os problemas de autoconfiança linguística, como mencionado no capítulo 4 desse trabalho? De qualquer maneira, para essa situação, vale acatar a sugestão de McKay (2002, p.9):

É promissor que cada vez mais educadores hoje estejam desafiando a falácia do falante nativo e apontando as diversas vantagens dos professores de inglês que não são falantes nativos, os quais compartilham da mesma língua materna que seus alunos e já passaram pelo processo de aprender inglês como uma língua adicional.

Por conseguinte, precisamos usar essas vantagens em prol de práticas que ultrapassem os limites da regra do apóstrofo da aula da professora Vitória, que considere as questões que estão em torno dos rótulos feio e bonito da aula de Carmem e a quebra da dominação cultural dos desenhos animados importados da aula do professor Amado. À medida que o professor de língua estrangeira passa a encarar a sala de aula como esse local apropriado para essas e outras discussões, talvez ele encontre também um espaço no plano de aula para exercer o papel de mediador cultural e então aliar as questões de cidadania e cultura a um ensino de língua mais democrático que permite ao aluno compreender que “aprender uma língua estrangeira é aprender que sua identidade nacional não é a única; nem a melhor” (JORDÃO, 2004, p.31). Destarte, essa atitude mediadora irá mostrar aos aprendizes que uma vez que se tornam usuários de ILF, eles irão ter a oportunidade de “desenvolver competências para ser e agir em sua própria língua de modo crítico, autônomo e criativo, em diferentes contextos de comunicação e interação” (MENDES, 2007, p.124).

⁵⁵TOEFL – *Test of English as a Foreign Language*; TOEIC – *Test of English for International Communication*; CPE – *Certificate of Proficiency in English*; FCE – *First Certificate in English*.

Interações essas que podem ser dadas através de práticas (inter)culturais voltadas para o ensino de ILF; nosso segundo questionamento anunciado anteriormente. Quanto a esta atitude, as respostas ao primeiro questionário e as aulas dos participantes parecem indicar que o “conceito multicultural ainda está longe de ser uma prática efetiva das salas de aula” (MOITA LOPES, 2001, p15). Isso porque, apesar de reconhecermos que os professores demonstram certo embasamento teórico e diversas opiniões favoráveis ao ensino de língua e cultura, não nos deixa de chamar atenção as contradições reveladas a partir de declarações e práticas que ainda privilegiam modelos hegemônicos ou de preocupações demasiadas com a estrutura da língua que, nem evocando os *discípulos* da aula da professora Vitória, o aluno vai livrar-se de uma aula monocultural. Todavia, admitimos que quando estamos no calor das discussões da sala de aula, por muitas vezes esquecemos que:

O encontro entre duas línguas suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas. Essas reações se esclarecem um pouco se for levado em consideração que o aprendiz, em seu primeiro curso de língua estrangeira, já traz consigo uma longa história com sua língua. Essa história interferirá sempre em sua maneira de abordar a língua estrangeira. (REVUZ, 1991, p. 217)

A respeito desse fato, os participantes admitem que o diálogo intercultural irá permitir que a história do aluno faça parte do seu aprendizado, partindo do pressuposto que a cultura construída pelos indivíduos influenciará a maneira como eles se comunicam com o Outro e como se percebem nas interações com o mundo, uma vez que estas os enriquecem com uma variedade de valores, normas e comportamentos que irá guiá-los tanto nas suas percepções quanto em suas concepções (SIQUEIRA, 2011). Dentre essas concepções, por exemplo, o aluno pode vir a perceber que falar uma língua desnacionalizada pode vir a lhes dar o direito de exercer cidadania e defender-se de estereótipos, ou ainda, de não estigmatizar o Outro, como observado em algumas aulas.

Diante dessas constatações, acreditamos que, empiricamente, podemos ter atingido os dois objetivos específicos desse estudo: a) investigamos a influência dos valores culturais e as questões identitárias do aprendiz de ILF da cidade de Salvador como elementos que favorecem o diálogo intercultural e b) pudemos observar através de atividades como o diálogo intercultural poderia ter acontecido nas aulas de ILF.

À guisa de conclusão, a partir da análise e triangulação dos dados, podemos inferir que apesar das diferenças entre os discursos e as práticas, pressupomos que os nossos professores não parecem fechados para o *diálogo*. Ao invés disso, eles parecem dispostos a “abandonar aqueles rótulos [já listados nesse trabalho], e assumir a função social de

intelectuais transformadores que enxergam as escolas como locais econômicos, culturais e sociais” (GIROUX, 1997, p.162) permanentemente responsáveis por conectar a língua-cultura do aluno com o mundo.

JÁ CHEGOU VERÃO CALOR NO CORAÇÃO A FESTA VAI COMEÇAR (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

Chegamos. Acreditamos termos atingido o final da escrita, mas não imaginamos termos finalizado a nossa busca pela compreensão dos aspectos culturais e linguísticos que envolvem o ensino de inglês como língua franca no nosso contexto e no mundo afora. Porém, apesar de admitirmos que a procura pelo entendimento é contínua, de antemão, reconhecemos que o nosso trabalho de pesquisa nos proporcionou grandes oportunidades como: a) viajar através da história da língua inglesa até chegarmos à atualidade quando, nos deparamos com a condição do inglês como língua franca; b) discutir questões culturais em torno de ILF pelo viés das teorias que fundamentam um diálogo intercultural e; c) através da análise de dados preciosos e reveladores, nós pudemos visualizar possibilidades de um ensino de língua que possa ir além da comunicatividade, visando, entre outras coisas, promover a cidadania e a preservação da identidade dos falantes.

Ao percorrermos esse caminho repleto de questionamentos, também nos foi dada a chance de mudarmos o nosso olhar e as nossas práticas de sala de aula que, na contemporaneidade, demanda novas maneiras de abordar o inglês como fenômeno linguístico e cultural em transformação, que vem sendo maltratado por vários povos (RAJAGOPALAN, 2011). Por conseguinte, quando reconhecemos os desafios provocados por essas novas maneiras, principalmente no que diz respeito às decisões sobre o que ensinar, como ensinar e quais os objetivos desse ensino, descobrimos que:

- a) O estatuto emergente de ILF nos possibilita questionar as concepções de um ensino de língua estrangeira ainda muito tradicionalista, normalmente orientado pelos parâmetros dos países do círculo interno;
- b) A sala de aula de ILF se apresenta como um espaço apropriado para se trabalhar aspectos culturais de modo significativo, através de educadores culturalmente sensíveis que não ignoram as identidades locais de seus alunos;
- c) O ensino de ILF pode ser visto como um meio para abordarmos as culturas locais (re)criadas a partir do diálogo com outras culturas. Assim sendo, através dessa prática, o professor poderá desenvolver atividades interculturais que promovam a compreensão da própria cultura, o respeito pelo inventário cultural do Outro e a preservação das identidades políticas e sociais dos participantes do diálogo;

- d) Acima de tudo, ensinar e aprender inglês como língua franca, apresenta-se como uma possibilidade de enfrentamentos de diferentes visões sobre o papel da língua inglesa em contextos locais e globais. Afinal, esse parece ser o momento para desconstruirmos os discursos culturais monolíticos e as práticas de ensino generalizantes e estereotipadas.

Após relatarmos as nossas descobertas, iremos dispor as perguntas que fundamentaram essa pesquisa e que tiveram suas possíveis respostas a partir dos dados coletados e analisados:

1. De que forma o professor de inglês pode ser um mediador cultural para tratar dos conflitos identitários e tradições sociais durante o diálogo intercultural?

O estudo apontou evidências de que os professores, independentemente do contexto em que atuam, estão conscientes das novas demandas que lhes têm sido impostas, entre elas, um ensino de inglês menos neutro e apolítico. Entretanto, esse nível de consciência, parece não refletir a postura de um mediador cultural no momento da prática de sala de aula.

Apesar de admitirmos isso, não escapa à nossa percepção o fato de que ter uma atitude política e cultural em relação à língua não é tarefa fácil. Porém, reconhecemos que, mediante o que já foi exposto, para suplantar essa barreira, os professores devem tomar a iniciativa de quebrar os muros dessa escola aprisionada a tradições e práticas excludentes e “envolver a sociedade no processo de uma educação intercultural” (ANTUNES, 2009, p.47). Para tanto, faz-se necessário a participação dos professores, alunos e grupos sociais que representam os interesses de uma comunidade para que, dessa maneira, todos possam se apoderar da língua como instrumento político e social, e aí então teremos falantes operando em nível global e local (SIQUEIRA, 2011).

Mediante essas colocações e de acordo com os registros do nosso trabalho, para o professor se tornar um mediador cultural que trata dos conflitos identitários e das tradições sociais durante o diálogo intercultural, parece-nos relevante sugerir que:

- a) O professor interculturalista observe o conflito como o momento em que todos precisam superar os preconceitos culturais e etnocêntricos;
- b) O professor medie e conduza o diálogo para encontros comunicativos desprovidos de hierarquias culturais;
- c) O agente intercultural não aliene o aluno através do próprio discurso; contrariamente a esse fato, ele deve aproveitar o momento para avaliar as próprias práticas discursivas;

- d) O mediador cultural compreenda o valor do discurso local e reconheça que esse mesmo discurso pode “fornecer valiosas pistas para entender a história de um povo, a sua memória e as idiossincrasias na relação intercultural” (MENDES, 2007, p.135).

Em relação à importância dessa localidade mencionada por Mendes (2007), veremos na próxima pergunta de pesquisa a relevância desse tema para o usuário de ILF.

2. Como a cultura do aluno poderia vir a exercer a função de elemento intermediador durante o diálogo intercultural?

Inicialmente, gostaríamos de mais uma vez salientar que a proposta dessa pesquisa é o diálogo, ou seja, não estamos propondo mais um modelo de ensino, partindo agora da cultura local, principalmente, porque encaramos a cultura do aluno como um construto democrático e flexível, onde os sujeitos não precisarão apagar-se para usar outra língua. Ao contrário, os aprendizes mesmo orientados pelos modelos existentes, atuando sob essa ótica e imbuídos dessa postura crítica, poderão realizar reacomodações linguísticas e sociais que façam sentidos para o seu cotidiano (SERRANI, 2005) e tornar o seu aprendizado verdadeiramente significativo.

Destarte, foi o discurso participativo dos professores da pesquisa que sugeriu a possibilidade de, através do ensino de ILF, usar a cultura local como elemento intermediador durante o diálogo intercultural. Uma vez que, os participantes, durante a aplicação das atividades interculturais, declaram “que os alunos sentiram-se mais confortáveis para expressar-se” (AMADO), também admitiu-se que os aprendizes sentiram-se representados nas aulas de inglês (CARMEM) e, por fim, foi dito que as atividades que abordavam a cultura local despertaram interesse e foram estimulantes (VITÓRIA).

Por conseguinte, são declarações que parecem visualizar a cultura do aluno do mesmo ponto de vista de Akbari (2008), que aponta essa cultura como ponto de partida para o ensino de língua e, conseqüentemente, esta será uma escolha que tornará os aprendizes criticamente conscientes e respeitosos do próprio inventário cultural. Desta feita, ainda de acordo com o autor, essa atitude “impede o desenvolvimento de um sentimento de inferioridade” (AKBARI, 2008, p.279). Sob essa ótica, podemos reforçar e projetar a ideia de que sentimento de inferioridade, exclusão, incapacidade, submissão, imitação, entre outros, não são bem-vindos numa sala de aula de língua inglesa que se propõe a reconhecer a riqueza do histórico cultural do usuário da nova língua e valorizá-la como elemento empoderador de acesso a um mundo melhor (RAJAGOPALAN, 2003). Afinal, é através desse espaço sócio-cultural que é a sala de

aula, que acreditamos ser possível conduzir e mediar o diálogo cultural para uma atitude reflexiva de tolerância, objetivo geral dessa pesquisa. É por isso que defendemos iniciativas que desestabilizam a ideia de legitimidade e propriedade da língua inglesa calcada em parâmetros distantes da atual condição do inglês como língua global.

Por conta disso, nos colocamos junto a Graddol (2006) quando o autor adverte que não há mais como desatrelarmos as questões contemporâneas de natureza linguística, cultural e política do ensino de inglês como língua franca. Sem sombra de dúvidas, reconhecemos que esse fato implica considerarmos uma nova perspectiva de ensino, que venha a ser realmente transformadora de forma a proporcionar um aprendizado a partir de movimentos locais e contra-hegemônicos.

Para concluirmos, como contribuição, acreditamos que foi possível através das nossas descobertas e de todos os procedimentos adotados ao longo do trabalho, delinear alguns rumos que indicam as alterações que o inglês vem sofrendo dentro de uma sociedade multiétnica e globalizada. Acreditamos também que encarar essas transformações como reais e necessárias, significa reconhecermos que a língua (materna ou estrangeira) pode e deve vir a se tornar um importante refúgio, um distintivo de honra, um porto seguro ou um ponto estável para todos os seus usuários indistintamente, onde cada um deles sem receios nem pudores, possa apropriar-se de verdade da nova língua e sentir-se seguro de ser o que ele/ela é. Esse será um dos maiores desafios em tempos de inglês como língua franca.

REFERÊNCIAS

- ACHUGAR, H. *Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- ADLER, P. A. Observational techniques. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*. California: Sage Publications, 2006, p. 210-315.
- AKBARI, R. Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT Journal*, Vol. 62, No. 3, Oxford University Press, 2008.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina: A questão da instrumentalização linguística. *Revista Contexturas*, Vol.1, 1992, p.77-85.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Editora Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.
- ALPTEKIN C.; ALPTEKIN, M. The question of culture: EFL teaching in non-English speaking countries. *ELT Journal*, Vol. 38, No. 1, Oxford University Press, 1984, p.3-10.
- ALPTEKIN, C. Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, Vol. 56, No. 1, Oxford University Press, January, 2002, p.57-64.
- ALPTEKIN, C. Redefining multicompetence for bilingualism and ELF. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 20, No. 1, 2010, p.95-110.
- AMADO, J. *Gabriela, cravo e canela*. Rio de Janeiro: Record, 1982.
- ANGROSINO, M.; FLICK, U. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. *English Language Teaching*, Vol.17, 1963, p.63-57.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 33-45.
- BAILEY, R. W. The idea of World English. *English Today*, n. 1, p. 3-6, 1985.
- BAMGBOSE, A. World Englishes and globalization. *World Englishes*, Vol. 20, No. 3, 2001, p.357-363.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Vol 1, No. 1, 2006, p.71-92.
- BAUGH, A. *A History of the English Language*, OXFORD: University Press, 1993.

BERNS, M. Expanding on the expanding circle: Where do WE go from here? *World Englishes*, Vol. 24, No. 1, 2009, p. 85–93.

BHABHA, H. *The location of culture*. London: Routledge, 1996.

BOHN, H. I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: A necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p.115-123.

BORTONI-RICARDO, S. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

BROWN, H. Douglas. *Principles of Language learning and Teaching*. New York: Longman, 2000.

BRUN, M. (Re)Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas. In: SCHEYERL, D.; MOTA, K. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de língua estrangeira*. Salvador: EDUFBA, 2004, p. 73-104.

BURITY, J. *Globalização e identidade: desafios do multiculturalismo*, 2001. Disponível em <www.fundaj.gov.br/tpd/107.html>. Acesso em 18 ago 2011.

BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Press, 1998.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers. 2002. Disponível em <<http://www.lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>> Acesso em 20 mai 2011.

CAMPOS, S. I. F. *Histórias de vida de professores de línguas: construções discursivas situadas*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CANAGARAJAH, S. *Resisting linguistic imperialism*. Hong Kong: Oxford University Press, 1999.

CANAGARAJAH, S. *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

CANAGARAJAH, S. Negotiating the local in English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, Vol.26, 2006, p. 197-218.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, No. 23, Jan/Jun, 1994, Campinas, SP, p.55-69.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.) *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001, p. 21-40.

- CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p.19-35.
- Cook, V. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, Vol.33, 1999, p.185–209.
- CORBETT, J. Developing intercultural language awareness. *New Routes*, No. 34, January 2008, p.26-27.
- CORBETT, J. *Intercultural language activities*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- COSTA, J; GIMENEZ, T. Lady Gaga vai à Aldeia Kaingang. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org.) *Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2011, p. 117-137.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. O professor de inglês: Entre a alienação e a emancipação. *Linguagem e Ensino*, Vol. 4, No. 1, 2001, p.11-36.
- CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CRUZ, D. T. O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social. In: SCHEYERL, D.; MOTA, K. (Orgs.). *Espaços Linguísticos: Resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006, p.25-56.
- CRYSTAL, D. *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1995.
- CRYSTAL, D. New Englishes: going local in Brazil. *12nd BRAZ-Tesol National Convention. The art of teaching*. São Paulo. Julho 19-22, 2010, p. 1 - 2.
- CRYSTAL, David. *The calm before the storm before the calm*. Disponível em <http://www.crystalreference.com/DC_articles/Education1.pdf>. Acesso 12 nov 2011.
- DAMEN, L. *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1986.
- DERRIDA, J. *Torres de Babel*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- D'EUGENIO, A. *Major Problems of English Phonology*. Foggia, Italy: Atlantica, 1982.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DUARTE, R. *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. EDUCAR, No. 24, Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2004, p.213-225.

ELKADRI, M. Inglês como língua franca: atitudes de formadores e professores. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org.) *Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2011, p. 163-192.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP, 2000.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Artmed, 2009.

FIRTH, A. The discursive accomplishment of normality: On lingua franca English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics* 26, 1996, 237–259.

FREIRE, F. *Política e educação: ensaios*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIEDRICH, P. M. When Five Words Are Not Enough: A Conceptual and Terminological Discussion of English as a Lingua Franca. *International Multilingual Research Journal*, 2010, p. 20 -30.

GEERTZ, C. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, 1973.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIMENEZ, T. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 9, 2002, Londrina. Anais. Londrina: APLIEPAR, 2001. p. 107-114.

GIMENEZ, T. Antes de babel: inglês como língua franca. In: *ENCONTRO DE LETRAS: LINGUAGEM E ENSINO – ELLE*, 7, 2009, Londrina. Anais. Londrina: UNOPAR, 2009. p. 1-10.

GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. *Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRADDOL, D. *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. The British Council. London: The English Company (UK) Ltda, 1997.

GRADDOL, D. *English next*. London: British Council, 2006.

GUILHERME, M. *Critical citizens for an intercultural world – Foreign language education as cultural politics*. Clevedon, UK: Multilingual Matters LTD., 2002.

HALLIDAY, M. A. K. Written Language, Standard Language, Global Language. In: KACHRU, B.; KACHRU, Y.; CECIL, L. (Orgs) *The Handbook of World Englishes*. Blackwell Publishing, 2006, p 145- 210.

HIGGINS, C. "Ownership" of English in the outer circle: Na alternative to the NS-NNS dichotomy. *Tesol Quartely*, Vol. 37, No.4, 2003, p. 615-644.

HOGDEN, M. T. *Early Anthropology in the Sixteenth and Seventeenth Centuries*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1964.

HYMES, D. On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972.

JENKINS, J. *The Phonology of English as an International Language*, Oxford, UK: OUP, 2000.

JENKINS, J. Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *Tesol Quarterly*, Vol. 40, No. 1, March, 2006, p.157-181.

JENKINS, J. *English as a lingua franca: attitude and identity*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2007.

JOHNSON, R. K. Political Transitions and the Internationalisation of English: Implications for language planning, policy-making and pedagogy', *Asia Pacific Journal of Education*, 16: 1, 1996, 24-40.

JORDÃO, C. M. A Língua inglesa como "commodity": Direito ou obrigação de todos? In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org). *Conhecimento local e conhecimento universal: a aula e os campos de conhecimento*. 2004, p.10-23.

JORDÃO, C. M. *A língua estrangeira na formação do indivíduo*. Curitiba: Mimeo, 2006.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: Um triângulo amoroso bem-sucedido. *Revista Línguas e Letras: estudos linguísticos*, Vol. 8, No.14, 2007.

JORDÃO, C. A posição do inglês como língua internacional e suas implicações para a sala de aula. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org). *Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2011, p.221-249.

KACHRU, B. B. World Englishes: Approaches, issues, and resources. In: BROWN, D. H.; GONZO, S. T. (Orgs.). *Readings on SLA*. New Jersey: Prentice Hall, 1995, p.229-259.

KENWORTHY, J. *Teaching English pronunciation*. London: Longman, 1987.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1998a.

KRAMSCH, C. The privilege of the intercultural speaker. In: BYRMAN, M e FLEMING, M. *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge, UK: Oxford University Press, 1998b.

KUMARAVADIVELU, B. Problematizing cultural stereotypes in TESOL. *Tesol Quarterly*, Vol. 37, No. 4, 2003, p.709-718.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Técnicas em pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDERSEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeira*. Florianópolis: UFSC, 1988, p.211-236.

LEFFA, V.J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

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*. Pelotas, RS: Educat, 2001, p.333-355.

LEFFA, V. J. Teaching English as a multinational language. *The Linguistic Association of Korea Journal*, Vol. 10, No. 1, 2002, p.29-53.

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: Kaygange, 2006, p.10-25.

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: Kaygange, 2006, p.10-25.

LIMA, L. *Inglês Brasileiro: uma mirada pela crítica cultural*, 2011, no prelo.

MAHER, T. M. Sendo índio em Português. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Lingua(gem) e identidade. elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas. FAPESP, FAEP. Unicamp: Mercado de Letras, 2002, p.69-88.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada: suas interfaces*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 71-83.

MCKAY, S. L. *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches*. Hong Kong: Oxford University Press, 2002.

MENDES, E. A Perspectiva Intercultural no Ensino de Línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ORTIZ e SILVA (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007, p.119-154.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem do ensino intercultural. In: MENDES, E. e CASTRO, M.L.S (Org.). *Saberes em português: ensino e formação de docentes*. Pontes, 2008, p.57-77.

MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/ projetos globais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MODIANO, M. International English in the global village. *English today*, Vol. 58, No. 15, 1999, p. 14-19.

MODIANO, M. Linguistic imperialism, cultural integrity, and EIL. *ELT Journal*, Vol. 55, No. 4, Oxford University Press, October 2006, p.339-346.

MODIANO, M. Ideology and the ELT practitioner. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 11, No. 2, 2009, p.159-173.

MOITA LOPES, L. P. da. “Yes, nós temos bananas”ou “Paraíba não é Chicago, não”: Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p.37-62.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. *Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos*. *DELTA*, São Paulo, v. 24, n. 2, 2008.

MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – Novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004, p.35-50.

MOTTA-ROTH, D. “Nós” e os “outros”: competências comunicativas interculturais no ensino de língua estrangeira. Trabalho apresentado na Mesa Redonda *Multiculturalismo e ensino de línguas* no Fórum de Línguas Estrangeiras.São Leopoldo, RS: UNISINOS, 08 e 09 de setembro, 2003, p12-23.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, A. V. *Literatura inglesa*. Mato Grosso: Juína. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/36008084/>>. Acesso 19 abr 2011.

OLIVEIRA, L. P. Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes. *Linguagem e Ensino*. Vol. 3, No. 2, 2000, p.49-60.

ORTIZ, R. *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PADILHA, P. R. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

PEACOCK, J. L. *The anthropological lens: Harsh light soft focus*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, A. English in the world/The world in English. In: BURNS, A.; COFFIN, C. (Orgs.). *Analysing English in a Global Context*. Sydney: Routledge, 2001, p.78-89.

PENNYCOOK, A. *Global Englishes and transcultural flows*. Abingdon, UK: Routledge, 2007.

PEDDERSON, M. English as a lingua franca, World Englishes and cultural awareness in the classroom: a North American perspective. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Orgs.) *Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2011, p. 59-85.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Hong Kong: Oxford University Press, 1992.

PHILLIPSON, R. English for globalisation or for the world's people? *International Review of Education*, Vol. 47, No. 3/4, Globalisation, Language and Education, July, 2001, p.185-200.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*, Vol. 58, No. 2, Oxford University Press, April, 2004, p.111-117.

RAJAGOPALAN, K. O "World English": um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Orgs.) *Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2011, p. 45-57.

REVUZ, C. La langue étrangère entre le désir d'un ailleurs et le risque de lexil. *Éducation Permanente* 107, p. 23-35. In: I. Signorini (org.) *Lingua(gem) e Identidade*, Campinas: Ed. Mercado das Letras.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.

RISÉRIO, A. *Uma história da Cidade da Bahia*. Rio de Janeiro: VERSAL, 2004.

ROCHA, C. SILVA, K. World English no contexto de do ensino fundamental-I público. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org). *Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2011, p. 253-292.

RODRIGUES-ROCHA, E. Língua Inglesa: origem e formação. Disponível em <http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_1310/artigo_sobre_lingua_inglesa:_origem_e_formacao>. Acesso mar 2011.

SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2001.

SOUZA, B. Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. Inglês for all: Entre a prática excludente e a democratização viável. In: SCHEYERL, D.; MOTA, K. (Org). *Espaços Lingüísticos: Resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006, p.55-96.

SELLITZ, C. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Herder, 1967.

SEIDLHOFER, B. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge, Vol. 24, 2004, p. 209-239.

SEIDLHOFER, B. Common ground and different realities: World Englishes and English as a lingua franca. *World Englishes*, Vol. 28, No. 2, 2009, p. 236-245.

SERRANI, S. O professor de língua como mediador cultural. In: SERRANI, S. (Org.). *Discurso e cultura na aula de língua – Currículo, Leitura, Escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2005, p.15-45.

SCHÜTZ, R. História da Língua Inglesa. In: *English Made in Brazil*. Disponível em <www.sk.com.br/sk-enhis.html>. Online desde 14 de janeiro 2007. Acesso em 12 mar 2011.

SHI-XU; WILSON, J. Will and power: Towards radical intercultural communication research and pedagogy. *Language and Intercultural Communication*, Vol. 1, No. 1, 2001, p. 76-93.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIQUEIRA, D. S. P. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia, Salvador: Bahia, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca: O desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org). *Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2011, p.87-115.

SIQUEIRA, D. S. P.; ANJOS, F. A. dos. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. A ser publicado na *Revista Muitas Vozes*, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR).

SIMPSON, J. A.; WEINER, E. S. *The Oxford English dictionary*. Vol. 3 Oxford, England: Oxford University Press, 1989

SMITH, A.D. *The ethnic origin of nations*. New York: Blackwell, 1984.

SMITH, L. *Discourse across cultures: Strategies in World Englishes*. New York: Prentice Hall, 1987.

SODRÉ, M. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, A.; BARCARO, C.; GRANDE, G. As representações das alunas-professoras de um Curso de Letras sobre o estudo do inglês como língua franca. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Orgs.) *Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2011, p. 193-219.

SOUZA, M.; FLEURI, R. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. (Org.) *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 53-83.

TELLES, J. “É pesquisa? Ah, não quero não bem!” *Linguagem & Ensino*. Vol. 5, 2002 , 91-116.

TREVISANI, A. P.; GIL, G. Implementação de atividades de leitura em inglês como LE: um estudo das relações entre professor, alunos e texto. In: GIL, G. (Org.) *Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizado de língua estrangeira: a sala de aula e o professor*. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 55-68.

TRIPODI, T. *Análise da pesquisa social*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

TOSTA, L. A de. Além de textos e contextos: língua estrangeira, poesia e consciência cultural e crítica. In: SCHEYERL, D.; MOTA, K. (Org.) *Recortes interculturais na sala de aula de língua estrangeira*. Salvador: EDUFBA, 2004, p. 107-135.

WALSH, C. *La interculturalidad em educacion*. Ministerio de Educacion. Biblioteca Nacional. Peru. 2005.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: Defining the essentials. *TESOL Quarterly*, Vol. 22, No. 4, December, 1988, p.575-592.

WEISTEIN, O.; WEISTEIN, M. A. George Simmel: Sociological Flanneur bricoleur. *Theory, Culture and Society*, Vol. 8, 1991, p. 151-168.

WIDDOWSON, H. G. The ownership of English. *TESOL Quarterly*, Vol. 28, No. 2, 1994, p.377-389.

APÊNDICES

APÊNDICE 1



Universidade Federal da Bahia

Instituto de Letras

Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA

Caro (a) colega,

Ciente de que você participa efetivamente do processo de educação linguística em nosso país, gostaria de contar com a sua ajuda, respondendo as perguntas que serão utilizadas na minha pesquisa de Mestrado intitulada: YES, NÓS TEMOS CHICLETE COM BANANA E BA-VI NÃO É *FOOTBALL*: O DIÁLOGO INTERCULTURAL NAS AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA.

QUESTIONÁRIO I

1. O que lhe motivou a ser professor (a) de inglês?

2. Quando você foi aluno(a) de língua inglesa, seus professores abordavam aspectos culturais? Sim? Não? Por quê?

3. Qual sua opinião sobre o ensino de língua associado à cultura, em especial uma língua estrangeira como o inglês?

4. Em relação ao ensino de inglês, que cultura(s) deve(m) ser ensinada(s)?

5. Na preparação da sua aula, é possível selecionar e inserir aspectos culturais?

6. O que você entende por “diálogo intercultural” no processo de ensino de uma língua estrangeira como o inglês?

7. Dentro da sua realidade de sala de aula, é possível estabelecer o diálogo entre a cultura do aluno e da língua alvo?

8. Ivete ou Beyoncé? Domingo à tarde, BA-VI ou uma emocionante partida da NBA?

9. Você se sente mais confortável falando em inglês sobre quais assuntos?

10. Observe a letra da canção abaixo e responda à questão que segue:

Essa gente tem magia

Que de cara contagia

Misturando a cor

Eu sou soteropolitano

Eu sou baiano

Eu sou de Salvador

(Eu sou soteropolitano – Chiclete com Banana)

A cultura local poderia intermediar o diálogo intercultural no processo de ensino de inglês? Por quê?

11. Durante a Copa do Mundo, os jornais brasileiros circulavam com a seguinte manchete: "Onze países da África falam inglês como primeira língua". Por que você acha que esse fato causou surpresa?

12. Você sabia que hoje, 1/3 da população fala inglês como língua franca (ILF), ou seja, uma língua de contato entre pessoas que não compartilham nenhuma língua nativa em comum e nem uma cultura nacional, e para esses, inglês é a língua estrangeira escolhida para se comunicarem (JENKINS, 2007, p.2)? Você acha que essa desterritorialização do inglês irá causar mudanças no cenário acadêmico, nas práticas pedagógicas e no material didático? Por quê?

13. O filme "*Slumdog Millionaire: Quem quer ser um milionário*", vencedor de oito premiações do *Oscar*, está longe daquilo que é considerado o inglês padrão e da cultura referência. Você usaria esse modelo como material autêntico na sua aula? Por quê?

14. Que reflexões lhe vêm à mente quando alguém lhe pergunta: o seu inglês é americano ou britânico?

-
-
15. Numa auto-avaliação, despreocupada com fluência, proficiência ou pronúncia, qual inglês você usa em sala de aula? É o mesmo que você usa nas situações de livre comunicação?
-
-

APÊNDICE 2



Universidade Federal da Bahia

Instituto de Letras

Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA

QUESTIONÁRIO II- Questionário de *feedback*

Gostaria de antemão agradecer imensamente pela sua grande contribuição para esse trabalho. Gostaria também de informar que o seu direito ao anonimato será preservado e respeitado de acordo com a ética acadêmica. Para as perguntas abaixo, se você achar necessário, pode fazer a escolha de **uma ou mais alternativas**.

1. Em sua opinião, houve alguma diferença na reação ou no interesse dos alunos em relação às representantes culturais (Ivete Sangalo, Claudia Leitte e Tânia ?
 - a) Sim. Os alunos foram mais receptivos aos representantes locais.
 - b) Sim. Os alunos acharam que foram representados na atividade.
 - c) Não. Os alunos não demonstraram interesse por nenhuma atividade.
 - d) Não. O interesse foi o mesmo, tanto pelos representantes da cultura local quanto a do outro.

2. Qual a atividade apresentou um grau maior de dificuldade?

a) Atividade 1 ()

b) Atividade 2 ()

Porque

3. Você acha que houve alguma identificação cultural entre os alunos e os representantes da atividade?

a) Não. Eles não perceberam que estavam sendo representados.

b) Sim. As reações favoráveis demonstraram isso.

Se a letra (b) é verdadeira, quais foram as reações?

4. Os seus alunos pareceram mais motivados quando apresentados aos ícones locais?
- a) Sim. Há um reconhecimento identitário imediato que é relacionado com o interesse pela atividade.
 - b) Não. Porque eles não vêem diferença entre as culturas. São atividades de inglês como qualquer outra.
5. Você avaliaria atividade como intercultural?
- a) Sim.
 - b) Não.

Porque

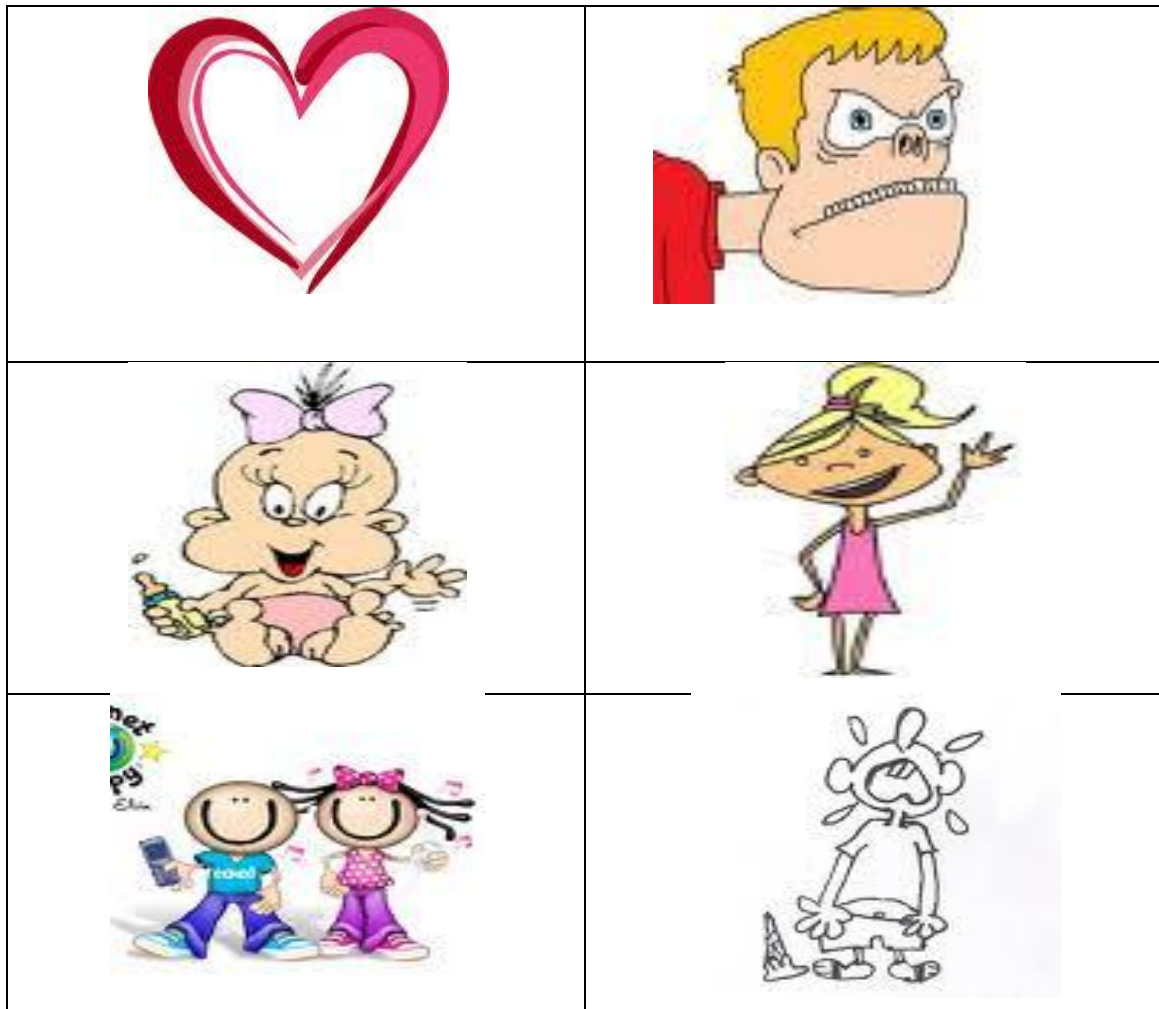
6. Os representantes escolhidos (locais e estrangeiros) para essa atividade fizeram alguma diferença para motivar os alunos a participarem do processo?
- a) Não. Eles não fazem diferença entre o representante dessa ou daquela cultura.
 - b) Sim. Os representantes escolhidos são referências marcantes para as duas culturas.
7. Quanto à identidade, ter representantes locais a exemplo daqueles que foram apresentados: Ivete Sangalo, Claudia Leite e Tonhão (O pai ó):
- a) Tornam o diálogo intercultural uma realidade.
 - b) Estabelecem a possibilidade de desestrangeirizar a língua.
 - c) Não são relevantes, uma vez que os representantes importados (Princesa Diana, a família Pitt e Jolie, e etc.) ainda são modelos hegemônicos e não perderam a vez nos livros didáticos.
 - d) Não representam nenhum valor cultural durante o processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua franca.
8. Gostaria de emitir alguma breve opinião sobre as atividades e/ou sobre esse trabalho?
-
-

APÊNDICE 3

Atividade 1- Escola pública

Professora Vitória

Cross the pictures which are related to the song (X).



APÊNDICE 4

Atividade 1- Escola pública

Professora Vitória

Combine as frases (recortadas em tiras) de acordo com as figuras

She's a singer.

She has a baby

She is beautiful.

She is from
Juazeiro.

She has many fans.

She's an actress.

She's funny.

She has a bar.

She lives in
Pelourinho.

She is Lázaro Ramos'
friend.

Ivete Sangalo



Neusão (Tânia Toko)



APÊNDICE 5

Atividade 3- Escola privada

Professora Carmem

Instruções: os alunos assistirão ao vídeo da cantora Lady Gaga a fim de responder às perguntas abaixo.



1. What's **her** name?
2. Where's **she** from?
3. **What** is she talking about?
4. **How** does she feel?
5. **Who** are the people that she is saying thanks?
6. Listen to the video again and complete the text with the words from the box:
 - a) Thank you so much **from the bottom of my** _____.
 - b) Thank you to Vincent Troy for standing by me for being the _____ manager and the _____ ignore partner.
 - c) I had this _____ when I was really _____.

awesome – mind – dream – nightmares – heart – old – best – greatest – young – amazing

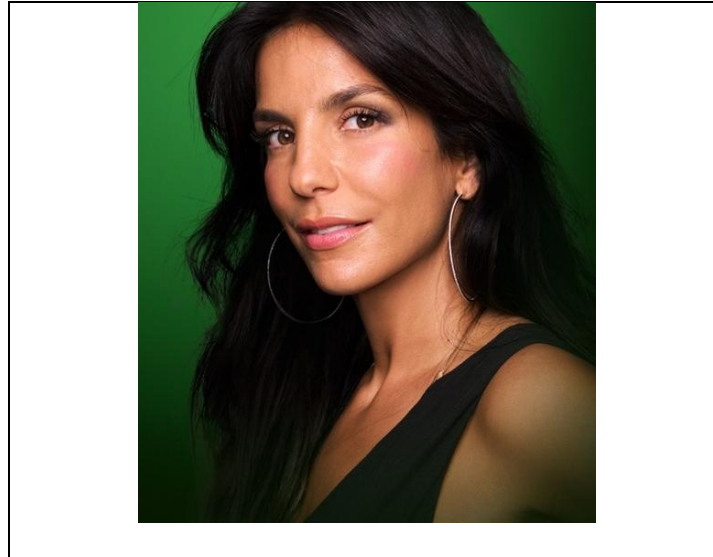
7. Now, you have the chance to say something to Lady Gaga about the prize she had received. What **would** you **tell** her?

APÊNDICE 6

Atividade 4- Escola privada

Professora Carmem

Instruções: os alunos assistirão ao vídeo da cantora Ivete a fim de responder às perguntas abaixo.



Questions on the vídeo:

1. What's **her** name?
2. Where's **she** from?
3. **What** is she talking about?
4. **How** does she feel?
5. **Who** are the people that she is saying thanks?
6. Listen to the video again and complete the text:

Hi! I'm so _____ because this prize means the true
 _____ with my _____ we
 always needed that relation in real time so thanks to Shorty Award and all
 _____ I'm so _____.

7. Now, you have the chance to say something to Ivete about the prize she had received. What **would** you **tell** her?

APÊNDICE 7

Atividade 5- Curso Livre

Professora Amado

Advertising Lesson: Indian commercial

1. Why are there so many women out of the house?
2. Why do they take off the wife's accessories?
3. Why do they want to erase the sign over the wife's forehead?
4. Why did her husband sign her with a 'better ink'?
5. What does mean to be a widow in their culture?
6. Is it different from yours?

APÊNDICE 8

Atividade 6- Curso Livre

Professora Amado

Advertising Lesson: Local commercial

1. What radio station do you usually listen to? Why?
2. What kinds of stereotypes are represented in the commercial?
3. Do people, in general, face “*baianos*” like that?
4. How could you prevent people from stereotyping you?
5. Do you believe that the commercial song is catchy? Why?
6. How could you explain the expression “*Eu tô ligado*” for someone who doesn’t speak Portuguese?

APÊNDICE 9



Universidade Federal da Bahia

Instituto de Letras

Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Caro (a) Professor (a),

Gostaria de solicitar sua indispensável colaboração para uma pesquisa do curso de Mestrado do Programa em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação do prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira, que visa a contribuir para o ensino e aprendizagem da língua inglesa no nosso contexto.

O presente estudo, intitulado "YES, NÓS TEMOS CHICLETE COM BANANA E BA-VE NÃO É *FOOTBALL*: O DIÁLOGO INTERCULTURAL NAS AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA", terá algumas etapas e, para tanto, necessitará dos seguintes dados a serem coletados no primeiro semestre de 2011: (i) observação de aulas a ser acordado pessoalmente; (ii) questionário sobre formação profissional e prática pedagógica; (iii) aplicação de atividades interculturais, (iv) questionário pós-aplicação das atividades/ feedback

Comprometo-me, conforme exigido pela comunidade científica, a manter-me fiel aos princípios de anonimato, bem como, informá-lo (a) sobre dos resultados desta pesquisa após sua conclusão.

Finalmente, reitero mais uma vez a relevância de sua colaboração como informante desta pesquisa, sem a qual a mesma não poderá se efetivar.

Desde já agradeço sua participação.

Cordialmente

Kelly Barros Santos

Mestranda da Pós-Graduação em Letras da UFBA, Programa em Língua e Cultura

Orientação do prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira

ANEXOS

ANEXO 1

Modelo do Questionário I respondido por Carmem



Universidade Federal da Bahia

Instituto de Letras

Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA

Caro (a) colega,

Ciente de que você participa efetivamente do processo de educação lingüística em nosso país, gostaria de contar com a sua ajuda, respondendo as perguntas que serão utilizadas na minha pesquisa de Mestrado intitulada: YES, NÓS TEMOS CHICLETE COM BANANA E BA-VI NÃO É *FOOTBALL*:O DIÁLOGO INTERCULTURAL NAS AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA.

1. O que lhe motivou ser professor de inglês?
Adoro o idioma, fui criada dentro de uma escola de inglês e , graças a Deus, tenho facilidade de comunicação, adoro atuar, e me encontrei dentro de sala de aula. Adoro a troca que o contato com os alunos proporciona! Acredito na importância de despertar o interesse para que o aprendizado do aluno aconteça de forma natural e prazerosa! Me realizo como professora!
2. Quando você foi aluno (a) de língua inglesa, seus professores abordavam os aspectos culturais? Sim /Não/ Por quê?
A atenção sempre foram os aspectos culturais dos Americanos ou Ingleses.
3. Qual sua opinião sobre o ensino de língua associado à cultura?
Adoro! Acredito na exemplificação e vivencia da cultura do outro para um aprendizado eficaz,divertido e enriquecedor!
4. Em relação ao ensino de inglês, qual cultura deve ser ensinada?

Procuro ensinar a cultura dos Americanos e/ou Ingleses contrastando com a nossa!
Eles se divertem, entendem muito mais e aprendem!

5. Na preparação da sua aula, é possível inserir aspectos culturais?

- a) Não. Porque não acho necessário dentro da realidade na qual trabalho.
- b) Não. Porque acredito na abordagem estruturalista.
- c) Sim. Porque cultura e língua precisam está em acordo.
- d) Sim. Porque sou grande admirador (a) da cultura da língua alvo.

Resposta: C

6. O que você entende por diálogo intercultural?

Comunicação Global

7. Dentro da sua realidade de sala de aula, é possível estabelecer o diálogo entre a cultura do aluno e da língua alvo? Sim!

8. Ivete ou Beyoncé? Domingo á tarde, BA-VI ou uma emocionante partida da NBA?

Nenhuma das alternativas anteriores, até porque sou Mineira.

9. Você se sente confortável falando em inglês sobre quais assuntos? Todos! Procuró me comunicar com os alunos apenas em inglês!

10.

Essa Gente Tem Magia

Que De Cara Contagia

Misturando a Cor

Eu Sou Soteropolitano

Eu Sou Baiano

Eu Sou De Salvador

(Eu sou soteropolitano – Chiclete com Banana)

A cultura local poderia intermediar o diálogo intercultural? Por quê? Sim! Porque temos as ferramentas para descobrir o mundo! Se forem bem direcionados, acredito sim!

11. Durante a copa do mundo os jornais circulavam a seguinte manchete: Onze países da África falam inglês como primeira língua. Porque você acha que esse fato causou surpresa?
Talvez por acharem que estão sendo manipulados por outra cultura? Influenciados?
Não acredito nisso. Acredito que eles falam inglês por que sentem a necessidade de estarem conectados com o mundo, recebendo e trocando informações.... Sem demagogia....
12. Você sabia que hoje 1/3 da população fala inglês como língua franca (LF)? Você acha que essa desterritorialização irá causar mudanças no cenário acadêmico, nas práticas pedagógicas e no material didático? Por quê? Acredito que hoje as crianças estão tendo acesso a uma segunda língua muito mais cedo que antes e quando chegam ao 6º ano o inglês já não é mais novidade. Acredito que modificações serão necessárias em breve. Muito breve!! Talvez um nivelamento já no primeiro ano (6º ano- 5ª serie) afim de manter a motivação pela Língua Inglesa.
13. O filme Slum Dog: Quem quer ser um milionário, vencedor de oito óscares, está longe daquilo que é considerado o inglês padrão e da cultura referência. Você usaria esse modelo como material autêntico? Por quê? Não conheço.
14. Quais reflexões, ou o que lhe vem em mente quando alguém lhe pergunta: o seu inglês é americano ou britânico? Explico que não tive um único método de aprendizagem e como foi importante conhecer os dois lados da moeda...
15. Numa auto-avaliação que não está preocupada com fluência, proficiência ou pronúncia, qual inglês você usa em sala de aula? É o mesmo que você usa nas situações de livre comunicação? Tive a oportunidade de um contato mais próximo e mais freqüente com a pronuncia do inglês americano. E é com ele que me comunico, sempre aberta a questionamentos, correções. O mundo é globalizado, temos acesso a diversas formas de expressão e vivemos numa forma de ensino democrática. Quanto mais informação, mais rica nossa aula!

ANEXO 2

Modelo do questionário II respondido por Amado



Universidade Federal da Bahia

Instituto de Letras

Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA

Caro (a) colega,

Ciente de que você participa efetivamente do processo de educação lingüística em nosso país, gostaria de contar com a sua ajuda, respondendo as perguntas que serão utilizadas na minha pesquisa de Mestrado intitulada: YES, NÓS TEMOS CHICLETE COM BANANA E BA-VI NÃO É FOOTBALL: O DIÁLOGO INTERCULTURAL NAS AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA.

1. O que lhe motivou a ser professor (a) de inglês?
A princípio quis ser professor porque achava que esta era uma função a qual desempenharia bem, e tive preferência pelo Inglês porque era algo no que me considerava bom, e que também vinha me proporcionando prazer e oportunidades na vida. Na medida em que fui estudando para começar a me formar professor, comecei aos poucos a entender o verdadeiro papel do professor como educador, o que me motivou ainda mais a exercer tal função, uma vez que entendi o papel modificador de tal profissional.
2. Quando você foi aluno (a) de língua inglesa, seus professores abordavam aspectos culturais? Sim /Não/ Por quê?
Durante a minha longa jornada, que ainda está acontecendo, de aprendizagem da língua Inglesa, tive inúmeros professores, e não consigo me lembrar de um que não abordasse aspectos culturais em sua aula. Para ser sincero, não consigo imaginar como algum professor de línguas poderia ensina-las sem falar em cultura, uma vez que as duas tem uma relação muito próxima.
3. Qual sua opinião sobre o ensino de língua associado à cultura, em especial uma língua estrangeira como inglês?
O Inglês, simplesmente por ser uma língua, traz consigo elementos que, para serem completamente entendidos, precisam estar contextualizados em um complexo de culturas. Não há como ensinar uma língua sem ensinar também a/as cultura(s) que estão relacionadas a ela. Hoje em dia, tendo a língua Inglesa atingido status de Língua Franca, é essencial que haja uma mudança na forma com a qual as culturas vêm sendo abordadas nas nossas salas de aula.

4. Em relação ao ensino de inglês, que cultura(s) deve(m) ser ensinada(s)?
É importante que o aluno entenda e encontre seu lugar em ao menos uma cultura de um país que tenha o Inglês como língua nativa, para que o aluno possa criar um senso de identidade e de pertença. Apesar disto, não devemos, enquanto educadores, 'ensinar' apenas uma cultura. É importante que seja feito um trabalho de conhecimento mais geral de mundo e de tolerância com as outras culturas, uma vez que é com elas que os nossos alunos irão interagir de forma mais frequente fora da sala de aula. Desta forma, é importante procurar entender e conhecer um pouco mais sobre as culturas de outros países ao redor do mundo, e principalmente aprender que há diferenças e devemos respeitá-las, inclusive na forma como nos comportamos no uso da língua.

5. Na preparação da sua aula, é possível selecionar e inserir aspectos culturais?
Não somente é possível, como é constantemente feito por mim.

6. O que você entende por "diálogo intercultural" no processo de ensino de uma língua estrangeira como o inglês?"
Um trabalho desenvolvido dentro/fora de sala de aula no qual procura-se trabalhar a língua do ponto de vista de culturas diferentes, fazendo com que o aluno possa reconhecer/entender a existência de culturas diferentes e o efeito que tal acontecimento tem na comunicação em Inglês e nas relações humanas.

7. Dentro da sua realidade de sala de aula, é possível estabelecer o diálogo entre a cultura do aluno e da língua alvo?
Normalmente sim, pois isto é importante e eu tento fazer com que tal diálogo esteja presente nas minhas aulas. Apesar disto, este processo não acontece sempre, uma vez que procuro também estabelecer um diálogo entre culturas de outros países e as culturas relacionadas à língua alvo. Por outras vezes, este diálogo não existe, pois acredito que também existem muitas outras coisas para ser trabalhadas, e devemos trabalhar com todas.

8. Ivete ou Beyoncé? Domingo à tarde, BA-VI ou uma emocionante partida da NBA?
Não tenho dúvidas que, apesar de gostar de Ivete, gosto muito mais de Beyoncé, pois a admiro como performer, além de que adoro o estilo de música R&B. E no domingo à tarde... bom... um bom filme me satisfaz mais do que qualquer uma das opções anteriormente citadas.

9. Você se sente confortável falando em inglês sobre quais assuntos?
Me sinto confortável para falar em Inglês sobre qualquer assunto, ou pelo menos tenho me sentido até agora, dentro das situações pelas quais já passei. Isto seja para falar sobre a minha cultura ou as culturas dos outros. Me sinto intimidado apenas por algumas pessoas, mas não por tópicos de discussão.

10. Observe a letra da canção abaixo e responda à questão que segue:

Essa Gente Tem Magia

Que De Cara Contagia

Misturando a Cor

Eu Sou Soteropolitano

Eu Sou Baiano

Eu Sou De Salvador

(Eu sou soteropolitano – Chiclete com Banana)

A cultura local poderia intermediar o diálogo intercultural no processo de ensino de inglês? Por quê?

Com certeza. Acredito que as discussões relacionadas à cultura dentro da sala de aula de Inglês podem partir tanto da discussão da cultura do outro, bem como da cultura local. Acredito nisto pois acho que o aluno que estuda uma outra língua e toma a cultura local como ponto de partida, parte do conhecido por ele e que lhe é mais natural, o que resulta em uma possível maior facilidade para entender o outro e o mundo do outro.

11. Durante a Copa do Mundo os jornais brasileiros circulavam com a seguinte manchete: "Onze países da África falam inglês como primeira língua". Porque você acha que esse fato causou surpresa? *Muitas pessoas não sabem ou não estão acostumadas com a idéia de que o Inglês também é falado como língua nativa em inúmeros países que não somente os EUA, Inglaterra, Canadá e Austrália. Acredito que isto tem relações com a forma com a qual a língua Inglesa tem sido relacionada quase que exclusivamente com estes países para a maioria da população brasileira, seja pela propagação de cultura destes países (através de filmes, músicas, programas de televisão) ou pela forma como o ensino do Inglês vinha/vem sendo conduzido no Brasil.*
12. Você sabia que hoje 1/3, dois bilhões da população fala inglês como língua franca (LF), ou seja (explicar o que seria uma língua franca)? Você acha que essa desterritorialização irá causar mudanças no cenário acadêmico, nas práticas pedagógicas e no material didático? Por quê? *Esta mudança já vem afetando o cenário de ensino de língua Inglesa. Os livros estão trabalhando com os World Englishes, os professores tem começado a ver o processo de ensino de línguas de outra forma, e isto tem causado enorme mudança na prática em sala de aula, principalmente na forma como se vem ensinando pronúncia, gramática e vocabulário.*
13. O filme "Quem quer ser um milionário?", vencedor de oito Oscars, está longe daquilo que é considerado o inglês padrão e da cultura referência. Você usaria esse modelo como material autêntico de língua inglesa nas suas aulas de inglês? Sim/Não/Por quê? *Na verdade, eu já utilizei este filme na sala de aula como material autêntico para trabalhar com Speaking. Não vejo porque não trabalhar este filme como material autêntico, uma vez que ele foi produzido em Inglês e sem a finalidade de ser utilizado em sala de aula. A realidade é que o Inglês presente naquele filme se assemelha ao que muitos de nossos alunos irão encontrar fora da sala de*

aula, nas suas relações com os ¾ da população que fala tal língua. Observando por este ponto de vista, não vejo como negar a possibilidade de utilização deste filme.

14. Quais reflexões lhe vêm à mente quando alguém lhe pergunta: o seu inglês é americano ou britânico? *Diria que meu Inglês é, primeiramente, meu, e não americano ou britânico. Depois, diria que tenho uma grande influência dos 'Ingleses' standard falados nos EUA e no Canadá (este último principalmente na minha ortografia) devido aos estudos que tive e aos 'Ingleses' com os quais tive contato enquanto aprendiz, mas que nunca poderei dizer que falo o Inglês americano, não somente porque não sou americano, mas porque não consigo entender o que seria este Inglês tão universal que abrange 50 estados.*

15. Numa auto-avaliação, despreocupada com fluência, proficiência ou pronúncia, qual inglês você usa em sala de aula? É o mesmo que você usa nas situações de livre comunicação? *Diria, na verdade, que atualmente meu Inglês de sala de aula é mais natural, eficiente, rico e despreocupado do que o que uso em situações de livre comunicação. Acredito nisto pois atualmente tais situações anteriormente citadas apenas acontecem em ambiente de trabalho com outros professores, o que por vezes me deixa intimidado e faz com que a minha produção caia, passando a 'errar' mais.*

ANEXO 3

Modelo do Questionário I respondido por Vitoria



Universidade Federal da Bahia

Instituto de Letras

Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA

Caro (a) colega,

Ciente de que você participa efetivamente do processo de educação linguística em nosso país, gostaria de contar com a sua ajuda, respondendo as perguntas que serão utilizadas na minha pesquisa de Mestrado intitulada: YES, NÓS TEMOS CHICLETE COM BANANA E BA-VI NÃO É *FOOTBALL*:O DIÁLOGO INTERCULTURAL NAS AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA.

16. O que lhe motivou a ser professor (a) de inglês?

Na realidade, a opção de ser professora de Inglês foi praticamente um “ultimato” de meu professor de Inglês, pois eu só queria Odontologia e como só havia na UFBA, ele me incentivou a fazer Letras com Inglês na UCSAL, uma vez que eu era excelente aluna em Inglês. Passei nas duas e resolvi cursá-las. No 2º semestre, odiei as disciplinas de Odontologia e resolvi continuar fazendo letras e fui me apaixonando pela língua inglesa.

17. Quando você foi aluno (a) de língua inglesa, seus professores abordavam aspectos culturais? Sim /Não/ Por quê?

Quando fui aluna de língua inglesa meus professores não abordavam aspectos culturais, pois naquela época o que prevalecia era apenas o que estava limitado nos livros, sem haver comparação com outros recursos culturais, com exceção, apenas, do professor do 3º ano.

18. Qual sua opinião sobre o ensino de língua associado à cultura, em especial uma língua estrangeira como inglês?

Acho que é uma inovação positiva, pois possibilita o aluno a conhecer novas culturas e compará-las com a nossa, ampliando a universalidade cultural e oportunizando o professor a utilizar métodos inovadores.

19. Em relação ao ensino de inglês, que cultura(s) deve(m) ser ensinada(s)?

Em relação ao ensino de inglês, qualquer cultura que busque a compreensão e associação com a nossa cultura deve ser ensinada como meio facilitador para a aprendizagem pedagógica.

20. Na preparação da sua aula, é possível selecionar e inserir aspectos culturais?

Sim, sempre. É evidente que as turmas são diferenciadas, logo a forma como inserir aspectos culturais também deve ser distintas nestas turmas, mas sempre é possível selecionar e inserir os aspectos culturais.

21. O que você entende por “diálogo intercultural” no processo de ensino de uma língua estrangeira como o inglês?

O “diálogo intercultural” no processo de ensino de uma língua estrangeira, em especial em inglês, a meu ver possibilita ampliar o conhecimento e vocabulário, dando uma visão mais profunda, uma vez que há um reconhecimento imediato da cultura entre os alunos, despertando o interesse dos mesmos através da identificação cultural.

22. Dentro da sua realidade de sala de aula, é possível estabelecer o diálogo entre a cultura do aluno e da língua alvo?

Dentro de minha realidade de sala de aula, é possível sim, estabelecer o diálogo entre a cultura do aluno e da língua alvo, em algumas turmas de forma diferenciada em razão da diversidade que há entre as turmas.

23. Ivete ou Beyoncé? Domingo à tarde, BA-VI ou uma emocionante partida da NBA?

As duas (Ivete e Beyoncé). Como sou Bahia, opto pelo Ba-Vi, mesmo porque não gosto de futebol e só assisto ao jogo do Bahia e da seleção brasileira.

24. Você se sente confortável falando em inglês sobre quais assuntos?

Eu gosto muito de todos os assuntos que envolvem tempos verbais, me sinto familiarizada com todos eles, gosto também do grau de Adjetivos.

25. Observe a letra da canção abaixo e responda à questão que segue:

Essa Gente Tem Magia

Que De Cara Contagia

Misturando a Cor

Eu Sou Soteropolitano

Eu Sou Baiano

Eu Sou De Salvador

(Eu sou soteropolitano – Chiclete com Banana)

A cultura local poderia intermediar o diálogo intercultural no processo de ensino de inglês? Por quê?

A cultura local poderia intermediar o diálogo intercultural, pois tornaria o ensino de inglês mais acessível, uma vez que a comparação com a cultura local facilitaria a compreensão e tornaria aprendizagem mais agradável e produtiva.

11- Durante a Copa do Mundo os jornais brasileiros circulavam com a seguinte manchete: "Onze países da África falam inglês como primeira língua". Porque você acha que esse fato causou surpresa?

Como aluno logo perguntaria "Na África, eles só deveriam falar o africano como a primeira língua, e não o inglês", por isso o fato causou surpresa.

12. Você sabia que hoje, 1/3 da população fala inglês como língua franca (LF), ou seja (explicar o que seria uma língua franca)? Você acha que essa desterritorialização irá causar mudanças no cenário acadêmico, nas práticas pedagógicas e no material didático? Por quê?

Não sabia desta porcentagem. A língua franca é uma expressão que resulta do contato e da comunicação entre pessoas com expressão linguisticamente diferentes entre o seu dialeto e outras linguagens. É um veículo de linguagem muito interessante, que pode causar mudanças nos livros didáticos, todavia em relação ao cenário acadêmico e às práticas pedagógicas, acho muito difícil ocorrer tais mudanças, principalmente que a maioria dos professores tem medo do "novo", pois tudo que é novo assusta e cria muita resistência.

13. O filme "Quem quer ser um milionário?", vencedor de oito Oscars, está longe daquilo que é considerado o inglês padrão e da cultura referência. Você usaria esse modelo como material autêntico de língua inglesa nas suas aulas de inglês? Sim/Não/Por quê?

Infelizmente não assisti ao filme "Quem quer ser um milionário", por isso não poderia responder se usaria ou não este como um recurso didático nas minhas aulas de inglês.

14. Quais reflexões lhe vêm à mente quando alguém lhe pergunta: o seu inglês é americano ou britânico?

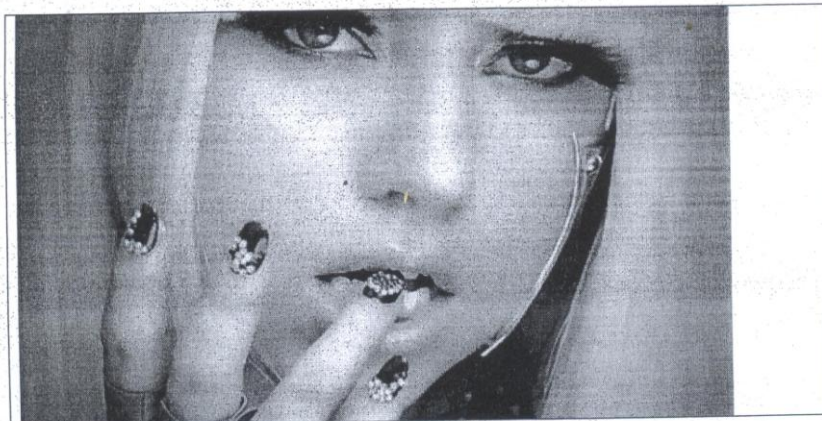
Inglês americano, porque vem logo a mente: é mais fácil, mais falado, de maior compreensão.

15. Numa auto-avaliação, despreocupada com fluência, proficiência ou pronúncia, qual inglês você usa em sala de aula? É o mesmo que você usa nas situações de livre comunicação?

O Inglês americano, que é o mesmo que utilizo nas situações de comunicação livre, no cotidiano, no dia-a-dia.

ANEXO 4

Modelo de resposta da atividade 3 (Apêndice 5)- ALUNO 1



1. What's her name? *Lady Gaga*
2. Where's she from? *She's from England*
3. What is she talking about? *She's thanking for the people*
4. How does she feel? *She feels really happy*
5. Who are the people that she is saying thanks? *To her fans and to her family*
6. Listen to the video again and complete the text:
 - a) Thank you so much from the bottom of my heart.
 - b) Thank you to Vincent Troy for standing by me for being the best manager and the most amazing ignore partner.
 - c) I had this dream when I was really young.

(awesome – mind – ~~dream~~ – nightmares – ~~heart~~ – old – ~~best~~ – greatest – ~~young~~ – ~~amazing~~)
7. Now, you have the chance to say something to Lady Gaga about the prize she had received. What would you tell her?

You are really crazy

ANEXO 5

Modelo de resposta da atividade 4 (Apêndice 6)- ALUNO 2



Questions on the video:

1. What's **her** name?
2. Where's **she** from?
3. What is she talking about?
4. **How** does she feel?
5. **Who** are the people that she is saying thanks?
6. Listen to the video again and complete the text:

Hi! I'm so glad because this prize means the true connection with my amazing fans we always needed that relation in real time so thanks to Shorty Award and all my fans I'm so proud.

7. Now, you have the chance to say something to **her** about the prize she had received. What **would** you tell her? more beautiful