



**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

Tel.: (71) 3263 - 6256 – Site: [www.ppgll.ufba.br](http://www.ppgll.ufba.br) – E-mail: [pgletba@ufba.br](mailto:pgletba@ufba.br)



**DOMINGOS SÁVIO PIMENTEL SIQUEIRA**

**INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL:  
POR UMA PEDAGOGIA INTERCULTURAL CRÍTICA**

**VOLUME 2: CAPÍTULOS 5, 6 E ANEXOS**

SALVADOR  
2008

DOMINGOS SÁVIO PIMENTEL SIQUEIRA

**INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL:  
POR UMA PEDAGOGIA INTERCULTURAL CRÍTICA**

Trabalho de tese apresentado ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Chaves de Menezes Scheyerl

SALVADOR  
2008





## 5 – POR UMA PEDAGOGIA INTERCULTURAL CRÍTICA: UMA PESQUISA COM PROFESSORES DE INGLÊS DE SALVADOR, BAHIA

Nós, os que herdamos a língua inglesa, talvez não estejamos numa posição de apreciar o valor dessa herança. Ou dela continuemos a nos ressentir por ter a mesma vindo como parte do acordo que incluiu muitos outros itens de valor questionável, além da atrocidade positiva da arrogância e do preconceito raciais, os quais ainda poderão incendiar o planeta. Entretanto, no afã de repelirmos o que há de ruim é preciso ter cuidado para não jogarmos fora o que há de bom (ACHEBE, 1975/2003, p.59).<sup>26</sup>

### 5.1 O PROFESSOR ESTÁ NO CENTRO

Como explicitado nos capítulos iniciais, o avanço do inglês como língua internacional dos tempos atuais e a consolidação de poderosas estruturas de promoção do seu ensino em todo o planeta, colocam no centro das discussões a figura do professor de inglês. Consciente ou não da importância do seu papel nesse processo, o professor de ILI, com grande regularidade, se vê diante de ‘regras do ofício’ (AMIGUES, 2004), prescrições, ferramentas e aparatos metodológicos pré-concebidos, além de competências múltiplas a serem desenvolvidas, cada vez mais complexos. Como salienta Machado (2004, p.xiii), vivemos “um momento histórico em que, mais que nunca, a profissão *professor* encontra-se em jogo e no centro das discussões educacionais”.

Em dois artigos provocadores para a revista especializada britânica *ELT Journal*, publicada pela *Oxford University Press*, Rajagopalan (1999, 2004) aborda pontos importantes no tocante às novas posturas a serem assumidas pelos professores de inglês como língua internacional, argumentando, dentre outras coisas, que ensinar inglês hoje em dia significa muito mais que levar o aluno a falar uma segunda língua (SL) ou uma língua estrangeira (LE). Para o autor, se estiverem dotados de uma consciência crítica sobre sua real tarefa e sobre o que significa ensinar uma língua de alcance internacional atualmente, os docentes de ILI não precisam se sentir culpados de estarem a serviço de uma gigantesca empreitada neocolonialista. Ou seja, na sua análise crítica do atual cenário, Rajagopalan (1999, 2004) alerta que o professor de inglês não deve se enxergar como agente de quaisquer forças externas, muito menos como um soldado estrangeiro a serviço do imperialismo americano.

---

<sup>26</sup>*Those of us who have inherited the English language may not be in a position to appreciate the value of the inheritance. Or we may go on resenting it because it came as part of a package deal which included many others items of doubtful value and the positive atrocity of racial arrogance and prejudice, which may yet set the world on fire. But let us not in rejecting the evil throw out the good with it* (ACHEBE, 1975/2003, p.59).

Sendo assim, é importante que os professores de inglês entendam que ocupam uma posição central nesse processo e que deles se esperam iniciativas voltadas para a implementação de abordagens de ensino mais realistas, visando a uma educação lingüística que privilegie aulas mais significativas para a realidade imediata de seus alunos, assim como para o desenvolvimento da chamada sensibilidade intercultural (WANDEL, 2002). Busca-se com isso, portanto, que estas aulas possam servir de catalisadores para uma constante formação e consolidação identitárias, além de algum tipo de transformação social, por menor que seja o escopo que esta poderá vir a atingir.

Nosso trabalho de pesquisa opta por encampar tais premissas. Defendemos explicitamente a adoção de uma pedagogia intercultural crítica aplicada ao ensino de língua inglesa como LI sem a intenção, contudo, de prescrever abordagens específicas calcadas em objetivos utópicos e discursos generalizantes. Na verdade, nossa intenção é mostrar como o professor de língua inglesa, atuando em contextos diversos na cidade de Salvador, Bahia, vem conduzindo a sua prática e que elementos emergem como norteadores de sua postura frente à condição de estar ensinando uma língua de alcance global em um país com o perfil do Brasil.

Desta forma, de posse desses dados, ao efetuarmos o confronto com o nosso aparato teórico, buscaremos nas análises ao longo desse Capítulo, em especial, na seção de triangulação dos resultados e nas Considerações Finais (Capítulo 6), discutir e apontar caminhos que conduzam a uma pedagogia de língua estrangeira mais condizente com a realidade da sociedade pós-moderna. Como já demonstrado no Capítulo 2, foram selecionados 15 (quinze) professores com experiência variada (Gráfico 1 abaixo), sendo que a coleta de dados se deu a partir de três instrumentos de pesquisa: (1) questionário individual, (2) registro etnográfico de duas aulas e (3) duas entrevistas do tipo livre-narrativa em grupo, estas últimas devidamente registradas em vídeo. As instituições educacionais onde os nossos informantes atuam estão elencadas no Gráfico 2, a seguir.

**Gráfico 1:**

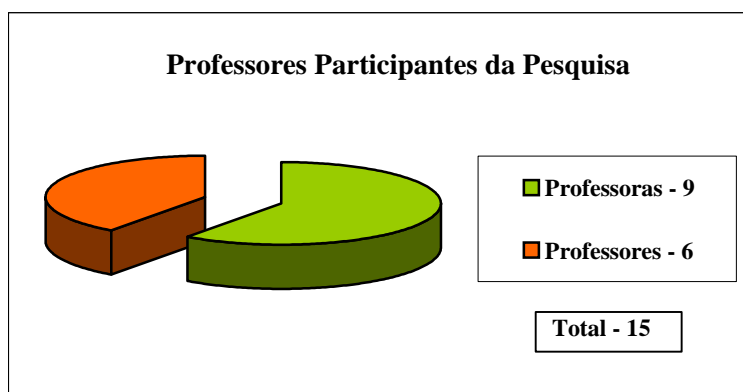
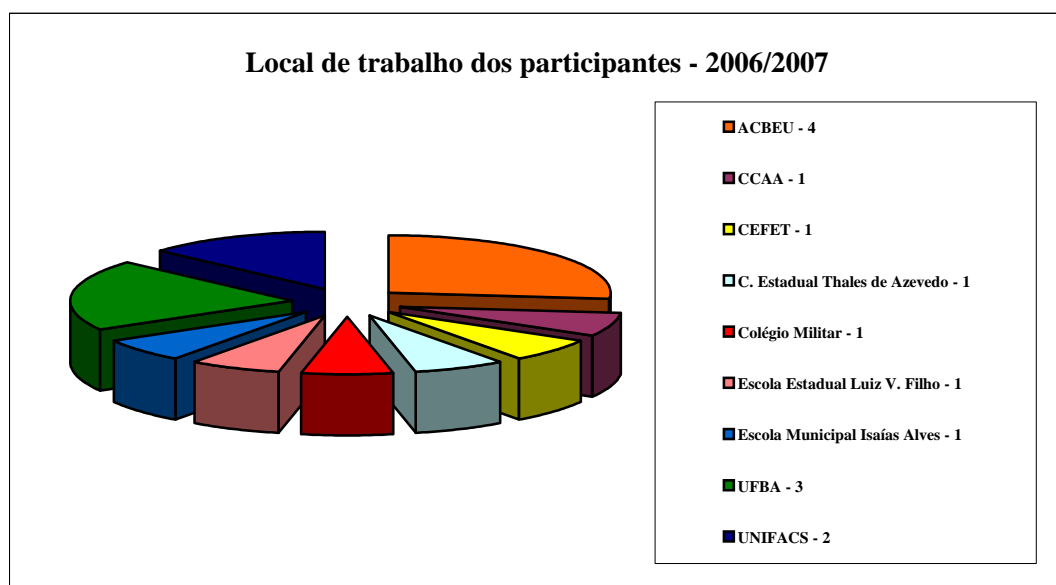


Gráfico 2:



Metodologicamente, decidimos por analisar os dados coletados através de cada instrumento de pesquisa separadamente, quando poderemos observar e discutir as questões levantadas pela pesquisa em três momentos distintos, incluindo o professor em ação na sua sala de aula. Um quarto momento de análise será feito a partir da triangulação dos dados.

## 5.2 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

O questionário individual, constando de 35 (trinta e cinco) questões, na sua maioria abertas, foi respondido integralmente por todos os professores informantes. As primeiras perguntas são mais gerais e buscam conhecer um pouco da trajetória do docente, além de traçar um perfil preliminar desses profissionais no que diz respeito à formação educacional e experiência na área. As perguntas seguintes procuram focar basicamente nos pilares teóricos do trabalho, ou seja, (1) o contexto de inglês como LI e suas implicações pedagógicas, (2) o lugar da cultura nesse contexto, (3) o exercício da competência intercultural e (4) o ensino de inglês como LI a partir da perspectiva da pedagogia crítica. Faz-se importante mencionar que algumas questões foram adaptadas de um questionário aplicado por Moita Lopes (1982) e reproduzido em Moita Lopes (1996). As análises e as conclusões, certamente, são distintas.

Os questionários preenchidos sem a identificação dos participantes constam dos anexos, sendo que, no corpo do trabalho, cada professor é identificado através da letra P seguida de um número (P1 a P15) que obedeceu à ordem de devolução do questionário respondido. Na análise das respostas para algumas perguntas, a importância de considerarmos

cada contexto específico nos levou a separar as três realidades investigadas: *cursos livres*, *ensino médio* (municipal, estadual e federal) e *ensino superior*.

### ♦Pergunta 1: Como você se tornou professor(a) de inglês?

A partir das respostas dos informantes, vê-se que, embora diante de motivos variados que os levaram a entrar na área, muitos descobriram a ‘vocação’ para o ensino bastante cedo:

A idéia sempre me encantou, logo comecei a planejar o processo desde a época em que era aluna, ou seja, fazer faculdade de Letras, morar fora, etc. (P1)

Tornei-me professora de inglês de escolas particulares após ter feito intercâmbio cultural nos Estados Unidos aos 17 anos. (P3)

Sempre fui apaixonado pela língua. Fui incentivado por amigos e hoje estou totalmente realizado; não acho que faria outra coisa na vida com tanto amor. (P4)

Estudo inglês desde os sete anos de idade e desde então gostava de ensinar a minhas bonecas ou quem estivesse por perto. Fiz Letras e Economia, mas na hora da decisão, pesou o convite de uma amiga para eu ensinar inglês em um curso livre. Daí, nunca mais parei. (P6)

Eu estava descontente com o meu curso universitário (musicoterapia) e decidi que queria ser professor e não musicoterapeuta. Como naquela época, coincidentemente, ainda não sabia inglês e queria entender os Beatles, decidi estudar o idioma para compreender as músicas de Lennon/McCartney e me tornar um professor. (P7)

Dava aulas de reforço para as crianças do bairro para pagar meu curso de inglês. (P12)

Estudo inglês desde os 12 anos. Cursei Magistério no Segundo Grau enquanto fazia um curso de idiomas. Fiz Letras pensando em ensinar inglês. Nas aulas, prestava atenção às atividades que os professores utilizavam em sala. Tomava nota de tudo, pois planejava um dia colocar aquelas idéias em prática. Ainda na faculdade, participei de alguns treinamentos em escolas de idiomas menores. O começo está aí. (P14)

Estudei inglês durante muitos anos e me identifiquei com a língua. (P15)

Além disso, aparecem razões outras como o incentivo de antigos professores, viagens ao exterior e convites para ensinar ou substituir professores em cursos livres:

Estava cursando o 5º ano do IBEU/RJ. Fui convidado para trabalhar em um curso de inglês. (P2)

Comecei a dar aulas no curso de inglês em que estudei; depois decidi seguir carreira como professora e ingressei no curso de Letras. (P5)

Como estudante de Letras, dei aulas extras de conversação na faculdade e depois fui chamado para ensinar inglês como professor-estagiário do NELG-UFBA. (P4)

Acabei o curso básico da ACBEU e fui chamado para dar aula em um curso menor. Não tinha muita experiência, mas os donos gostaram do meu trabalho. Depois, entrei na UFBA para fazer Letras. (P8)

Após uma viagem para a Inglaterra. Depois entrei no curso de Letras da UFBA. (P9)



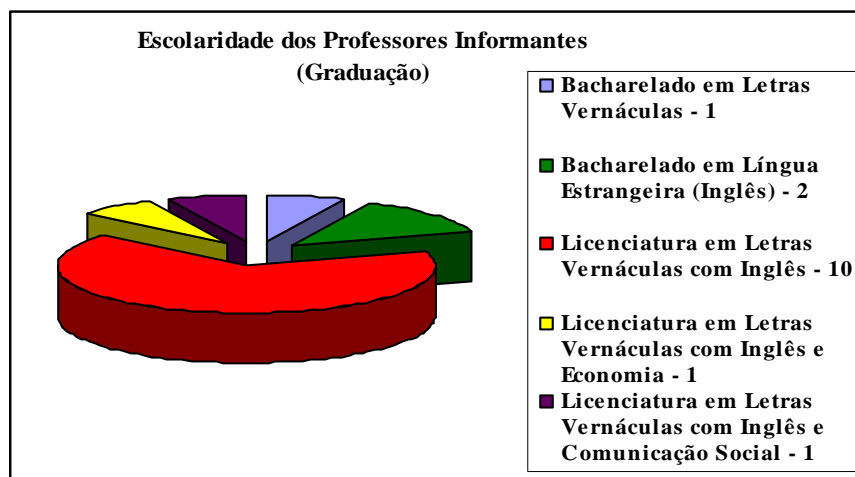
Gostava de ouvir música em inglês desde menina. No segundo grau eu era uma boa aluna, aí uma professora chamada LÍlian me incentivou bastante. (P10)

Substituí uma amiga professora algumas vezes e acabei me interessando pela profissão. (P11)

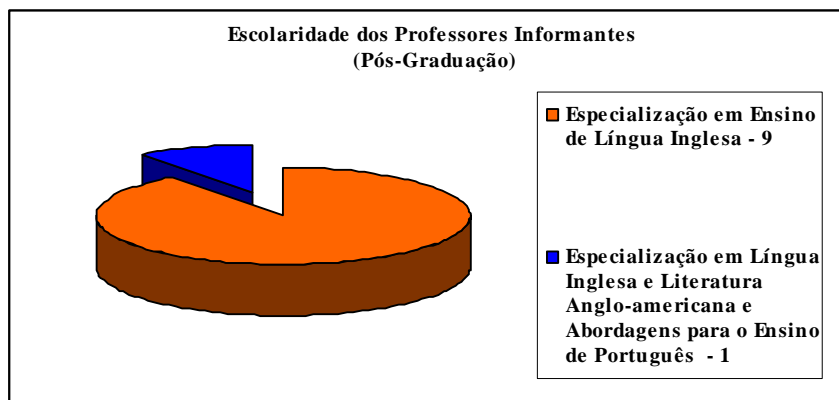
**•Pergunta 2: Qual é a sua formação acadêmica e quantos anos de experiência você possui na área?**

Não intencionalmente, a nossa seleção de professores-informantes contemplou um grupo bastante qualificado em termos de escolaridade e com um tempo de experiência na área de ensino de inglês muito significativo. Os Gráficos 3 e 4 mostram que a maioria desses professores de inglês possui Licenciatura em Letras Vernáculas, Bacharelado em Língua Estrangeira (Inglês), além de graduações paralelas em Comunicação Social e Economia. Já no tocante à pós-graduação, 60% desses docentes possui título de ‘especialista’ em ensino de língua inglesa, adquirido com a conclusão de um curso oferecido por uma universidade privada local. Um deles, por ensinar também português como segunda língua (PSL), pós-graduou-se ‘especialista’ em literatura anglo-americana e abordagens de ensino de língua portuguesa.

**Gráfico 3:**

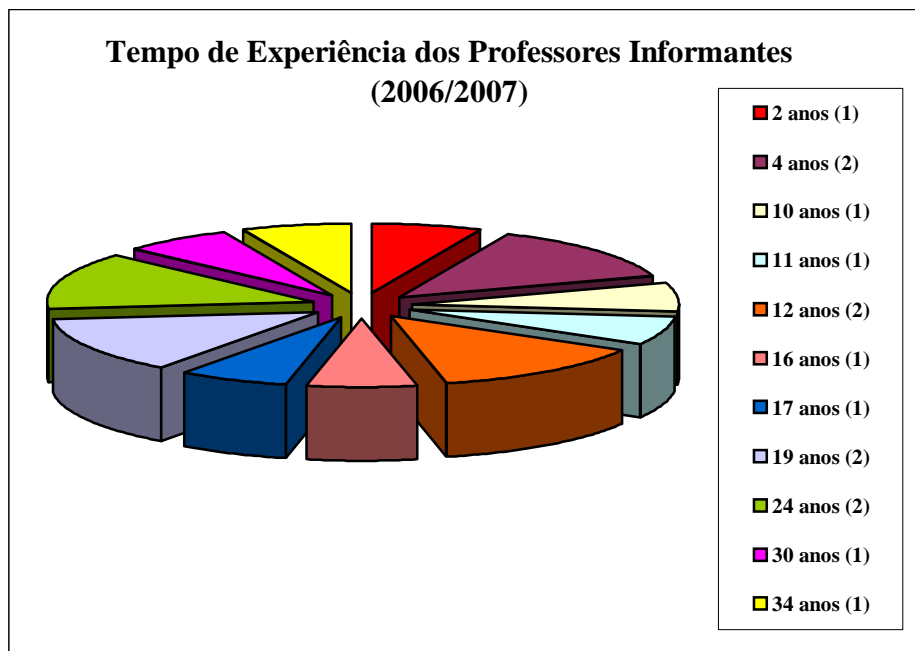


**Gráfico 4:**



É interessante salientar que uma boa parte desses professores já ensinava em alguma instituição, principalmente em cursos livres, quando entrou na universidade.

**Gráfico 5:**



A variação significativa de tempo de experiência dos professores informantes, conforme o Gráfico 5 acima, sem sombra de dúvidas, empresta ao trabalho investigativo uma possibilidade bastante interessante de se ter acesso a diferentes visões e pontos de vistas, o que somente enriquece as nossas descobertas e constatações.

**♦Pergunta 3: O que significa para você ser professor de inglês no contexto brasileiro?**

As respostas a essa pergunta apontaram, acima de tudo, para os enormes desafios que permeiam a rotina diária não apenas do professor de inglês, mas do docente em geral, principalmente daquele que atua na escola pública. Como alerta Machado (2004, p.xi), “as novas responsabilidades atribuídas aos professores não foram acompanhadas de medidas concretas para assegurar condições materiais necessárias para o exercício da profissão”. Assim, conforme Amigues (2004), fica cada vez mais evidente a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real do professor que, na sua própria dinâmica, gera um estado de estresse e fadiga constantes. Na realidade, o profissional termina encontrando-se o tempo todo pressionado, não apenas pelas tarefas que realiza, mas, principalmente, por aquelas que, por motivos diversos, deixa de realizar (CLOT, 1999) e que, no domínio do ensino, são até mais

importantes que as primeiras (AMIGUES, 2004). Direta ou indiretamente, as respostas dos nossos informantes corroboram essa situação:

Tarefa difícil, principalmente na escola pública, [...] uma profissão interessante à medida que a necessidade de estudar cresce a cada dia e a procura por profissionais na área aumenta. (P5)

Aprender uma língua ainda continua em primeiro lugar na mente e na vida de qualquer pessoa: sem saber uma língua estrangeira não conseguimos alcançar os nossos objetivos. Isso é o que todos querem, mas a minha realidade é bastante diferente das demais: o inglês faz parte da grade curricular [da escola] e é ao mesmo tempo considerado um ‘curso de inglês’ dentro desta mesma grade. Os alunos querem até aprender, mas como nas outras disciplinas, eles já estão sem interesse, já estão desmotivados. Querem inovações. (P6)

Encontrar satisfação DENTRO da sala de aula, mas fazer um esforço tremendo para continuar atualizado e comprando material de estudo. A necessidade de trabalhar *LONG HOURS* para ganhar salários vergonhosos é um fator desencorajador e que cansa muito. (P7)

Ser professor de inglês no Brasil, atualmente, pode ser uma tarefa gratificante ou não. Isso vai depender muito da instituição em que você trabalha. Na maioria das instituições, você não é bem remunerado e é limitado no seu trabalho. Raras são as vezes em que você pode trabalhar mais livremente. Além disso, o trabalho em instituições públicas de ensino é um grande desafio porque, em geral, os alunos não são motivados para as aulas, ainda mais, sabendo que a “disciplina não reprova”. No entanto, há instituições em que você é bem respeitado e acompanhado devidamente, podendo se desenvolver tanto acadêmica quanto pessoalmente, além de ser remunerado de forma mais justa. (P8)

Trata-se de uma tarefa não muito fácil, principalmente quando consideramos a realidade do ensino da língua nas escolas da rede pública. Existe uma disparidade muito grande quanto às diferentes concepções em relação ao inglês nos diferentes contextos nos quais ele está inserido: o inglês como é visto no *ensino particular* x *ensino público* x nos  *cursos livres*. Obviamente que cada um deles possui o seu objetivo específico em relação ao ensino do inglês, porém o grande problema que vejo é que esses diferentes objetivos têm influenciado de maneira muito negativa no que diz respeito à abordagem dessa língua, à maneira como ela é apresentada e conduzida por professores, alunos e dirigentes de escola. Na *escola pública*, por exemplo, sabe-se que o aluno, que já não vê muito sentido no aprendizado da língua, não é reprovado na disciplina, a menos que seja reprovado em língua portuguesa. Ou seja, o professor, neste momento, deve estar bastante atento quanto ao seu papel, não só de facilitador do aprendizado, mas também de conscientizador da importância do aprendizado desta língua e, infelizmente, nem todos estão preparados para assumir este papel (muito provavelmente devido à sua formação acadêmica que não o deixou “maduro” o suficiente em relação ao momento atual). Nas *escolas particulares*, mais uma vez, devido aos seus objetivos específicos (muitas vezes longe do que é proposto pelos PCN), vemos um ensino voltado para a capacitação do aluno frente ao exame de *vestibular*. E como consequência, observam-se professores envolvidos em exercícios estruturalistas, focados pura e simplesmente no aspecto gramatical da língua, deixando de lado uma série de valores que não podem deixar de estar presentes no ensino de uma língua que hoje é internacional! Onde estão os aspectos culturais inerentes a qualquer língua? Onde está o aluno enquanto aprendiz inserido neste contexto? Suas habilidades a serem desenvolvidas, suas hipóteses que são testadas a todo momento, suas estratégias? Parece-me que o ensino da língua parou no tempo. Para que se tenha um aprendizado de “melhor qualidade” (pelo menos é desta forma que é visto), pais e alunos concebem que devem então partir para o aprendizado da língua inglesa nos  *cursos livres* (que não são baratos, considerando-se a conjuntura sócio-econômica na qual vivemos atualmente). Talvez isto tenha me levado a optar pelo ensino da língua e pela língua. (P10)

Grande desafio. Observo que no contexto brasileiro ter proficiência no idioma não é suficiente. O professor precisa estar antenado com as políticas educativas, é preciso entender o poder que representa a língua inglesa e discutir na sua prática pedagógica as formas que o ensino de inglês possa ser relevante dentro do contexto em que o professor atua. (P14)

Respostas mais abrangentes, remetendo a temas contemporâneos, mas ainda pouco discutidos no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, como a formação do cidadão planetário, a questão do sujeito reflexivo, o desenvolvimento da consciência política do aprendiz, a atenção às necessidades específicas do aluno, pluralidade cultural, dentre outros, inclusive numa linha mais idealista, também emergiram:

Colaborar para que as pessoas se tornem cidadãos do mundo. Ser professor de inglês no contexto brasileiro significa ser um propagador de culturas e línguas. (P2)

Inicialmente, foi um tanto difícil, principalmente, porque, ideologicamente, não comungo com essa imposição do aprendizado de inglês no Brasil. Após dar aulas nos Ensinos Fundamental e Médio percebi que, além do aspecto político, a estrutura do ensino de inglês nas escolas estaduais e mesmo nas particulares é ineficaz para os alunos. (P3)

Trabalhar numa mesma sala com realidades das mais diversas e ter que saber lidar com essas diferenças para se chegar a um consenso. (P5)

Lidar com uma pluralidade muito grande, pois além de ensinar uma cultura estrangeira, há que se levar em consideração as diferentes realidades encontradas na sala de aula através dos diferentes perfis de aluno. (P11)

Ser um sonhador, mágico, inventor, pai, mãe, psicólogo. Tudo e mais um pouco, mas, acima de tudo, um educador, entusiasta de seu país. (P12)

Desenvolver no aluno uma consciência política de como aprender língua e cultura, utilizando ferramentas tecnológicas, aliadas a práticas sociais visando à formação de um sujeito reflexivo. (P13)

Significa trabalhar numa mesma sala com realidades dos mais diversos tipos e ter que saber lidar com essas diferenças para chegar a um consenso. (P15)

Como não poderia deixar de ser, o discurso consagrado sobre o aprendizado da língua com objetivos de crescimento profissional também se fez presente:

Muitas coisas, entre elas a importância da atuação no mercado de trabalho onde a aprendizagem da língua inglesa está associada constantemente à melhoria de condições competitivas neste mercado. (P1)

Profissional que ajuda as pessoas a se qualificarem para um mercado de trabalho exigente e seletivo. (P4)

Poder ajudar as pessoas na aquisição de um idioma internacional que se tornou ferramenta extremamente útil para a ascensão pessoal e profissional. (P9)

**♦Pergunta 4: Quais são os pontos positivos e os negativos da sua realidade de professor(a) de inglês?**

Nessa pergunta, embora também de cunho mais geral, onde buscamos deixar aflorar os pontos *negativos* e *positivos* da profissão de ‘professor de inglês em Salvador, Bahia’, achamos importante considerar a realidade específica dos docentes, uma vez que, provavelmente, as respostas refletem a conjuntura dos segmentos em que cada um deles atua, inclusive, no caso dos ensinamentos fundamental e médio do setor público, as diferentes instâncias, municipal, estadual e federal, e do ensino superior, público ou privado. As respostas foram as seguintes:

**PONTOS POSITIVOS:**

***Professores dos cursos livres:***

Treinamento constante para o desenvolvimento profissional, lingüístico e metodológico, infra-estrutura de boa qualidade, salas confortáveis, equipamentos, acesso a novas tecnologias. (P1)

Antenado com o mundo, sempre aprendendo a aprender. (P2)

Contato com pessoas, troca de experiências, discussão de temas interessantes em inglês que dificilmente poderiam ser discutidos em outros contextos pela falta de proficiência lingüística dos alunos. (P4)

Trabalhar em uma instituição séria, que me respeita como profissional; lidar com pessoas competentes e responsáveis, dispostas a desempenhar um trabalho de equipe; dispor de material moderno e de boa qualidade; ter condições favoráveis para realizar o seu trabalho e contar com o apoio da coordenação. (P13)

Ensinar uma língua diferente é sempre atraente e, dependendo da maneira que o professor a ensina, pode se tornar algo muito divertido. (P15)

***Professores das escolas públicas:***

***Municipal:***

Através do ensino de inglês posso levar meus alunos a descobrir diferentes competências e habilidades até então intocáveis. Por falta de guia de conteúdo, posso desenhar o curso de acordo com o meu público. Além disso, tenho que encarar um desafio completamente diferente da realidade de cursos de idiomas. Isso me faz pensar na minha prática pedagógica diariamente. (P14)

***Estadual:***

Atividade dinâmica, troca de experiências com os estudantes. (P9)

Estar em constante contato com uma outra língua e, através dela, com outra cultura. (P11)

***Federal:***

No meu caso, como professora de inglês instrumental, liberdade maior para escolher meu material didático e fazer minha avaliação; ampla possibilidade de discussão de outros assuntos que não gramática e leitura. (P5)

Sala com poucos alunos, liberdade de criação, uma sala individual. (P6)

***Professores do ensino superior:******Público:***

Vontade e muita dedicação por parte dos alunos, liberdade de mudanças e preparação do material; ser uma universidade pública em que a idéia de mercado subjacente a qualquer ação dos professores e coordenadores é muito sutil. (P3)

A sala de aula. (P7)

Existem nesse segmento instituições sérias, com bom ambiente de trabalho; uma área em expansão. (P8)

***Privado:***

A autonomia de que disponho na condução do meu trabalho, voltado para as reais necessidades do meu aluno (ainda que algumas vezes um pouco distantes dos objetivos da instituição). A flexibilidade e 'abertura' de que disponho para dar e receber *feedback* da coordenação acadêmica. (P10)

Capacidade de criar e ver o progresso dos alunos gradativamente, o verdadeiro professor, que é insubstituível. (P12)

**PONTOS NEGATIVOS:*****Professores dos cursos livres:***

Pouco reconhecimento. (P1)

Lidar com alunos que não sabem pensar. (P2)

Instabilidade, insegurança, medo de não ter emprego. (P4)

O professor, como também a instituição, se tornaram reféns do sistema capitalista vigente. (P13)

***Professores das escolas públicas:******Municipal:***

O fato de não ter outro colega na escola me faz sentir sozinha. Acredito na troca de idéias. Durante as reuniões pedagógicas as discussões são muito gerais e pouco eficazes. Poucas intervenções para a melhoria do ensino são tomadas e isso faz com que todo o sistema escolar não avance. (P14)

***Estadual:***

Baixa remuneração, falta de políticas sérias na área da educação. (P9)

Escassez de material e recursos insuficientes. (P11)

***Federal:***

Falta e/ou pouco acesso a recursos audiovisuais, não comprometimento dos alunos com a disciplina (eles focam mais em química, física, biologia, matemática, etc.). (P5)

***Professores do ensino superior:******Público:***

Salas de aula sem estrutura para o ensino de língua; pouco envolvimento entre os professores da mesma disciplina, muitos alunos em sala. (P3)

Condições de trabalho precárias, falta de infra-estrutura, desinteresse dos alunos, baixa remuneração, falta de reconhecimento, supervalorização do falante nativo, mesmo sem experiência de ensino, o grande número de pessoas que por falarem inglês se auto-intitulam professores e as escolas as contratam. (P7)

A falta de motivação dos alunos, o desrespeito ao profissional da área, a falta de recursos nas escolas. (P8)

**Privado:**

[...] no meu contexto, percebo a grande dificuldade que o aluno de Letras possui no aprendizado da língua, associada à falta de interesse da grande maioria em superar estas dificuldades. Um outro fator negativo a ser considerado é o elevado número de alunos em uma mesma classe, principalmente quando observamos a heterogeneidade existente. A troca de experiências com outros colegas é fundamental. Sinto falta de encontros sistematizados com o corpo docente de língua inglesa. (P10)

A falta de responsabilidade das escolas em empregar profissionais sem a devida formação ou sem dar condições para esse profissional se desenvolver tanto profissional quanto emocionalmente. A parte financeira. Pela sua importância, o professor deveria ser melhor remunerado. (P12)

Com esses depoimentos, somos confrontados com questões recorrentes (positivas e negativas) no âmbito da profissão como, por um lado, baixa remuneração, condições de trabalho precárias, falta de materiais, escassez de recursos e turmas grandes, no caso das escolas públicas e, por outro lado, turmas pequenas, infra-estrutura adequada, acesso a novas tecnologias, treinamento contínuo, entre outras, no tocante aos cursos livres. Nesse sentido, aqui emergem, tanto por um viés ou outro, temas extremamente importantes que dialogam com o discurso mais contemporâneo que coloca o professor de inglês numa posição menos alienada e, portanto, atento às implicações político-pedagógicas de se ensinar uma língua internacional.

É interessante notar também que em uma das falas um professor ressalta que sente muita falta de compartilhar e trocar conhecimentos e experiências com colegas, o que corrobora com a nossa premissa de que o professor de inglês que atua em Salvador, devido a inúmeros fatores, se sente muito só, pouco assistido, não apenas no seu microcosmo de atuação, mas também no que diz respeito ao seu desenvolvimento profissional como um todo. Embora o professor de inglês que atua em Salvador tenha à sua disposição uma razoável oferta de seminários, congressos, *workshops* e encontros tanto em nível local quanto nacional, sem falar em programas internos de capacitação, a depender da instituição, apenas um percentual mínimo chega a participar regularmente desses eventos. Não contando com o apoio de suas instituições, muitos profissionais se vêem regularmente impedidos de fazê-lo por suas precárias condições financeiras.

Para se ter uma idéia desse panorama, o seminário anual da Associação Cultural Brasil-Estados Unidos (ACBEU), tradicionalmente oferecido para professores de inglês de Salvador e região, em 46 (quarenta e seis) edições, raramente alcançou a presença de mais de 200 participantes. O preço dos últimos encontros tem variado de R\$ 70,00 a R\$ 90,00 por

vários dias de contato com especialistas locais, de outros estados e do exterior. Mesmo em eventos mais acessíveis como os seminários bi-anuais de Linguística Aplicada organizados pelo Instituto de Letras da UFBA, a participação maciça de professores de língua inglesa e de línguas em geral ainda está longe do ideal.

Um outro ponto importantíssimo que emergiu nas respostas foi a questão de os professores, assim como as instituições, terem se tornado reféns do sistema capitalista vigente. Esta é uma situação bastante complexa e, em muitos contextos, principalmente aquele dos cursos livres, a situação tem se transformado em um fator gerador de grande estresse para o docente. Nesse pormenor, ao profissional foi delegada a função extra, para não dizer, a obrigação, de se responsabilizar a todo custo pela manutenção do aluno, em termos atuais, ‘cliente’, mesmo que isso, em alguns casos, signifique desconsiderar normas e procedimentos de avaliação, princípios pedagógicos e, em casos extremos, princípios éticos.

Na ‘guerra’ mercadológica que se instalou na área de ensino de inglês por conta da oferta maciça de cursos de todo tipo e qualidade, o professor teve adicionada ao seu tradicional repertório de competências e exigências aquela de ‘vendedor’. Sendo assim, o docente passou a ser avaliado estatisticamente, como um operário de uma indústria, por sua ‘produtividade’ e, principalmente, pelo número de ‘clientes’ que consegue manter no ambiente instrucional, não importando os artifícios usados para que tal tarefa se concretize. O único profissional de LE que, de certa forma, parece seguir imune a essa obrigação ainda é o professor das universidades públicas que, como demonstrado em uma das respostas, lida com essa situação de maneira mais sutil e muito menos opressora.

Como mencionado previamente, mais uma vez, fica patente que a distância entre o que se espera do professor na condução de seu trabalho na sala de aula e o que acontece na vida real, diante das novas regras do jogo competitivo em que se tornou a educação em geral, tende a se alargar, levando o profissional de ensino a experimentar com certa frequência o que Souza-e-Silva (2004) chama de ‘o drama do fracasso’, ou seja, aquela sensação constante de que mesmo que tenhamos querido fazer, deixamos de fazer.

Faz-se relevante também registrar que nem tudo no setor público experimenta uma situação de caos permanente, como se chega a acreditar. Chamam a atenção os depoimentos de professores que atuam no Ensino Médio, seja estadual ou federal, demonstrando satisfação com alguns fatores comumente ausentes nessa realidade como turmas pequenas, relativa autonomia do professor, alunos interessados, aulas comunicativas, liberdade de criação, sala individual, dentre outros. Os professores da Universidade Federal da Bahia, em especial aqueles que atuam no Núcleo de Extensão do Departamento de Línguas Germânicas (NELG-



UFBA), hoje um centro de línguas (inglês e alemão) com mais de dois mil alunos atendidos, muitos deles bolsistas de camadas populares e cotistas da própria universidade, vêem o empreendimento de ensinar LE como algo muito sério e de competência comprovada tanto na formação de falantes de ILI quanto de novos profissionais de ensino de línguas.

Um último ponto relevante colocado pelos professores toca na questão da “supervalorização do professor nativo e da condição daquelas pessoas que por dominarem o idioma, se auto-intitulam professores de inglês e são contratados pelas escolas”. Como sabemos, falar uma LE, seja na posição de falante nativo ou não-nativo, não serve de passaporte para o sucesso na profissão. Certamente, há excelentes professores nativos e, mesmo sendo essa uma prática bastante combatida, há ainda uma grande controvérsia no tocante ao seu *status* perante os professores não-nativos, principalmente em países da Ásia, onde há casos relatados de que professores locais experientes e qualificados percebem salários menores que os nativos. O contexto de ILI, cada vez mais, cede espaço para que esta e outras práticas pouco democráticas sejam reavaliadas e suplantadas definitivamente.

#### ♦Pergunta 5: Como você definiria uma língua internacional?

Com essa pergunta, afunilamos nossa investigação para os temas específicos que compõem os quatros pilares do trabalho: (1) o contexto de inglês como língua internacional e suas implicações pedagógicas nas diferentes realidades, (2) a relação língua e cultura e sua relevância no ensino de ILI, (3) a competência intercultural do professor como elemento fundamental no ensino de ILI e (4) a adoção de uma pedagogia crítica de ensino de ILI. Iniciamos com a indagação sobre como os nossos informantes entendem *conceitualmente* o que seria uma ‘língua internacional’:

Uma língua que permite a comunicação entre os povos de uma forma geral; que desempenha papel central nas relações interculturais. (P1)

Uma língua falada mundialmente, sem ser oficial dos países que a falam, por motivos políticos e culturais, não como herança colonial ou consequência de uma expansão territorial. (P3)

Língua usada pelo mundo que propicia a boa e calma comunicação entre os povos. (P4)

Língua utilizada pelos povos para comunicarem-se entre si e sem uma associação a uma única cultura ou país. (P5)

É uma mesma língua falada por pessoas de diferentes nacionalidades. (P6)

Uma língua internacional é aquela capaz de unir pessoas diferentes, de locais diferentes, culturas diferentes para uma boa comunicação, discussão e negociação de situações. (P7)

Aquela língua em que a maioria dos diferentes povos de diferentes línguas pode usar para se comunicar de forma plena e alcançar os seus objetivos comerciais e sociais. (P8)

Uma língua que em determinado momento histórico é usada por diferentes povos para mediar necessidades comuns, sejam econômicas, sociais e/ou culturais. (P9)

Uma língua que se impõe no cenário mundial, permeando os mais diversos tipos de relação. (P11)

Uma língua falada por todos, independente de sotaques ou espaços geográficos; algo que possa servir como elo entre os povos. (P12)

Uma língua usada como veículo de comunicação internacional, cuja maioria dos usuários é de não-nativos. Devido a este fato, a língua não tem dono e não deve estar vinculada às normas do falante nativo. (P13)

Uma língua sem pátria. Uma língua usada por todos, respeitando-se a cultura local e as variantes lingüísticas. (P14)

Uma língua com importância política, comercial e cultural. (P15)

Pelas respostas dadas por nossos informantes, podemos ver que a idéia de uma língua internacional vai muito mais além de uma ‘língua de comunicação entre povos de diferentes nacionalidades’. Alguns pontos importantes foram mencionados como o papel de mediação da LI nas relações interculturais, demonstrando que o docente está consciente dessa característica tantas vezes ignorada na sala de aula, voltada basicamente para o conteúdo lingüístico e o acesso ao conhecimento da(s) cultura(s) hegemônicas que a língua alvo representa. Tanto assim, que os depoimentos falam da não associação a uma cultura única, da independência no tocante a sotaques e espaços geográficos, além de, diante de uma realidade mundial em que prevalece a constante tensão nas relações entre os povos, ressaltarem a importância da ‘plena’, ‘boa’ e ‘calma’ comunicação entre as pessoas, levando à concretização de objetivos comuns.

Num viés mais crítico, surgem acepções como ‘língua de importância política’, ‘língua sem pátria’, ‘língua sem dono’, ‘sem herança colonial ou expansão territorial’, culminando com a importante dissociação da figura do falante nativo. Para uma língua que hoje possui três vezes mais falantes não-nativos que nativos, adotar posturas e fazer uso de materiais e procedimentos pedagógicos que se mirem no modelo único e monolíngüe do falante nativo, assume, no mínimo, um caráter anacrônico. Como aponta Brutt-Griffler (1998), no contexto de ILI é quase uma obrigação promovermos o desenvolvimento de uma tolerância em relação aos modelos não-nativos de inglês, dentro e fora da sala de aula.

É interessante também apontar nas respostas a questão da eminente transitoriedade da condição de uma língua internacional, já que o seu *status* está ligado, como mencionado por

um dos informantes, a um determinado momento histórico que, certamente, no processo evolutivo natural de todas as sociedades, nunca fica estático e, nos dias de hoje, tende a ir se modificando com grande rapidez. Chama a atenção também a resposta que se refere ao fato de a língua ‘se impor’ no cenário, o que demonstra uma tomada de consciência em relação a um processo que não acontece de forma simples, natural, neutra, sem resistência e que está diretamente ligado ao exercício de poder, muitas vezes de cunho imperialista, por parte dos detentores do idioma.

**♦Pergunta 6: Para você, o que significa ensinar uma língua estrangeira com *status* de língua internacional?**

Por ser esta uma pergunta de extrema relevância para o nosso trabalho de investigação, optamos por registrar a fala de quase cem por cento dos professores informantes, uma vez que cada um deles tocou em pontos específicos. Na verdade, os tópicos por eles levantados se complementam como, por exemplo, a questão de o inglês ser a língua de comunicação mundial ou um elo de ligação entre povos de diferentes culturas:

Ensinar uma língua que será um meio de comunicação entre pessoas de diversas culturas. (P1)

Existe a satisfação pessoal de poder interagir culturalmente com pessoas de diferentes nacionalidades, assim como a vantagem profissional de trabalhar com um idioma que tem uma demanda crescente de aprendizes. (P9)

Proporcionar ao aluno experiências em sala de aula, através das quais não se ensina apenas a língua, mas antes de mais nada, ensina-se *sobre* a língua. Para tanto, não se pode negligenciar o componente cultural, do qual ela se serve. (P10)

Ter uma enorme responsabilidade de apresentar tal língua como instrumento de desenvolvimento, cultura e elo comercial. (P11)

Outros chamam a atenção para a responsabilidade de ensinar uma língua internacional por serem formadores de opinião, falam dos grandes desafios, do impulso para a vida profissional do aprendiz, do eminente caráter ‘instrumental’ do inglês, marcando o distanciamento do modelo do falante nativo:

Um grande desafio, pois se faz importante ponderar sobre várias questões culturais, lingüísticas, etc. de uma língua que não é restrita a um povo apenas. (P4)

Dar ênfase ao objetivo específico (leitura, comunicação oral, etc.), fazendo uma associação com aspectos culturais diversos, incluindo a cultura do próprio aprendiz. (P5)

Uma honra e, ao mesmo tempo, uma responsabilidade por saber que também sou formadora de opiniões. (P6)

O processo de ensino-aprendizagem deverá ter um caráter mais instrumental possível. O aprendiz deverá ser capacitado a comunicar suas idéias e sua cultura

para outras pessoas sem a excessiva preocupação de seguir modelos baseados no falante nativo. (P13)

Dar ao aluno a chance de se destacar na sua vida profissional e ampliar seus horizontes pessoais. Extrema responsabilidade em ensinar a língua com precisão e eficiência. (P15)

Destaca-se também a preocupação do professor em não servir de instrumento para o reforço e/ou a disseminação de preconceitos relacionados à adoção de variantes consideradas de alto prestígio como o ‘inglês da Rainha’, tido como a variante mais ‘correta’ dentre as centenas de ‘ingleses’ que existem e continuam a se disseminar em diversas partes do mundo. Há também uma referência à qualificação mínima que o docente precisa ter para exercer sua profissão, assim como a constatação do professor que atua na escola pública municipal, mostrando que em seu contexto, língua estrangeira não está relacionada a *status*, como acontece nos cursos livres e que os alunos continuam a não ver nenhum sentido em estudá-la, já que não há uso imediato para tal conhecimento. Colabora para essa condição de ‘pouca importância’ da disciplina a máxima ‘se não sabe português quanto mais inglês’, que ainda habita o imaginário de uma gama de pessoas, independente da escolaridade:

Gratificante e perigoso porque embora haja a possibilidade de se trabalhar em aspectos culturais interessantes com a língua, há o risco também de se disseminarem preconceitos acerca dessa mesma língua como, por exemplo, o mito do *The Queen’s English*. (P7)

Ter certa fluência, interesse em estudar, atualizar-se, ter boa didática e estar disposto a rever seus valores sempre que possível. (P12)

Arrisco dizer que no meu contexto escolar a língua estrangeira parece muito distante de dar *status*. Os alunos ainda não percebem a importância de aprender língua estrangeira. (P14)

Num raciocínio mais pragmático, um informante coloca que não vê muita diferença em ensinar uma LI, chamando a atenção, entretanto, para pontos que considera positivos:

Pessoalmente, não faz diferença. No entanto, vejo dois pontos positivos: (1) facilidade em encontrar material didático de inglês e (2) mais interesse por parte dos alunos em aprender a língua. (P3)

**♦Pergunta 7: Que competências você considera primordiais em um(a) professor(a) para que ele/ela seja capaz de ensinar uma língua internacional?**

Nessa questão, embora haja algumas coincidências, também optamos por separar as respostas a partir das diferentes realidades de cada professor. A fala do P13 parece resumir com muita propriedade o protótipo do professor ‘ideal’ circundado pela infra-estrutura ‘ideal’:

***Professores dos cursos livres:***

Precisa ser fluente e ter conhecimento teórico e prático do ensino de LE. (P1)

Ter o conhecimento lingüístico, senso crítico, estar aberto à aprendizagem, gostar de pessoas. (P2)

Além de fluência, visão cultural e sociolingüística. (P4)

Em *termos teóricos*, ter pleno conhecimento do que significa o conceito 'língua internacional'. Em *termos pedagógicos*, o professor deverá pôr em prática tal conhecimento, considerando o aspecto sistêmico da língua. Uma vez que o professor, muitas vezes, não dispõe de material didático apropriado, ele deverá ser mais criterioso na seleção dos conteúdos que vão ser ensinados para não cair na tentação de voltar a usar *a native speaker-centered approach*. Ele, ainda, deverá ter mais conhecimento de outras culturas e, se possível, de diferentes "inglese". Finalmente, deverá dominar alguns recursos tecnológicos modernos a fim de poder utilizá-los como parceiros em sua prática. (P13)

Conhecer bem a língua, a história que a cerca e a cultura de seu povo. (P15)

**Professores das escolas públicas:**

**Municipal:**

Ampla conhecimento das novas tendências do ensino da língua. (P14)

**Estadual:**

Conhecimento satisfatório da língua que leciona, de teorias pedagógicas, domínio de técnicas metodológicas e profundo respeito pelas diferenças culturais de povos das mais diversas nacionalidades. (P9)

Conhecer a história da língua ensinada, sua constituição como LI ao longo do percurso histórico-social e as diversidades a que ela pode dar acesso através dos países falantes desta ou até mesmo sua relação com outros países. (P11)

**Federal:**

Acesso à cultura de maneira ampla; estar atualizado(a) não somente em relação aos aspectos lingüísticos, ser flexível em relação ao planejamento de aulas, apresentar uma diversidade de materiais. (P5)

Criatividade, curiosidade, vontade de aprender, estudar e ler muito, ótimo *listening*, não ter medo de errar. (P6)

**Professores do ensino superior:**

**Público**

Estar sempre atualizado sobre o que acontece no mundo, não vincular a língua ensinada a uma cultura específica e estar aberto a mudanças nessa língua advindas do fato de ser falada por milhares de pessoas. [...] Estar sempre repensando suas práticas e revendo seus conceitos de *certo* ou *errado*. (P3)

Bom senso, estimular o pensamento crítico dos alunos, discernimento e senso crítico para entender que apesar do *status* de LI, em tese, se dá pela supremacia de um determinado país em determinado momento histórico; entender e propagar a idéia de que a cultura de origem dos alunos deve ser considerada e valorizada, evitando uma visão etnocêntrica e/ou idealizada. (P7)

Um conhecimento profundo acerca dessa língua e a sua riqueza cultural, porque uma língua é sempre produto da cultura de um povo. No caso de uma língua internacional, vários povos estão envolvidos no processo, portanto, faz-se necessário entender e se aprofundar nos aspectos culturais dos diferentes povos incluídos no processo. (P8)

**Privado:**

Competências lingüística, cultural, sociolingüística, discursiva e estratégica. (P10)

Estar sempre atualizado, tanto no que se refere à cultura geral como na didática. Ter certa fluência, interesse em estudar, atualizar-se e estar disposto a rever seus valores sempre que possível. (P12)

Podemos ver que nossos professores informantes, de forma recorrente, explicitam competências que vão além da chamada competência lingüística. Enfatizam a fluência ‘razoável’ na língua, o que mostra uma tomada de consciência em relação a cada contexto, e citam as competências consagradas pelo modelo da *competência comunicativa* desenvolvido por Canale e Swain (1980), isto é, as competências gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica. É interessante a referência explícita ao conhecimento cultural que o professor precisa ter para poder ensinar a língua, demarcando, nesse aspecto, as características de uma LI que pode, ao mesmo tempo, representar várias culturas ou cultura alguma.

Entretanto, nenhum dos informantes aponta a competência cultural como uma ‘quinta competência’ dentro de um modelo comunicativo, o que, para fins pedagógicos pode significar, segundo Damen (1987), uma certa ‘desconsideração’ da relevância desse aspecto importante no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Em muitos pontos de vista, inclusive, no dos próprios Canale e Swain (1980), a competência sociolingüística se encarrega de englobar a questão da cultura, tese da qual discordamos, já que há outros elementos não abordados pela sociolingüística, em especial os mais pragmáticos, que precisam compor o que chamamos de competência (inter)(trans)cultural do docente. E como sabemos, os próprios prefixos *inter* e *trans* indicam um diálogo muito mais amplo e um acesso a saberes das mais diversas áreas do conhecimento humano. Diante da posição que ocupa, o professor contemporâneo de inglês como LI não pode ignorar tais questões. Em outras palavras, os cursos de formação de professores de LE não podem negligenciar esses aspectos.

Os depoimentos demonstram também, pelo menos na teoria, o quão eclético o professor de inglês do momento atual precisa ser para exercer sua prática. Ser curioso, criativo, estudioso, flexível, autodidata, culturalmente competente, ter bom senso, estimular o pensamento crítico do aprendiz, não ter medo de errar, conhecer bem as teorias e metodologias de aprendizado de segunda língua são algumas das características citadas.

Mais uma vez, fica claro que estamos operando no nível do perfil docente ‘ideal’, pois no exercício de sua profissão, mesmo em ambientes melhor aparelhados, o que se testemunha da parte do professor é uma simplificação de atitudes e procedimentos ao nível ‘utilitário’ do ensino da língua. Isso se deve ao fato de que os alunos, na sua maioria, além de ignorarem as questões mais subjetivas do processo de ensino e aprendizagem da LE, se mostram desinteressados em aprender algo mais que a língua na sua versão instrumental.

Trabalhos como o de Borges (2004) com professores e alunos de inglês dos ensino fundamental e ensino médio de Vitória da Conquista, Bahia, revelando que os aprendizes encaram o inglês como algo enfadonho e de pouca utilidade, assim como os próprios registros etnográficos das aulas dos nossos informantes, de alguma maneira, indicam que a prática corresponde muito pouco ao discurso encampado tanto por especialistas da área quanto por aqueles professores mais conscientes de todos os aspectos que compõem a formação de um profissional de ensino de LE. Na realidade, pode-se dizer que muitos professores tentam desvincular, pelo menos em parte, o ensino e aprendizagem de LE do viés utilitário, porém em prol de uma relação amena com seu aluno, pouco resistem à ‘desinformação’ que este traz consigo nesse sentido e optam por seguir tal orientação, mantendo, assim, o *status quo* pré-estabelecido.

**♦Pergunta 8: Como você enxerga a dimensão cultural na aula de língua estrangeira?**

Aqui, partimos para o nosso segundo ponto de sustentação do trabalho de pesquisa, ou seja, a abordagem do aspecto cultural no contexto do ensino de inglês como LI. Como discutido no Capítulo 3, elaborar uma definição do termo ‘cultura’ é uma tarefa extremamente complexa dadas as inúmeras interpretações que o conceito suscita. Entretanto, para uma melhor compreensão da questão, achamos importante explicitar três visões de cultura que, de alguma forma, orientam nosso estudo na discussão desse tema. A primeira delas, num amplo sentido etnográfico, concebe cultura como “este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR, 1958 *apud* LARAIA, 1986, p.25). A segunda, partindo para um viés mais crítico e tendo como pano de fundo as desigualdades sociais e os conflitos de classe, considera cultura como “o lugar de lutas, de problemas, de produções discursivas, uma estrutura de efeitos ao invés de causas” (SPIVAK, 1990, p.123). A terceira e última visão sustenta talvez a definição de cultura mais relevante para o ensino de inglês como LE/LI ao associá-la à “participação de uma comunidade de discurso que compartilha um espaço social e uma história comuns, assim como um sistema comum de padrões no que diz respeito a percepções, crenças, avaliações e ações” (KRAMSCH, 1998, p.127).

Embora o questionário não traga uma pergunta específica sobre o que cada informante entende por ‘cultura’, podemos afirmar que a partir das respostas relacionadas ao tema, é

possível delinear com certa facilidade a visão individual de cultura que esses professores ostentam. Sendo assim, no intuito de evitar certa indução às respostas, na primeira pergunta desta seção, deliberadamente, optamos por utilizar a expressão língua estrangeira (LE) ao invés de língua internacional (LI).

Como vimos no Capítulo 3, muitas são as implicações no tocante ao ensino de cultura quando estamos lidando com uma língua de alcance global e que se desprende da(s) cultura(s) dita(s) ‘original(is)’. Pelas respostas dos nossos professores informantes, mesmo conscientes de que língua e cultura são elementos inseparáveis e da importância de abordarmos o aspecto cultural de forma sistemática na sala de aula, a maioria admite, por razões diversas, grande dificuldade em colocar essa tarefa em prática. Alguns apontam falta de preparação durante a sua formação e atribuem muitas coisas que sabem e que aprenderam ao longo da carreira ao seu esforço próprio. Outros argumentam que este não é o foco específico de seus planos de aula, mas sempre que possível, caso o calendário permita, buscam trabalhar sob uma ótica intercultural. Para alguns é difícil ensinar comportamentos culturais quando não se tem a vivência nos países de origem, o que, por si só, torna-se uma questão discutível no contexto de LI, já que ‘cultura’ parece emergir aqui como algo inatingível, ou seja, como sinônimo de conhecimento enciclopédico e que só estaria ao alcance daqueles poucos privilegiados que tiveram a oportunidade de visitar ou morar em um determinado país onde a língua é falada.

Aparece também, ainda que indiretamente, o conceito de ‘aprendizagem intercultural’ nos moldes que defende Guilherme (2007), ao argumentar que, diferentemente de focar em uma cultura ou comparar/contrastar culturas, a aprendizagem intercultural enfatiza como culturas distintas se relacionam e interagem, incluindo, logicamente, a cultura nativa do aprendiz. Assim, se tomarmos o contexto de inglês como LI, nos convencemos, cada vez mais, que essa relação não precisa necessariamente (nem tende a) ocorrer em um país de língua inglesa, jogando por terra a premissa ou, pelo menos, demandando uma re-elaboração de pensamento e revisão de crenças que sustentam o argumento de que ‘é muito difícil ensinar cultura se não temos a vivência na(s) cultura(s) alvo’. Vejamos o que dizem os nossos professores:

Como fazer um inglês entender o significado da palavra ‘carnaval’ (no Brasil) sem inseri-lo no contexto sócio-cultural dos blocos de carnaval da Bahia ou das escolas de samba do Rio e de São Paulo? (P1)

Vejo a dimensão cultural na sala de aula de LE como essencial no ensino de LE. Além de ser muito interessante para os alunos, é o que possibilita a percepção da diversidade cultural que há no mundo. Isso dá margem ao desenvolvimento de alunos e professores como pessoas e não somente como falantes de uma determinada língua. (P3)



Ensinar uma LE está totalmente implícito ensinar sua cultura: não dá para separá-las. Precisamos localizar o aluno no tempo e no espaço para que ele veja a importância de aprender uma nova língua. (P6)

Há novos materiais didáticos já com uma preocupação maior em relação às questões interculturais, mas ainda me parecem iniciativas discretas em comparação com a quantidade de material publicado anualmente. (P7)

É um eixo que deve nortear os trabalhos, já que é a partir do conhecimento de outra cultura e suas manifestações que se entende outra língua e nação. (P11)

Como uma colcha de retalhos, cheia de nuances, diferenças, semelhanças que devemos sempre salientar para os nossos alunos. (P12)

O professor deve propiciar ao seu aluno condições favoráveis para ele desenvolver uma competência cultural e para ele poder entender melhor este momento atual de comunicação global. E com isso ajudá-lo a entender melhor a sua própria cultura. (P13)

Ainda pouco explorada. Mesmo nas minhas aulas procuro observar quais os aspectos culturais que podem ser explorados. (P14)

Ao ensinar uma língua estrangeira, o professor coloca os alunos em contato com uma nova cultura, enriquecendo-os e abrindo suas mentes para novas perspectivas. (P15)

Como não poderia deixar de ser, arriscamos aqui afirmar que uma quantidade significativa de profissionais de língua estrangeira enxerga plenamente a relação essencial entre língua e cultura dos nativos, tomando a mesma como ponto crucial para um aprendiz adquirir competência na língua que está estudando. Entretanto, algumas respostas são contraditórias à medida que vários dos professores se mostram inseguros ou até mesmo se dizem pouco capacitados para colocar em prática aquilo em que acreditam, assumindo que a ênfase realmente é dada ao conteúdo lingüístico:

Uma dimensão bastante importante e ao mesmo tempo difícil de ser trabalhada porque o aspecto cultural depende de muito conhecimento acerca do que é na verdade *cultura*. No espaço da sala de aula de LE ela é fundamental, mas, na maioria das vezes, esbarra na falta de preparação do professor. A realidade mostra que os professores não são formados para levar em consideração o aspecto cultural. No meu caso específico, tudo o que eu sei (e que é bem pouco) foi aprendido através de esforço pessoal. Mesmo assim, não me considero plenamente preparado para trabalhar o aspecto cultural, embora esteja tentando ao máximo. (P8)

Bastante restrita, já que questões culturais são apenas pontuadas e muitas vezes não são discutidas; privilegia-se o conteúdo lingüístico. (P4)

Pouco elaborada; as aulas ficam presas ao conteúdo lingüístico. (P5)

Uma outra questão já bastante difundida e rotineiramente combatida nos meios acadêmicos, mas que ainda perdura no imaginário dos alunos e nas práticas de *marketing* da maioria de escolas de línguas, é a questão do *status* do falante nativo, não só tido como o modelo ‘perfeito’ de língua, mas também a fonte ‘ideal’ de troca de informações e

intercâmbio de comportamentos culturais. Ainda que sutilmente ancorados na crença ultrapassada, principalmente quando falamos de uma língua global e desnacionalizada, nossos informantes reforçam essa visão:

A imersão na cultura do falante nativo da língua-alvo é um facilitador do processo da aquisição da mesma. (P9)

Acredito que não podemos ensinar uma língua sem abordar o aspecto cultural do seu falante. (P10)

Ainda sobre o tema, é lógico que tal motivação varia de acordo com os objetivos e necessidades específicos do aprendiz, mas no caso de uma língua internacional, que falante nativo deve ser considerado? Isto é, que cultura alvo será tomada como referência? De forma alguma, despreza-se a importância de se travarem encontros interculturais no processo de ensino de uma LE. Entretanto, diferentemente das pedagogias que postulam e aceitam uma espécie de doutrinação em relação à cultura alvo e um eminente silenciamento da cultura nativa do aprendiz, o ensino e a aprendizagem de uma língua internacional, por natureza, combate tal equívoco e traz a discussão para as trincheiras da política, como defende Rajagopalan (2005), ao comentar sobre o avanço do inglês como língua global:

Aceitar a realidade da língua inglesa no mundo hoje não implica aceitar pacificamente todas as suas conseqüências. Pelo contrário, é possível pensar formas eficazes de enfrentar o desafio e desenvolver estratégias de resistência. [...] Tudo começa pela atitude que se assume diante do inglês. Tal atitude não precisa ser de subserviência ou de rejeição dos próprios valores por parte de quem aprende e passa a utilizar a língua para fins específicos (RAJAGOPALAN, 2005, p.149).

Kachru (1996, p.241) também aborda essa questão, afirmando que “a aquisição do inglês nas suas mais variadas funções e cânones é atualmente um elemento de enorme motivação para o crescimento do multilingüismo em todo mundo”, o que, certamente, alia-se ao multiculturalismo. Sendo assim, ainda segundo esse autor, embora muitos lingüistas tenham por muito tempo praticamente marginalizado esses fenômenos, mantendo o foco nas ocorrências lingüísticas e culturais de países centrais de língua inglesa, nada impede que movimentos de resistência e de tomada de consciência oriundos tanto dos países do círculo ‘externo’ quanto aqueles do círculo ‘de expansão’ cresçam e se multipliquem. De acordo com essa visão, uma língua internacional calca sua condição exatamente no reconhecimento e na aceitação dos diversos contextos sociolingüísticos em que esta opera ou nos quais venha servir de instrumento de contato entre falantes nativos de línguas distintas.

Obviamente, os professores de inglês contemporâneos não podem ficar alheios a essa situação e como conclamam Kachru e Rajagopalan, além de outros autores, os resultados

advindos desse processo vão depender em grande parte da nossa atitude frente aos fatos. Admitir que língua e cultura são elementos inseparáveis e que não devem ser ensinados a partir de perspectivas etnocentristas não é eficiente, muito menos eficaz a médio e longo prazos. Na realidade, a prática precisa refletir diariamente as crenças do docente. No nosso caso, aquelas explicitadas nas respostas ao questionário e nos depoimentos que emergiram durante os encontros, quando tivemos a oportunidade de discuti-las exaustivamente.

Como podemos constatar, a discussão precisa adquirir um viés político e sem pretensões utópicas imediatistas e inconseqüentes de transformação social porque este é um discurso que está ‘na moda’. É necessário incutirmos no docente que seu trabalho, por mais elementar que seja nesse aspecto, se sólida e responsabilmente executado, terá alguma ressonância nos ouvidos daqueles aprendizes que estiverem devidamente preparados para internalizar tais preceitos e agir de acordo com os mesmos e com sua consciência. O depoimento abaixo de um dos nossos informantes que atua no segmento dos cursos livres demonstra que, nesse aspecto, uma mudança de mentalidade começa a se materializar:

A minha prática se concentra no ensino de inglês a alunos que têm o poder aquisitivo mais alto e que podem pagar uma *escola de línguas*. Neste contexto específico, ser professor significa, ou melhor, significava atuar na sala de aula da melhor maneira possível para ensinar um determinado conteúdo, com o olhar quase todo voltado para o ambiente da sala, legitimando o *status quo* daquele grupo para o qual a aula se destinava. Os poucos aspectos culturais abordados eram apresentados pelo professor de maneira apenas expositiva, sem nenhum questionamento por parte dos alunos. Neste momento, acredito que o professor de inglês esteja menos alienado e mais consciente de sua responsabilidade de agente de mudança, de desconstrução de estereótipos, principalmente se ele aceitar a condição de ensino de inglês como língua global. (P13)

**♦Pergunta 9: Você se preocupa com o ensino de cultura nas suas aulas de inglês? Sim? Não? Incidentalmente? Justifique sua resposta.**

Como mencionado anteriormente, não perguntamos ao professor o que ele/ela entende especificamente por ‘cultura’, pois tínhamos em mente que a complexidade do conceito daria margem a dezenas de interpretações e, possivelmente, nos levaria a uma incursão por uma diversidade de áreas, nos distanciando do contexto do ensino de LE. Contudo, pelas respostas a essa e às outras perguntas relacionadas ao tema, podemos identificar algumas visões de cultura explicitadas por nossos informantes:

Conjunto de conhecimentos, valores, regras, hábitos, costumes, etc. de uma sociedade. (P1)

Diversidade, singularidades. (P3)

Diferentes aspectos de um povo como hábitos, valores, artefatos. (P6)

As crenças, as riquezas de um povo. (P8)

Os costumes de um determinado povo. (P9)

A maneira de se enxergar o mundo. (P10)

Manifestações da individualidade de um povo, seus hábitos e costumes. (P11)

Uma colcha de retalhos, nuances, diferenças, tradições. (P12)

Crenças, atitudes, valores de uma sociedade. (P13)

Hábitos e costumes. (P14)

Fatos históricos, curiosidades, tradições, cotidiano. (P15)

A partir da coletânea de respostas, podemos constatar que o conceito de cultura mais recorrente na visão dos nossos informantes é aquele que se refere aos hábitos, costumes, valores, além das regras, atitudes e crenças de uma determinada sociedade. Assim, a análise das perguntas subseqüentes nos mostrará que este é o entendimento do termo ‘cultura’ que orienta os professores na elaboração de seu pensamento frente às perguntas aqui colocadas.

Na tentativa de sermos mais específicos no assunto, a pergunta 9 tenta elicitir se os professores, ao planejarem suas aulas, ou até mesmo quando são induzidos pelo conteúdo reprodutivo dos valores das culturas dominantes presentes nos livros didáticos de inglês, apresentam uma preocupação com o ensino sistemático de cultura nas suas aulas. Como era de se esperar, a maioria, 12 (doze), afirma que SIM, 1 (um) diz que SIM, mas com ressalva, e 2 (dois) colocam que INCIDENTALMENTE. As justificativas são bastante interessantes, porém, em alguns aspectos, os professores terminam caindo na armadilha de limitar o seu próprio conceito de cultura a algo estático, um cabedal fixo de conhecimentos sobre a cultura alvo a serem transmitidos para os aprendizes:

***Justificativas para SIM:***

O conhecimento da língua apenas não favorece o sucesso da comunicação e da dinâmica social. (P1)

Para entender o funcionamento de uma língua, faz-se necessário compreender os aspectos culturais. (P2)

..é essencial, mas a associação com a cultura norte-americana é muito forte, criando muitas vezes rejeição ao estudo da língua. (P5)

Por achar que uma faz parte da outra: não existe língua sem sua cultura, e vice-versa. (P6)

Não podemos falar de língua sem abordar o aspecto cultural dessa língua. Não há língua sem cultura. A cultura de um povo é expressa na sua língua, no seu modo de se colocar perante o mundo. Como poderia ensinar inglês sem falar disso e através disso? (P10)

Não se pode planejar uma boa aula de inglês sem o estudo da cultura e da dinâmica de cada sociedade falante do idioma. (P11)

Procuro trazer para os alunos fatos históricos, bem como curiosidades e o cotidiano dos nativos da língua. (P15)

Nas justificativas para o **SIM** também emerge a perspectiva mais dinâmica do que seria ‘cultura’ e o seu papel a ser desempenhado na sala de aula:

Tento trazer discussões para dentro da sala de aula para desenvolver um olhar crítico. (P4)

...é também uma forma de valorizar nossa cultura e tradições e ao mesmo tempo ensinar as culturas de outros povos. (P12)

Me preocupo em usar material autêntico de diferentes culturas; em promover discussões para estimular uma consciência cultural entre os alunos e em esclarecer determinados estereótipos. A meu ver, questões culturais também levam o aprendiz a compreender questões lingüísticas. Mas nem sempre coloco esta preocupação em prática. Muitas vezes utilizo atividades com objetivos diferenciados, mas não explicitamente culturais. (P13)

A preocupação está sempre presente. Procuró relacionar os conteúdos lingüísticos ao uso da língua nas relações sociais. Conseqüentemente, aspectos culturais são discutidos mesmo de uma forma não sistemática e consistente. Língua e cultura não podem ser tratadas isoladamente. (P14)

Não se pode distanciar a cultura da língua, pois estão interligadas. A sala de aula é um espaço muito rico, pois visa à troca de experiências e reflexões, o conhecimento como resultado é inevitável. O professor deve ser o mediador de todo o aprendizado. (P15)

Por essas respostas, tal qual a perspectiva crítica de Spivak (1990), podemos associar o termo cultura a uma “arena onde grupos ou comunidades interagem, competindo por poder, influência, autoridade ou dominação” (MORAN, 2001, p.5). Essa visão tem sua origem nos princípios da pedagogia crítica (FREIRE, 1970; GIROUX, 1988/1992) e da educação multicultural, cujo foco é freqüentemente a discussão desses e outros temas em níveis igualitários e calcados na busca por justiça social. Podemos, a partir dessas respostas, nos remeter também à comunicação intercultural que, como vimos no Capítulo 3, é a habilidade e a capacidade de interagir com outras culturas e se comunicar de forma efetiva e apropriada, estabelecendo e mantendo relações, e efetuando tarefas em conjunto com pessoas dessas culturas. Como aponta Moran (2001, p.5), “essa habilidade não é exclusiva de cultura alguma e se aplica a toda e qualquer cultura”.

Nesse contexto, o termo ‘cultura’ é visto como um ‘processo’ pelo qual as pessoas passam quando pensam, sentem e agem no momento em que conseguem dialogar com sucesso com pessoas de outras culturas. Logicamente que uma sala de aula é um ambiente limitado de interação, principalmente nos contextos em que grupos ‘monoculturais’ aprendem

uma língua estrangeira que será usada *a priori* com objetivos instrumentais. Tendo o docente essa visão mais ampla do que é cultura e podendo ele/ela, pelo menos, promover atividades que suscitem uma tomada de consciência intercultural crítica, talvez seja possível vislumbrar que o professor de inglês está finalmente se descolando daquela imagem tantas vezes propalada e tão ofensiva de sujeito acrítico, apolítico, alienado, neocolonizador e reacionário, representante contumaz do imperialismo americano. Certamente, pelas incursões dos nossos professores informantes, podemos afirmar que, nesse pormenor, tem havido mudanças significativas de pensamento e postura, principalmente quando nos referimos à importância de o professor afastar-se da suposta ‘neutralidade’ já que, como aponta Freire (1993), nada e nenhum processo educativo acontece em uma arena neutra. As palavras do próprio autor ilustram tal aceção:

[...] impossivelmente neutra, a prática educativa coloca ao educador o imperativo de *decidir*, portanto, de *romper* e de *optar*, tarefas de sujeito participante e não de objeto manipulado (FREIRE, 1993, p.69).

Essa visão crítico-reflexiva parece emergir na fala de uma das professoras que atuam no ensino superior público:

Ao ler o questionário, fui levada a repensar minhas práticas em sala de aula e percebi que possibilito o espaço para discussões sobre a cultura brasileira em comparação com outras. Entendi que não ensino uma cultura estrangeira específica (até porque não acredito no ensino de cultura), mas as utilizo [as práticas] como meio para colocar em enfoque a discussão, sempre voltada para a percepção da nossa cultura em relação a outras. Tento não propor uma visão de oposição e sim de entendimento de singularidades. (P3)

Na resposta **SIM com ressalva**, a justificativa se sustenta na própria dificuldade que o professor enfrenta em trabalhar o aspecto cultural de forma sistemática na sala de aula, já que para o aprendiz essa é uma questão bastante difusa e, normalmente, desperta pouco interesse do grupo, pelo menos no tocante a um trabalho intercultural:

**SIM com ressalva:**  
Ainda tenho certa dificuldade em trabalhar esse aspecto em sala de aula. (P8)

Para os dois professores que responderam **INCIDENTALMENTE**, fica claro que, em tese, eles abordam o aspecto cultural em função do que aparece no conteúdo programático do livro didático ou apenas esporadicamente quando o calendário permite. Não fica explícito também o que um deles considera material ‘autêntico’, um conceito que cada vez mais se desprende do pressuposto de serem aqueles materiais produzidos para fins não pedagógicos oriundos apenas das culturas alvo, em especial, as hegemônicas.

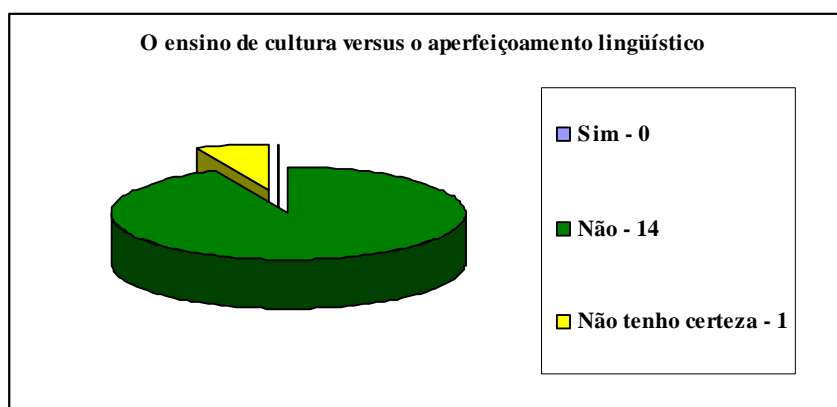
**INCIDENTALMENTE:**

Não é o foco dos meus planos de aula, mas quando percebo que há alguma situação no material que eventualmente possa trazer questões culturais à tona, tento, dentro das possibilidades do calendário, trabalhar sob uma ótica intercultural. (P7)

Abordo as questões relativas à cultura de determinados países, na medida em que essas questões vão surgindo; às vezes em função de materiais didáticos ‘autênticos’ ou que possuam alguma verossimilhança com a realidade dos mesmos. (P9)

**♦Pergunta 10: Você acha que o estudo de cultura nas aulas de língua pode desviar o foco do aperfeiçoamento lingüístico do aluno?**

**Gráfico 6:**

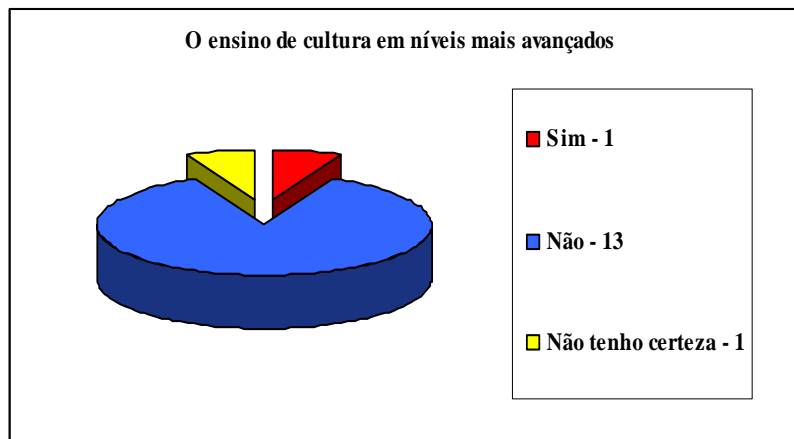


A razão para essa pergunta deve-se ao fato de que muitos professores optam por não trabalhar o aspecto cultural sistematicamente para não prejudicar o andamento do conteúdo lingüístico, teoricamente muito mais fácil de ser segmentado. Entretanto, sabemos que ‘aprender uma língua estrangeira é aprender uma cultura estrangeira’ e, de uma forma ou de outra, cultura, mesmo que implicitamente, tem sido ensinada na sala de aula de LE. O que, na verdade, se debate, como vimos em outras ocasiões, é o que professores e alunos entendem pelo termo ‘cultura’ (ver p. 210) e como o seu ensino é integrado no processo de ensino e aprendizagem de LE (THANASOULAS, 2001). O significativo **NÃO** que obtivemos dos nossos informantes, embora não garanta que os mesmos consideram o componente cultural como parte integrante e constante dos seus planos de aula, nos permite inferir que estão atentos à questão. Sendo assim, dentro de uma visão estritamente pedagógica, não custa atentar para as palavras de Kramersch (1993, p.1):

Cultura no ensino de língua não é uma dispensável quinta habilidade, suplantada pelas habilidades de falar, ouvir, ler e escrever. Ela está sempre lá como pano de fundo, desde o primeiro dia, pronta para desequilibrar os aprendizes quando eles menos esperam, deixando emergir suas limitações no tocante à tão difícil tarefa de atingir a competência comunicativa, desafiando sua habilidade de fazer sentido do mundo que os rodeia.

♦Pergunta 11: Você acha que o ensino sistemático de cultura nas aulas de língua estrangeira deveria ocorrer apenas nos níveis mais avançados?

Gráfico 7:



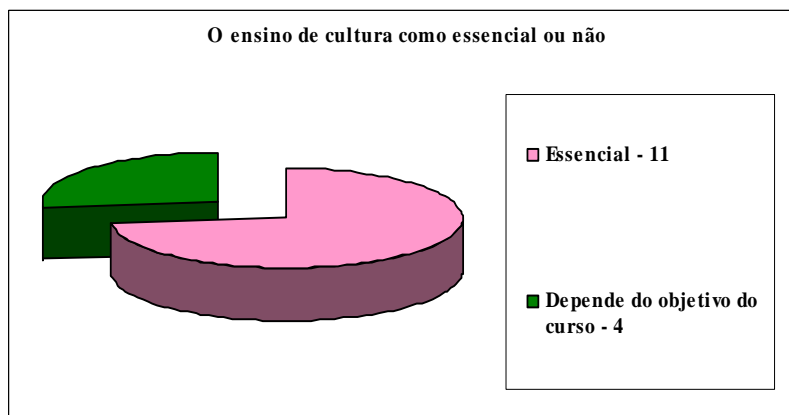
Essa pergunta toca em mais um equívoco quando falamos de ensino de cultura na sala de aula de LE. Para muitos professores, abordar cultura significa, por exemplo, discutir pontos turísticos, feitos históricos da(s) sociedade(s) alvo ou ter acesso a textos literários originais (ALPTEKIN, 1984; PRODROMOU, 1988; OMMAGIO HADLEY, 1993)<sup>27</sup>, o que, naturalmente, demandaria uma maior fluência por parte do aprendiz e o conhecimento mais pontual do professor. Mas como se sabe, a cultura modela cada microcosmo de toda e qualquer sociedade, isto é, o modo de viver, as crenças, os valores, as atitudes, só para citar alguns. Assim, dependendo do contexto e dos objetivos específicos dos aprendizes, pode(m)-se abordar cultura(s) em maior ou menor grau, mas jamais eliminá-la(s) da prática de sala de aula. E isso, guardadas as limitações pedagógicas, pode e deve ser feito desde o primeiro dia de aula. O **NÃO** que a maioria dos nossos informantes respondeu, embora na prática não garanta a abordagem sistemática de cultura desde os níveis mais elementares, pelo menos mostra que eles/elas estão conscientes do fato que no processo de ensino e aprendizagem de línguas, o conhecimento cultural é não só um aspecto da competência comunicativa, mas também um objetivo educacional (THANASOULAS, 2001). As respostas à questão 12, tabuladas no Gráfico 8 a seguir, complementam tal premissa, já que os professores consideram o ensino de cultura absolutamente **ESSENCIAL**. Se a realidade da sala de aula espelha ou não essa crença, veremos na análise dos registros etnográficos.

<sup>27</sup>Ver críticas desses e de muitos outros autores a essa perspectiva.



♦Pergunta 12: Você acha que o ensino de cultura é absolutamente:

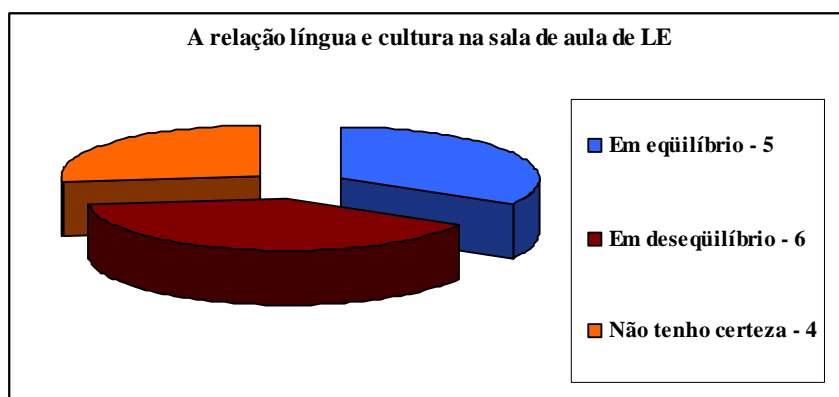
Gráfico 8:



Como não poderia deixar de ser, alguns informantes são contrários a essa premissa e colocam que “depende do objetivo do curso”, demonstrando, talvez, que para eles o elemento cultural será mais eficientemente trabalhado caso estejam ensinando em cursos e disciplinas específicas que abordem cultura de uma forma mais ampla, como, por exemplo, em cursos mais avançados de conversação, leitura, vocabulário, escrita, dentre outros.

♦Pergunta 13: Como você descreve a relação língua e cultura na sua sala de aula? Se você marcou “em desequilíbrio”, em percentuais, quanto é ensinado de língua e quanto de cultura?

Gráfico 9:



Como se pode ver, a maior parte dos professores acredita que há um desequilíbrio na relação língua e cultura na sua prática. As justificativas para essa condição são variadas e independe do contexto de atuação. Os percentuais explicitados demonstram claramente o peso que exerce o elemento lingüístico na prática de ensino de LE desses professores:

Um desequilíbrio muito grande. Algo em torno de 80% língua e 20% cultura. (P5)

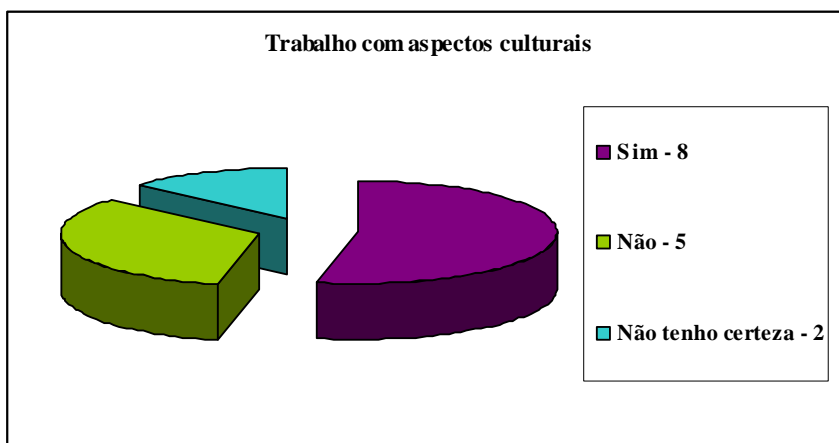
Não tenho como ser preciso, mas de forma sistemática, muito pouco de cultura. Quase nada. Talvez 95% língua e 5% cultura. (P7)

Em desequilíbrio. 70% a 30%. (P8, P9 e P13)

60% língua e 40% cultura. Sinto que ainda há espaço para mais cultura. (P11)

♦**Pergunta 14: Você se sente seguro para trabalhar aspectos culturais de países de culturas de língua inglesa e/ou de outros países na sua sala de aula? Justifique.**

**Gráfico 10:**



Esta pergunta está em consonância com a premissa de que aprendizes de uma LI, além de serem estimulados a trazer para a sala de aula de forma sistemática aspectos de sua cultura para serem discutidos e analisados, é importante que tenham acesso a informações culturais de toda natureza oriundas tanto das culturas de língua inglesa quanto daquelas de qualquer outra sociedade.

Como se pode ver, independente do contexto em que atuam, a maioria dos nossos informantes se sente segura para trabalhar aspectos culturais de países de língua inglesa e de outros locais. Vejamos as justificativas para o **SIM**:

O professor tem que se preparar quando decide incluir aspectos culturais em sua aula da mesma forma que se prepara para uma aula estudando gramática. (P1)

Sim, principalmente porque tive uma experiência cultural ampla ao morar por um ano na Índia, o que me faz trazer curiosidades sobre outros países e liberdade para falar 'ah, isso eu conto porque eu vivi', 'isso aqui eu li'. (P3)

Admito que não conheço muito, mas procuro descobrir juntamente com meus alunos. Adoro pesquisar. (P5)

Sim, porque já viajei para alguns países de língua inglesa e também porque leio e me mantenho informada sobre os aspectos culturais. É muito importante fazer paralelos com a cultura brasileira. (P6)

Sim, porque tento apresentar os aspectos culturais através de várias manifestações com o cuidado de discuti-los e contextualizá-los em cada sociedade. (P9)

Pelas leituras que faço, pelos meios de comunicação e por também ter viajado um pouco. O professor para ensinar deve ser um pesquisador, um estudioso, estar sempre atento a mudanças, consciente de que cultura e língua estão em harmonia. (P12)

Já viajei bastante e este fato me permite transitar por vários aspectos culturais inerentes a vários países; mantenho contato com pessoas que viajam/moram fora do Brasil. (P13)

Sim. Quando ensino aspectos culturais, me cerco de informações. (P15)

As justificativas para **NÃO** também são bastante interessantes, o que demonstra uma certa tomada de consciência crítica por parte dos informantes sem, entretanto, desprezar a importância da relação língua e cultura:

Não possuo amplo conhecimento dos aspectos culturais dos países de língua inglesa. (P2)

Nem sempre tenho conhecimento profundo sobre a cultura em questão. Tento usar o bom senso, mas pode ser algo perigoso. (P7)

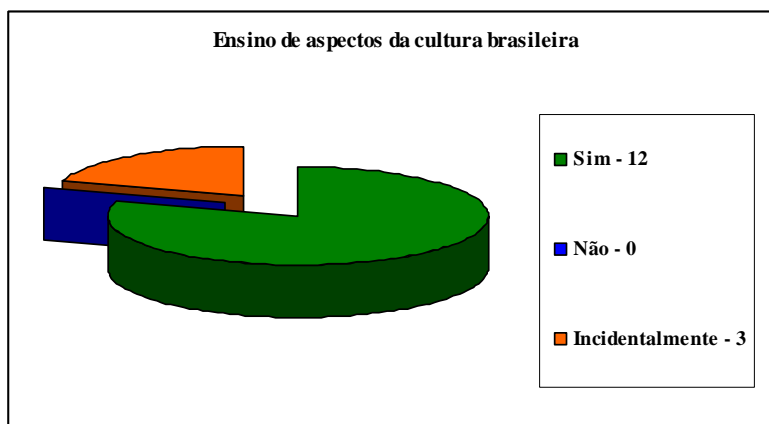
Não. Apesar de tentar, preciso de mais tempo para me aprofundar em questões culturais de outros países, o que não é possível pela minha agitada vida acadêmica e profissional. (P8)

Não. O tempo que passei na Inglaterra e EUA foi curto, impossibilitando uma profunda imersão na cultura desses países. O conhecimento que adquiri me permite apenas fazer algumas inferências e reforçar generalizações a respeito dessas culturas. Além disso, o inglês é língua materna e segunda língua de inúmeros países, com culturas distintas, os quais não visitei. (P9)

A rapidez com que as informações são processadas atualmente é muito grande. Tenho plena certeza de que me sentiria mais segura, caso pudesse estabelecer uma rotina de busca mais intensa e sistematizada deste conhecimento. O conteúdo presente em livros que abordam aspectos culturais, por exemplo, possui uma forte tendência a se tornar obsoleto em um espaço de tempo cada vez mais curto. (P10)

♦**Pergunta 15: Em suas aulas de inglês, você se preocupa com o ensino de aspectos da cultura brasileira? Justifique.**

Gráfico 11:



A pergunta procura investigar o quanto o nosso professor de LE/LI realmente se preocupa em trazer para a sala de aula aspectos da cultura do aprendiz. É importante frisar que esse trabalho precisa, além de ser sistematicamente planejado, levar em consideração as diversas culturas que cada indivíduo possui e delas se utiliza, mesmo compartilhando um espaço comum. Em outras palavras, no nosso caso, discutir a cultura ‘brasileira’ vai muito além das generalizações, dos estereótipos e das acepções tomadas como verdadeiras sobre uma sociedade tão complexa quanto a nossa. Na realidade, são as singularidades que precisam ser ressaltadas e, por conseguinte, valorizadas ao longo de todo esse trabalho. Naturalmente, as respostas não chegam a esse nível de detalhamento, ficando mais evidente a preocupação dos informantes em salientar a importância do confronto entre a cultura materna mais ampla e as culturas estrangeiras. Vejamos algumas das justificativas para **SIM**:

Acho analogias culturais importantes. (P1)

Acho que o usuário de uma L2 deve ter identidade cultural, pois somos atacados maciçamente pela importação de culturas estrangeiras. (P2)

Acho importante valorizar nossa cultura e esclarecer que ela não é melhor nem pior que outras. (P5)

Fazendo o paralelo com a cultura inglesa. (P6)

Sempre que posso, exponho as diferenças não para julgamento, mas para discutir o fato de que são diferentes e que cada uma possui sua riqueza. (P8)

Levando-se em consideração a minha realidade, este é o nosso referencial (o meu e o do meu aluno), não posso ignorá-lo. (P10)

Sim. Através da intertextualidade, faço constantes análises de questões brasileiras, podendo, às vezes, associá-las ou compará-las às estrangeiras. (P11)

Não se pode aprender uma nova cultura sem conhecer a sua própria, sem deixar de ressaltar os nossos defeitos e qualidades. (P12)

Para meus alunos as discussões sobre a cultura brasileira são importantes, pois revelam muitas descobertas até então não discutidas. (P14)

Já os três informantes que optaram por **INCIDENTALMENTE** justificam assim a resposta:

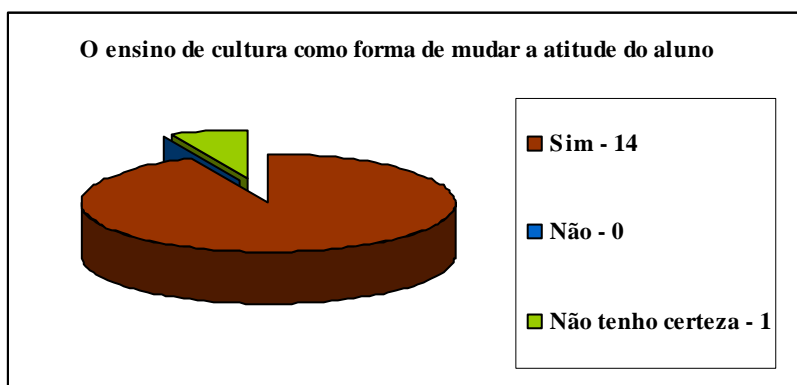
Da mesma forma que o ensino de cultura ocorre incidentalmente, a cultura brasileira também não faz parte dos meus planos de aula. (P7)

Abordo as questões relativas à cultura de determinados países na medida em que essas questões vão surgindo; às vezes em função de materiais didáticos ‘autênticos’ ou que possuam alguma verossimilhança com a realidade dos meninos. (P9)

Quando faço comparações entre as línguas. (15)

♦Pergunta 16: Você acha que a aprendizagem de uma ou mais culturas estrangeiras pode mudar a atitude do aluno em relação à sua própria cultura?

Gráfico 12:



O significativo **SIM** dado a essa pergunta demonstra que os nossos professores reconhecem a importância de frequentemente lançarmos mão do elemento cultural no processo de aprendizagem de línguas para que este último ocorra de maneira plena. Embora se acredite que língua e cultura podem ser ensinadas isoladamente, é papel do docente chamar a atenção para o fato de que a cultura está sempre presente na sala de aula de LE, mesmo diante das tentativas rotineiras de retirá-la de cena (NAULT, 2006).

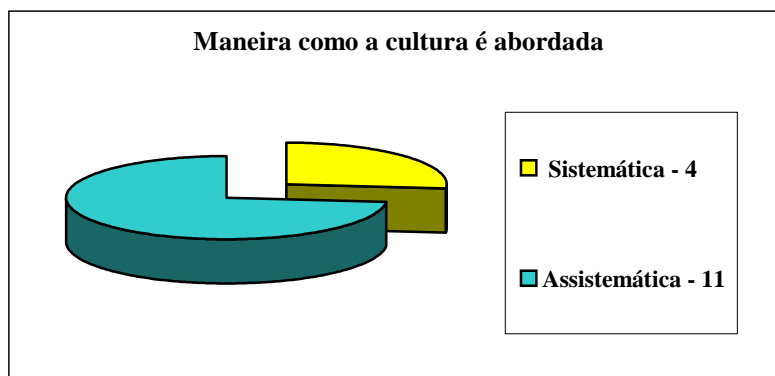
Mais especificamente, a pergunta explora o efeito positivo que o acesso a diversas culturas através do inglês como LI pode causar no comportamento do aprendiz em relação à sua própria cultura. Seguindo essa linha de raciocínio, é fundamental compreendermos que o ensino de cultura no contexto de ILI precisa ir muito mais além de uma coleta de informações sobre culturas variadas caso desejemos que este processo seja algo realmente útil e eficiente para o aluno, tanto em encontros interculturais quanto nos momentos em que ele/ela compartilha *insights* sobre sua cultura nativa com outros indivíduos. E é exatamente nesse processo de reflexão sobre sua própria cultura em relação às outras culturas que o aluno se engaja no estabelecimento da chamada ‘esfera de interculturalidade’ (KRAMSCH, 1993; MCKAY, 2002).

Entretanto, para que esse trabalho efetivamente culmine numa mudança de atitude do aprendiz em relação à sua cultura nativa, é importante que o professor, mesmo diante de conteúdos lingüísticos a serem cumpridos, alie a estes os aspectos culturais, buscando orientar sua prática a partir de abordagens críticas de TESOL/ELI/ILI. Como vimos, são exatamente as abordagens críticas que têm mostrado grande eficiência, por exemplo, na tarefa de levar o aprendiz a distinguir e discutir de forma clara a diferença entre percepção e realidade sobre culturas, estereótipos, dentre outros aspectos, normalmente vistos como secundários nas

nossas salas de aula de LE e praticamente ausente nos livros didáticos. A resposta positiva dos informantes é um excelente sinal para que se possa almejar algum tipo de mudança desse panorama.

♦**Pergunta 17: Se você disse SIM para algumas das perguntas que enfocam a dimensão cultural em LE, de que maneira você ensina cultura na sua sala de aula?**

Gráfico 13:



**Se de maneira sistemática, que objetivos você tem em mente e como você enfoca cultura nas suas aulas? Você parte de alguma abordagem em particular?**

Embora tenhamos aqui três perguntas bastante abrangentes, as justificativas foram relativamente superficiais. E como era previsível, a maioria dos informantes assinalam que trabalham o elemento cultural de maneira “assistemática”. Isto é, não faz parte do plano de aula desses profissionais trabalhar cultura de maneira mais específica e freqüente, mas a partir do que vai surgindo na dinâmica de sala de aula ou do que é provocado pelos materiais instrucionais, em especial, o livro didático. As justificativas, razoavelmente baseadas no que eles concebem como ‘cultura’, embora não respondam diretamente à pergunta subsequente, esclarecem o panorama descrito:

#### *Sistemática*

Cultura é um conjunto de conhecimentos, valores, regras, hábitos, costumes, etc. de uma sociedade; como se comunicar interculturalmente de uma forma positiva com o outro sem saber muita coisa sobre ele? (P1)

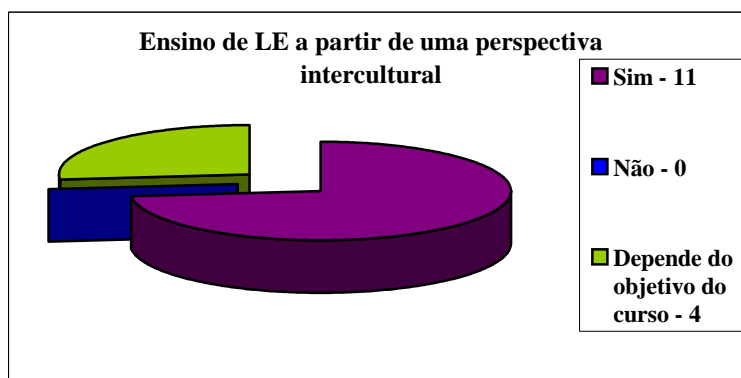
Acredito que parto de uma abordagem de minha própria vivência. Eu não acredito que uma língua esteja separada de sua cultura. O que eu sempre tento fazer é focar países de língua inglesa que fogem do ‘circuito’ Inglaterra-Estados Unidos, isto é, países que falam inglês mesmo que por imposição colonial como a Índia e países africanos. (P3)

Levo outras culturas sempre traçando um paralelo com a nossa cultura. (P4)

A cultura está sempre presente, mesmo quando não se planeja falar sobre ela. É inerente ao ensino-aprendizado de uma língua estrangeira. (P6)

♦Pergunta 18: Você acha importante ensinar línguas estrangeiras a partir de uma perspectiva intercultural?

Gráfico 14:



Como demonstrado no Capítulo 3, muitas línguas representam muitas culturas e no caso do inglês, hoje, uma língua internacional, pode-se ter acesso a praticamente todas as culturas do mundo sem a necessidade de se incorporarem valores específicos de nenhuma delas. Uma língua global, na maior parte das vezes, é usada como ferramenta de contato entre pessoas, implicando no estabelecimento de relações essencialmente interculturais. Portanto, podemos postular que uma pedagogia de inglês como LI ancorada na perspectiva intercultural deve ter como um dos seus objetivos principais formar sujeitos com a habilidade de compreender a língua e os comportamentos de uma determinada comunidade e compartilhá-los com a sua comunidade de origem e vice-versa. Em outras palavras, pedagogia intercultural de ILI visa à formação de verdadeiros ‘diplomatas’ “capazes de enxergar diferentes culturas a partir de uma perspectiva de compreensão informada” (CORBETT, 2003, p.2)<sup>28</sup>. Pelas respostas dos nossos informantes, uma boa parte dos docentes de inglês está atenta a tal dimensão. No entanto, só a observação sistemática de aulas pode revelar se, na prática, os professores realmente se preocupam ou não com o desenvolvimento da chamada ‘competência comunicativa intercultural’ do aprendiz.

Entretanto, como já abordado em capítulos anteriores, surge uma dificuldade que diz respeito exatamente a quem é delegada a tarefa de ‘formar’ esses diplomatas. Como pode um professor promover ou contribuir para o desenvolvimento da competência intercultural de um aprendiz se ele mesmo não se vê como interculturalmente competente ou ignora a relevância de tal aspecto na condução de sua prática? Assim, conclui-se que não há como se formarem cidadãos interculturalmente competentes ou, como prefere Guilherme (2007, p.78), “cidadãos cosmopolitas que possam consciente e criticamente mediar as várias fidelidades a identidades

<sup>28</sup>No texto original, o autor usa a frase “...from a perspective of informed understanding”.

concorrentes entre si”, se quem está encarregado de conduzir o processo sequer possui tal habilidade ou se, por vários fatores que vão desde à formação incompleta, desinformação a posturas pessoais e institucionais, não atua nem é levado a agir sob essa perspectiva.

Sendo assim, uma pedagogia interculturalmente crítica do inglês como LI, que atribui ao professor o papel de ‘educador’ de cidadãos globais (ou cosmopolitas) sem, contudo, negligenciar a importância da dimensão local é, mais uma vez, a tese defendida por esse trabalho como a adequada para o referido contexto. Vê-se aqui que, pelo menos na teoria, os nossos informantes reconhecem a relevância do tema. Por isso, a grande maioria deles responde à pergunta com um **SIM**. A questão seguinte aprofunda essa discussão.

**♦Pergunta 19: Quando falamos de uma “perspectiva intercultural aplicada ao ensino de inglês como LI”, o que vem à sua mente?**

A forma, o meio, o processo de possibilitar que o aluno aprenda não somente o conteúdo da língua, mas também que ele tenha informações sobre uma *target culture*. (P1)

Penso em uma perspectiva de ensino que considera e enfoca diversas culturas de países falantes de língua inglesa e de países que falam inglês como uma LI, como o Brasil. (P3)

Maior tolerância e bom convívio com outros povos, tratamento igualitário, sem valorizar uma cultura sobre outra. (P4)

Mostrar o inglês como língua do mundo e não somente dos EUA; apresentar diversos aspectos culturais, mesmo de países que não têm o inglês como língua oficial; valorizar nossa cultura. (P5)

Cultura versus cultura. (P6)

Respeito à diversidade cultural. (P7)

Trabalhar a língua como expressão de cultura de um povo, ou seja, de suas crenças, sua organização social e, principalmente, sua visão de mundo. (P8)

Penso no processo de aculturação como facilitador da aprendizagem. O interesse e a aceitação sem preconceito da cultura-alvo que proporciona uma performance mais próxima do falante nativo. (P9)

Democratização do conhecimento. (P10)

Flexibilidade para falar sobre outros países além dos países falantes oficiais de língua inglesa. Troca de experiências. (P12)

Uma ponte entre a cultura-alvo e a cultura de origem do aprendiz, levando-o a perceber que as diferenças ou semelhanças entre elas deverão ser vistas sob uma visão crítica em relação às suas crenças, atitudes e seus valores. (P13)

Discussão sobre a *target culture* e a cultura na qual o aluno está inserido. Dentro desta perspectiva uma cultura não está em posição de superioridade em relação a outra. (P14)



Novos horizontes, melhores perspectivas profissionais, enriquecimento do *background* do aluno. (P15)

São considerações bastante pertinentes e compatíveis com o contexto contemporâneo do ensino de inglês como LI. Corbett (2003) postula que uma abordagem pedagógica de línguas que se diz intercultural deve proporcionar aos aprendizes a oportunidade de:

- apreciar as semelhanças e diferenças entre a sua cultura e as culturas de comunidades/países onde a língua alvo é falada;
- identificar-se com a experiência e a perspectiva das pessoas em países e comunidades em que a língua alvo é falada;
- usar esse conhecimento para desenvolver uma visão mais objetiva dos seus próprios costumes e maneiras de pensar.

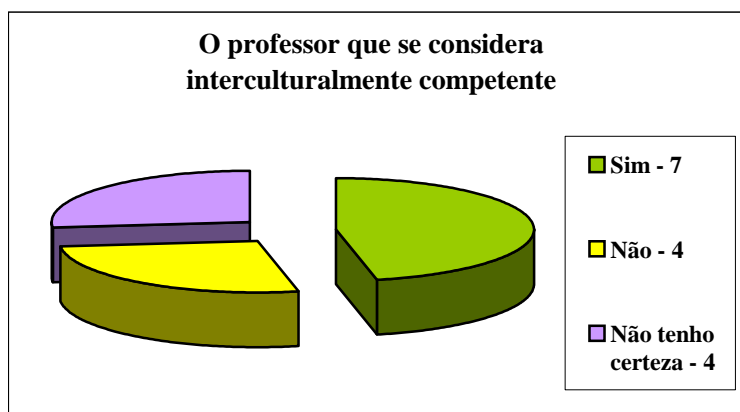
Mesmo apresentando limitações, principalmente no tocante ao ensino do inglês como LI, já que o escopo de interação vai além das comunidades e dos países nativos dessa língua, sem o compromisso de internalizar quaisquer elementos culturais, morais, sociais dessas sociedades, as acepções de Corbett (2003) servem ao propósito de pavimentar um caminho para a adoção de uma abordagem intercultural. De alguma maneira, essas considerações podem ser usadas como referências interessantes para que os professores se certifiquem ou não se, direta ou indiretamente, têm conduzido sua prática a partir de uma perspectiva intercultural. Pelas respostas dos informantes, embora apareçam conceitos polêmicos e complexos como ‘aculturação’ ou a referência recorrente à chamada ‘cultura alvo’ (basicamente, as hegemônicas), podemos arriscar a dizer que se nossos professores, no seu dia-a-dia de sala de aula, não praticam abertamente uma abordagem intercultural de ILI, pelo menos, no seu discurso pessoal, o conceito está presente e razoavelmente bem fundamentado.

**♦Pergunta 20: Você se considera um(a) professor(a) interculturalmente competente? Justifique.**

Essa pergunta tenta explorar a visão do professor de inglês sobre o que significa ser um docente interculturalmente competente. Como podemos ver pelo gráfico a seguir, um pouco menos da metade do grupo investigado (46%) assinala que se considera um(a) professor(a) interculturalmente competente. De certa forma, esses percentuais ilustram com certa precisão uma realidade nem sempre analisada e discutida nas nossas salas de aula de LE, uma vez que ao longo dos anos e das décadas de produção de metodologias de ensino de LE e de formação de professores, pouca ênfase se deu a elemento tão importante para o processo de aprendizado de uma LE. É interessante apontar que, como indica um dos informantes, a

competência intercultural não se desenvolve apenas a partir de experiências pessoais com pessoas de outras culturas, mas também através do estudo teórico de uma área amplamente sedimentada e diversificada.

**Gráfico 15:**



Dentre as justificativas que foram dadas, destacamos:

#### **SIM**

[Pelos] diversos materiais interculturalmente sensíveis que produzo e levo para a sala de aula. (P3)

Quando penso em levar 'cultura' para a sala de aula, não penso apenas em pontuar crenças e costumes, mas abrir discussões que nos levem ao entendimento e a uma maior tolerância com o 'novo'. (P4)

Porque sou curiosa e estou sempre estudando, procurando me manter informada. (P6)

Sob a perspectiva cultural, acredito que o papel do professor e o do aluno se confundem. Há um compartilhamento de experiências nessa relação que fica difícil definir quem 'ensina' e quem 'aprende' nesse processo. Considero-me competente interculturalmente porque sou uma pessoa interculturalmente aberta, em estado de constante aprendizado. (P9)

Tento ficar atento aos fatores culturais e regionais. Me mantenho bem informada e tento passar essa informação aos meus alunos. (P12)

Ensinar cultura acontece ainda de forma muito intuitiva, sem princípios definidos. (P14)

Procuo estudar e ensinar a língua em seus aspectos históricos, lingüísticos e gramaticais. (P15)

#### **NÃO**

Não estudo o assunto sistematicamente. Acredito que o fato de ter tido contato com outras culturas me auxilia, mas não substitui o estudo sobre interculturalidade. (P7)

Não plenamente. Estou a caminho disso, mas acho que preciso estudar mais e aplicar melhor o aspecto cultural em sala de aula. (P8)

Trata-se de uma ótica relativamente nova para mim. Preciso experimentar mais esta prática. (P10)

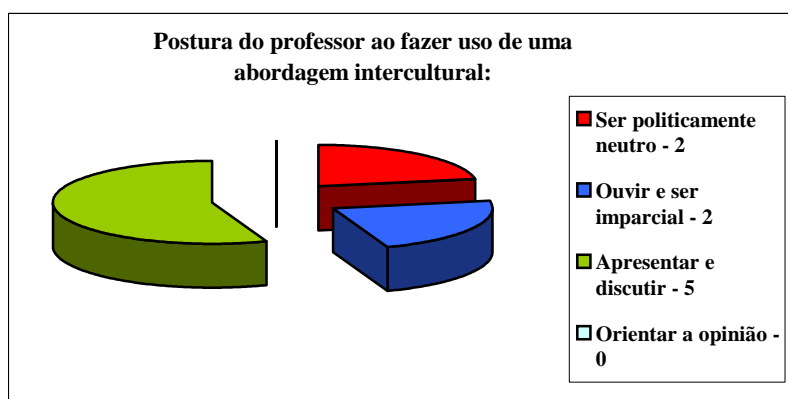
### NÃO TENHO CERTEZA

Estou preocupada com o tema, procuro me esforçar, estar atualizada, estudar, praticar, mas acho que existe sempre o que melhorar. Acho que nunca serei 100% competente, mas me considero bem preocupada. (P5)

Tenho consciência de que é necessário ter essa postura, a de promover a interculturalidade, no entanto, algumas vezes limito minha prática a objetivos puramente pedagógicos [pragmáticos]. (P13)

♦**Pergunta 21: (Responda apenas se você marcou SIM na resposta anterior). Na sua abordagem intercultural, o(a) professor(a) deve**

Gráfico 16:



Dos sete informantes<sup>29</sup> que disseram SIM à pergunta 20, ao explicitarem o seu papel no exercício de sua abordagem (inter)cultural, vê-se que a maioria opta por “apresentar sua opinião e pô-la em discussão”. Tal postura está em consonância com o que defende Freire ao salientar que numa pedagogia que se diz crítica, o docente, além de jamais se colocar como politicamente neutro ou se ancorar na imparcialidade de opinião, destaca-se exatamente por ‘ter uma opinião’ definida. O que Freire condena, e com quem concordamos, é a imposição da opinião do docente diante daquelas dos seus aprendizes. Mesmo que intuitivamente, nossos informantes parecem seguir o caminho democrático da discussão e da liberdade de expressão.

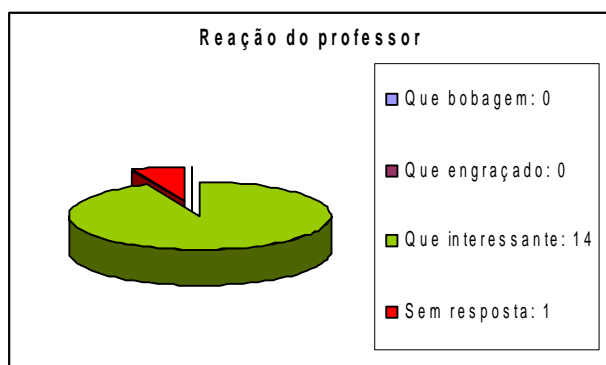
♦**Pergunta 22: Se você tivesse que classificar a sua reação ou a reação de seus alunos a situações típicas da(s) cultura(s) de língua inglesa, qual das seguintes exclamações seria mais freqüente?**

Confrontando os tipos de reação que professores e alunos teriam em relação a situações típicas da(s) cultura(s) de língua inglesa, vê-se que para a maioria dos docentes, essas manifestações são sempre vistas como algo interessante a se discutir e se analisar. Por si só, então, materializa-se aqui um ambiente altamente favorável para o trabalho com cultura.

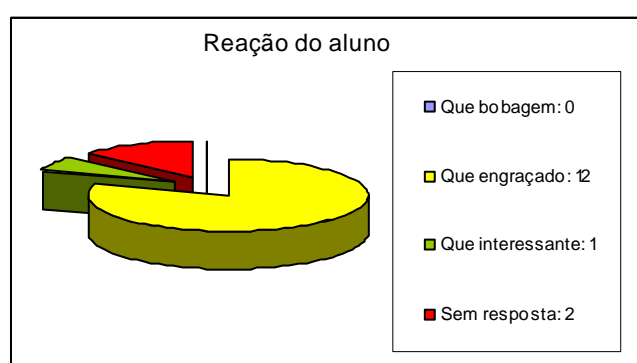
<sup>29</sup>É importante salientar que um dos informantes que disseram SIM assinalou as três primeiras opções. Por essa razão, o gráfico traz 9 (nove) ao invés de 7 (sete) respostas.

Já no tocante aos aprendizes, os informantes apontam que os mesmos veriam as situações típicas das culturas citadas mais pelo viés do ‘estranhamento’, considerando as manifestações típicas de outras culturas como algo divertido ou engraçado. A nosso ver, essas reações dos alunos podem denotar não necessariamente uma rejeição aos elementos culturais estrangeiros, mas especialmente uma apreciação a distância, como se fosse algo que, no mínimo, desperta nestes algum tipo de curiosidade. Vejamos os gráficos:

**Gráfico 17:**

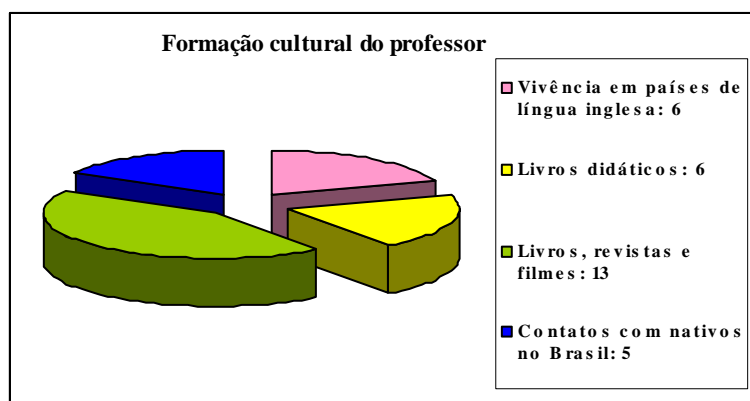


**Gráfico 18:**



♦**Pergunta 23: A maior parte da informação que você recebeu sobre a vida (traços culturais) de países de língua inglesa foi adquirida através de:**

**Gráfico 19:**



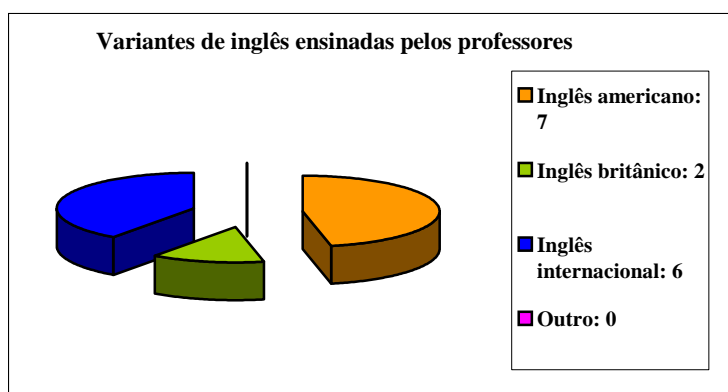
Como todos os nossos informantes são professores não-nativos de inglês, faz-se interessante discutirmos os recursos que serviram (e ainda servem) de fonte de informação cultural dos países de língua inglesa. Devido à grande influência do binômio Inglaterra-EUA na nossa sociedade, pode-se inferir que são essas as duas culturas predominantes no que diz respeito ao acesso a tais informações. Mesmo podendo o professor escolher mais de um item

ou até todos, vê-se que é em livros, revistas e filmes, isto é, materiais não pedagógicos, que nossos docentes vão encontrar as informações culturais de língua inglesa que lhes interessa.

Chama a atenção também o fato de poucos terem experimentado a vida em algum país nativo de inglês e também o pouco contato com falantes nativos no Brasil. De alguma forma, esses dois últimos itens mostram que apesar das facilidades e do relativo barateamento das viagens internacionais com o processo de globalização, ao professor de inglês médio tal benefício não está plenamente acessível. Já no caso do contato com nativos de língua inglesa no nosso país, a baixa incidência corrobora com a premissa já apontada por Smith (1976) e McKay (2002) que demonstra que a maioria dos falantes de ILI, potencialmente, terá muito mais contato com não-nativos que nativos de língua inglesa.

♦**Pergunta 24: O tipo de inglês que você ensina é mais próximo do:**

**Gráfico 20:**

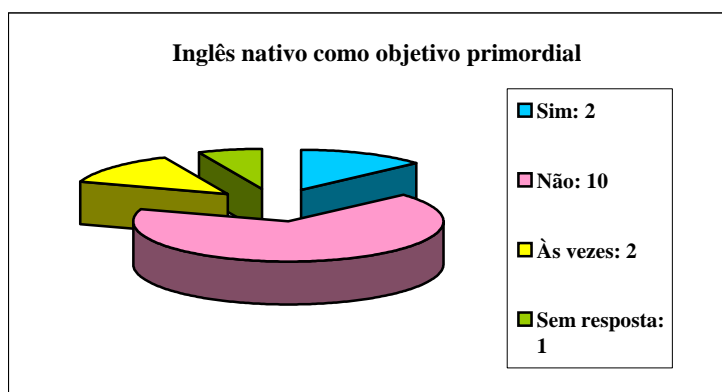


Mesmo não se tendo a certeza sobre qual conceito de LI orienta nossos informantes, os percentuais próximos entre ‘inglês americano’ e ‘inglês internacional’ mostram uma crescente tomada de consciência no tocante à cada vez mais premente desnacionalização da língua inglesa na sua função de língua de comunicação entre os povos. Apesar da grande influência e do significativo poderio das instituições de fomento cultural em prol do inglês americano e do inglês britânico em muitos países com o perfil do Brasil, nota-se que uma boa parte dos professores não-nativos de língua inglesa já compreende que existe uma característica bastante peculiar da língua inglesa que, de maneira crescente, leva os docentes a enxergá-la não como uma língua de alguns países hegemônicos apenas, mas de todo um grupo de falantes espalhados pelo mundo. Como mencionado *a priori*, esses falantes estão se apropriando do inglês e a ele logrando características cada vez mais distintas e marcantes. Nesse pormenor, como bem acentua Matsuda (2005, p.67), “mesmo que a escolha do modelo instrucional de língua recaia no inglês americano ou britânico, é importante que os aprendizes

entendam que este ou aquele inglês é apenas uma variante das muitas com as quais eles poderão se deparar no futuro”.

♦**Pergunta 25: Você tem a perfeição do inglês nativo como objetivo primordial em suas aulas?**

**Gráfico 21:**



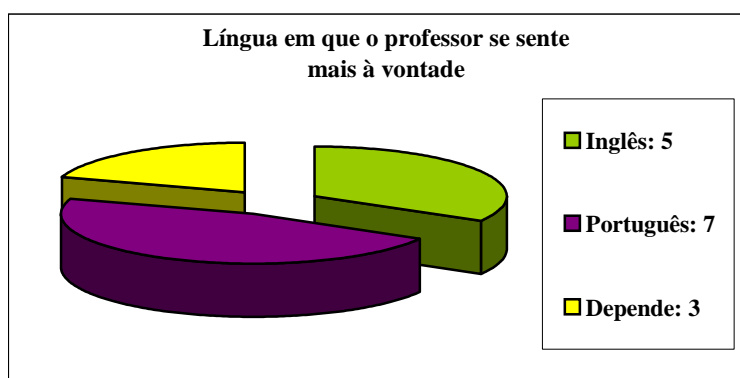
Independente do avanço do inglês como LI e das implicações pedagógicas que o processo acarreta, a questão do modelo do falante nativo como norma a ser seguida pelos aprendizes de uma SL/LE é alvo de freqüente discussão nas mais diversas esferas da Lingüística Aplicada. Embora conte com a resistência típica de movimentos tradicionalistas, a soberania histórica do modelo do falante nativo em muitos contextos já está plenamente desafiada. Como esclarece McKay (2002), no caso de uma LI, principalmente, a acepção de que o objetivo de todo aprendiz de inglês é adquirir fluência (quase) nativa precisa ser urgentemente descartada. Na visão da autora, com a qual comungamos, tal atitude precisa ser desconstruída por duas razões:

Em primeiro lugar, a noção geral usada para definirem-se os termos ‘falante nativo’ e ‘competência nativa’ patina em grande dificuldade, sendo pouco razoável de nossa parte adotar um construto tão superficialmente definido como base para pesquisas sobre o uso bilíngüe do inglês. Em segundo lugar, uma abordagem investigativa de aquisição de segunda língua calcada na noção de que todos os aprendizes de inglês precisam e desejam obter a chamada ‘competência nativa’ em pouco contribuirá para uma melhor compreensão no que diz respeito às diversas necessidades lingüísticas dos nossos alunos (MCKAY, 2002, p.41).

Ainda que não unanimemente, a maioria das respostas apontando o **NÃO** demonstra que nossos informantes estão operando em níveis bastante avançados nesse sentido.

♦Pergunta 26: Você se sente mais à vontade falando inglês ou português?

Gráfico 22:



Essa pergunta aborda aquela controvérsia que muitas vezes contribui para o surgimento do rótulo de pedante e alienado auferido ao professor de inglês por este, teoricamente, só falar inglês ou quando fala português insere em seu discurso doses exageradas de palavras e expressões oriundas do inglês. Pelas respostas dos nossos professores, vê-se que eles se sentem muito mais confortáveis quando estão usando a língua materna. Embora a item ‘depende’ não tenha sido considerado originalmente, 3 (três) informantes optaram pelo mesmo, apresentando as seguintes ressalvas, as quais consideramos bastante pertinentes, em especial aquela da P10 que, indiretamente, define o inglês como uma língua que para ela não carrega uma carga emocional tão marcante quanto a sua língua nativa.

Quando se trata de assuntos profissionais, prefiro o inglês. (P4)

Vai depender da situação. Com meus colegas de trabalho falo em inglês para praticar a língua e não perder o ritmo, mas em situações mais informais prefiro a minha língua materna. Com os alunos, falo sempre em inglês, explicando quando necessário algum aspecto na L1. (P8)

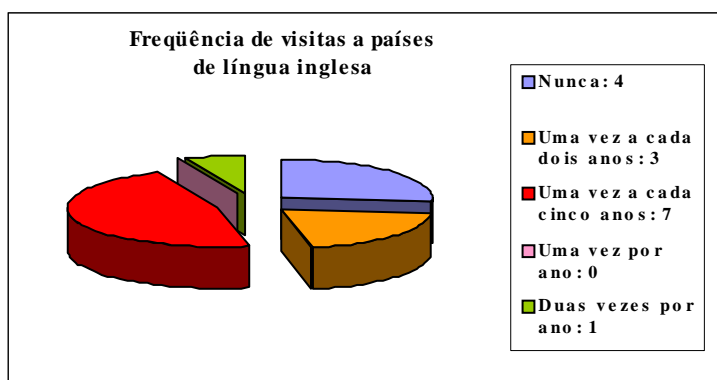
Depende do contexto. Já me surpreendi muitas vezes durante algumas discussões no trabalho optando pelo inglês por me sentir menos emocionalmente envolvida, racionalizando mais, talvez. (P10)

As respostas, então, indicam que os professores pesquisados usam o inglês muito mais no contexto profissional, como explica um dos três informantes e, como acontece com qualquer falante nativo de qualquer língua, se sentem mais à vontade com sua língua materna, principalmente quando estão tratando de assuntos no nível pessoal. Portanto, rotular professores de inglês de alienados, pedantes e reacionários, dentre outras coisas, por usarem a sua segunda língua com mais frequência que outros falantes nos parece um contra-senso. Nesse sentido, certas acepções, sem sombra de dúvidas, se constituem em exagero, chegando, em algumas situações, ao nível da discriminação.

♦**Pergunta 27: Com que freqüência você visita países de língua inglesa?**

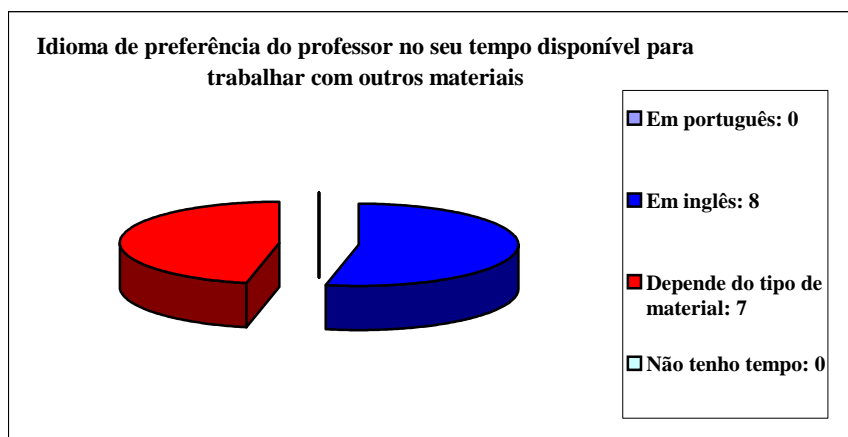
As respostas para essa pergunta demonstram claramente que o contato de professores de língua inglesa com nativos e com aspectos culturais *in loco* acontece com freqüência bastante limitada. Vê-se que a maioria deles quando têm a oportunidade de visitar algum país de língua inglesa, em geral Estados Unidos e Inglaterra, o faz a cada cinco anos, tempo bastante significativo para demonstrar que o inglês que esses profissionais ensinam está cada vez mais ‘localizado’. Em outras palavras, o pouco contato tanto com a língua quanto com as culturas nativas, além de formalizar uma característica marcante de uma língua de alcance internacional, fomenta a oportunidade de esses professores não-nativos, não só do Brasil, mas de diversas partes do mundo, exercerem sua autonomia e criatividade no sentido de ensinar o inglês se não nativizado, mas completamente ‘mestiço’ nos mais diversos aspectos. Esse fenômeno está em consonância com a já discutida máxima de que “o inglês que hoje ensinamos é o nosso inglês”. Com suas ricas formas e infinitas matizes.

**Gráfico 23:**



♦**Pergunta 28: No seu tempo disponível para ler e assistir a filmes, programas de TV, etc. você dá preferência a materiais:**

**Gráfico 24:**





Aqui, nos seus momentos de lazer, os nossos professores se dividem entre praticar as atividades mencionadas em ‘inglês’ ou ‘dependendo do tipo de material’ para também fazê-lo em português. Antes de concluirmos precipitadamente, rotulando o docente de inglês de ‘americanizado’ ou atribuir-lhe adjetivos pouco simpáticos, é interessante apontar que é muito comum professores de língua, em especial de inglês, que têm ao seu dispor um cabedal quase infinito de recursos de entretenimento nessa língua, assistir a filmes e programas de TV com frequência e afincos, objetivando utilizar alguns desses materiais nas suas salas de aula.

A alta frequência, naturalmente, transforma-se em hábito. Porém, além de serem estas oportunidades relevantes para que o professor se mantenha atualizado quanto ao vocabulário em voga e também exercite suas habilidades receptivas, é muito difícil precisar que ao se engajar nessas atividades ele/ela incorpore e/ou propague valores culturais dessas sociedades na prática diária de sala de aula. Sendo assim, é preciso muito cuidado quando da análise da questão, já que muitos professores de inglês buscam essas fontes como forma, não só de manterem atualizadas suas habilidades lingüísticas, mas também de tornarem suas aulas mais interessantes a partir de recursos oriundos de ambientes tanto nativos de língua inglesa quanto internacionais.

**♦Pergunta 29: Como professor, o que o termo “pedagogia crítica” significa para você?**

Esta e as derradeiras perguntas do questionário investigam o quarto pilar teórico de nosso trabalho, que é o ensino de inglês como LI calcado nos princípios da pedagogia crítica. A prática tem mostrado que o termo ‘crítico’ é bastante amplo e pode ter vários significados para pessoas diferentes. É um termo que, de alguma forma, passou a ser usado indiscriminadamente e parece estar perdendo sua força semântica, tornando-se, aos poucos, um ‘termo da moda’ ou, em inglês, *a buzz word*. Assim, com o passar do tempo, percebe-se que a PC vem se transformando em algo usado por todo mundo sem mais refletir-se sobre seu verdadeiro significado.

É certo que atuamos em um campo em que neutralidade não existe e deve sempre ser questionada. Como a expansão do inglês não é a mera difusão de uma língua, mas de um conjunto de discursos (PENNYCOOK, 1994, 2001a), assumir uma posição crítica diante da nossa prática de professor de LE nos parece, atualmente, condição *sine qua non* para que possamos contribuir para a formação do verdadeiro cidadão planetário nos moldes concebidos por Guilherme (2007), embora esse movimento no ensino de ILI ainda seja algo considerado distante e praticamente inexpressivo em muitos contextos (COX; ASSIS-PETERSON, 2001).

Como era de se esperar, nossos informantes reconhecem o termo a partir de perspectivas bastante distintas como, por exemplo, aceitar diferenças, refletir, pensar, ser tolerante, buscar o diálogo, formar o sujeito ativo, desempenhar um papel político, para citar alguns, colocando-se como o agente que poderá fomentar tais atitudes:

Proporcionar a aprendizagem a partir da realidade concreta e vivida pelo aluno, envolvendo-o em processo de análise, compreensão, reflexão e crítica. (P1)

Aceitar diferenças; ser eclético. Preparar o aluno para não somente absorver conhecimento, mas ter uma opinião sobre o mesmo. (P2)

Proporcionar aos alunos, a partir do entendimento de fatores exteriores, o desenvolvimento pessoal e, possivelmente, a ação modificadora do meio no qual estão inseridos. (P3)

Uma pedagogia que conduz o aluno ao caminho do pensar, de refletir e absorver o que é bom. (P4)

Conduzir aulas sempre atentando para o fato de ser crítico em relação ao material, ao assunto, às opiniões, ao professor. (P5)

Buscar o diálogo entre professor e aluno e vice-versa para que haja interação e troca de conhecimentos. Assim, tanto professor quanto aluno podem refletir sobre a aprendizagem. (P6)

Não aceitar qualquer método como absoluto nem ter a pretensão que esta ou aquela abordagem engloba todas as possibilidades de estilos de aprendizagem. Penso também em estimular o aluno para que ele reflita e critique o conhecimento que está sendo ensinado sem aceitá-lo passivamente. (P7)

A atitude de educar as pessoas fazendo com que elas sejam sujeitos ativos nos seus processos educacionais. (P8)

Um ensino focado no pensamento e raciocínio críticos. (P9)

Acima de tudo, uma prática pedagógica reflexiva. (P10)

Analisar, ajustar o que vai ser ensinado, desenvolvendo nos alunos a capacidade de se auto-avaliar com mais independência. (P12)

Significa que o professor deve desempenhar um papel pedagógico e político, buscando coerência entre o seu discurso e as coisas que faz. (P13)

Desenvolver no aluno uma consciência crítica durante o processo de aprendizado, capacitando-o a fazer reflexões e tornar-se um sujeito atuante no mundo. (P14)

Significa preparar o aluno para não somente absorver conhecimento, mas ter uma opinião sobre ele. (P15)

Mesmo que a prática não demonstre uma relação íntima entre aquilo no que o professor acredita e o que o seu contexto o leva a fazer, pode-se enxergar nessas respostas um certo avanço e talvez a aceitação definitiva de que, como defende Rajagopalan (2006, 2005), devemos encarar o ensino de inglês como LI do ponto de vista da experiência política. Tal

acepção, logicamente, nos remete a Freire (1993), quando ele diz que como educadores (se assim nos enxergarmos), temos o dever de não nos omitir, não nos esconder na neutralidade ou evitar a reflexão. Em outras palavras, “temos o dever de viver a prática educativa em coerência com a nossa opção política” (FREIRE, 1993, p.69).

A educação lingüística não passa ao largo dessa revolução, mesmo naqueles casos em que se enxerga a língua através do seu caráter meramente instrumental. No ensino de ILI, essa questão é ainda mais premente. Como assinalam Cox e Peterson (2001, p.20), as pessoas que trabalham com o ensino de inglês “não podem reduzi-lo a questões sócio-psicológicas de motivação, a questões metodológicas, a questões lingüísticas”. Corroborando com os ideais de Paulo Freire, as autoras complementam que “a língua está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas e isso não pode ser deixado de fora da sala de aula” (p.20). Assim, ensinar língua, sem sombra de dúvidas, vai muito mais além, e “ensinar criticamente é reconhecer a natureza política da educação” (PENNYCOOK, 1994, p.301).

Pensando assim, a pergunta seguinte busca complementar as nossas crenças e os nossos pressupostos, indagando se os professores de inglês participantes do trabalho vêem alguma relação entre a pedagogia crítica e o ensino de língua estrangeira em geral. O grande percentual de **SIM** e as justificativas categorizadas por contexto de atuação respondem por si só:

♦**Pergunta 30: Você acha que a “pedagogia crítica” tem alguma relação com o ensino de línguas estrangeiras?**

**Gráfico 25:**



**Justificativas:**

***Professores dos cursos livres:***

Pode dar ao aluno uma visão mais realista do mundo. (P2)

...com a democratização do ensino de inglês, a pedagogia crítica nos ajuda a encontrar respostas para a pergunta: Por que nós temos de estudar inglês? (P4)

O professor pode deixar de ter uma postura menos alienada e de colonizado e se aproximar mais de uma postura comprometida com a transformação social através de uma maior consciência do mundo em que está vivendo (processos sociais, políticos, tecnológicos, etc.). (P13)

Pode dar ao aluno uma visão do mundo mais realista. (P15)

***Professores das escolas públicas:***

***Municipal:***

Não acredito que o termo esteja relacionado apenas ao professor de língua. Apesar de não ter conhecimento sobre o assunto, o nome me faz pensar em algo mais abrangente. (P14)

***Estadual:***

As pessoas são diferentes e possuem necessidades e motivações distintas. É preciso entender essas diferenças para a adequação e, conseqüentemente, o sucesso do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. (P9)

A partir da análise e compreensão de culturas diferentes, aplicamos tal termo em sala de aula. (P11)

***Federal:***

Em se tratando de cultura, deve-se sempre ser crítico. (P5)

Pedagogia crítica tem a ver com tudo na vida: o aluno já vem com sua bagagem cultural e devemos aproveitá-la. (P6)

***Professores do ensino superior:***

***Público:***

A PC tem relação com qualquer tipo de ensino. Não somente de LE. Possibilitar que uma pessoa conheça seu contexto e se perceba dentro dele, de maneira a poder agir nele, é tarefa difícil que independe da matéria ministrada. (P3)

O aluno tem que adquirir uma consciência crítica de que ele aprende uma língua diferente e uma cultura diferente da sua, nem inferior, nem superior, apenas diferente. (P7)

A partir desse viés, os alunos têm a oportunidade de se desenvolverem como sujeitos críticos, capazes de transformar a realidade. (P8)

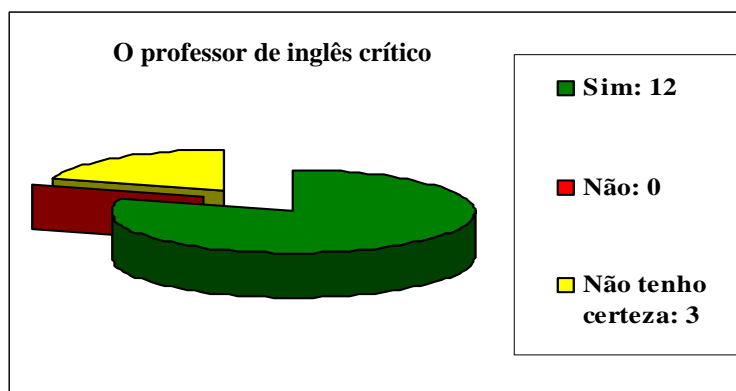
***Privado:***

A pedagogia crítica deve ser aplicada a todas as disciplinas. Acima de tudo, uma prática pedagógica reflexiva. (P10)

Ajuda o aluno a avaliar sua própria aprendizagem, cultura, etc. (P12)

♦**Pergunta 31: Você se considera um professor de inglês crítico? Justifique.**

Gráfico 26:



Independente da concepção que cada professor adota para o termo ‘crítico’, a maioria absoluta dos respondentes se considera um(a) professor(a) crítico(a). As justificativas individuais servem como notas balizadoras do ponto de vista que cada um(a) assume diante do conceito e como este se revela na sua prática. Embora alguns não tenham se justificado, vejamos o que disseram aqueles que marcaram **SIM**:

Acredito e considero importante o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e das habilidades de pensar e aprender. (P1)

Acho que afirmar SIM é um tanto quanto arrogante, mas tento sim sempre levantar questões que nos ajudem a pensar e refletir. Eu mesmo sempre saio da aula repensando meus pontos de vista. (P4)

Sou crítica ‘por natureza’ e como professora ainda mais. Duvido, opino e procuro ver o ‘outro lado’ das coisas. Não gosto de considerar nada 100% bom ou ruim, certo ou errado. (P5)

Refletindo, auto-criticando, questionando minhas técnicas e abordagens, além de, quando acho necessário, mesmo que não sistematicamente, promovo discussões sobre aspectos culturais que possam, eventualmente, representar alguma forma de opressão, etnocentrismo ou visão idealizada da cultura-alvo. (P7)

Sim, porque a todo instante estou refletindo sobre a minha prática e o meu papel na educação dos meus alunos. (P8)

A minha prática pedagógica leva em consideração a realidade sociocultural dos meus alunos, pois trabalho em uma instituição que, devido ao baixo poder aquisitivo, não tem subsídios para entender a necessidade de apropriação de uma LE como ferramenta de ascensão social. (P9)

Costumo promover debates e discussões em sala de aula (principalmente através de textos) que levem ao aluno a encarar a realidade (local ou não) de uma maneira mais crítica, procurando não favorecer este ou aquele segmento, mas apenas analisá-lo sob uma lente de aumento. (P10)

Sim, porque apresento cada tema e proponho discuti-los sem deixar, porém, de explicitar minha opinião. (P11)

Sim, porque procuro me analisar e instigar os alunos a querer mais do que um simples livro ou uma simples aula. (P12)

Já os que marcaram **NÃO TENHO CERTEZA**, deram as seguintes justificativas:

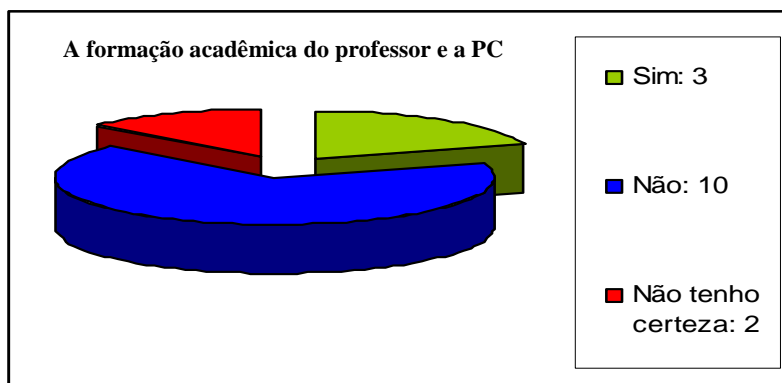
Não tenho certeza. Embora eu procure ter uma *práxis* voltada para a democracia, justiça social e ética, muitas vezes me surpreendo agindo como mero executor de leis e projetos, fruto de crenças adquiridas no passado. Ainda, devido ao fato de não conhecer alguns processos de transformação, tenho uma atitude de subserviência, acríica. (P13)

Considero meu nível de *awareness* ainda bastante inicial no que se refere à postura do professor de inglês na sociedade. Por outro lado, acredito que, do ponto de vista didático, já observo em mim uma postura mais reflexiva. (P14)

Não tenho certeza, uma vez que o curso oferece pouca abertura para a inclusão dos assuntos extra. (P15)

♦Pergunta 32: A sua formação acadêmica lhe preparou para adotar uma abordagem crítica nas suas aulas de língua estrangeira?

Gráfico 27:



Aqui discutimos uma questão muito importante, uma vez que diz respeito à formação prévia do professor de LE. Como podemos ver, a maioria dos nossos informantes colocam que seus cursos de formação não os preparam para conduzir uma prática docente fundada em abordagens críticas. Embora tal assertiva não possa ser tomada como algo novo ou até mesmo surpreendente, não se pode deixar de considerar que a partir dessas respostas emerge a necessidade de repensarmos o processo de formação de professores de LE nos mais diversos níveis, como bem assinala Gimenez (2005, p.187-188), enfatizando o papel fundamental das pesquisas na área da Linguística Aplicada e o contexto em que o professor de línguas atua:

Na medida em que a LA se preocupa cada vez mais com questões políticas e sociais vinculadas ao uso da linguagem em diferentes contextos, mais relevante ela se torna na formação de professores de línguas. [...] Se considerarmos formação como processo de aprendizagem que leva em conta o aprendiz e seus conhecimentos, que tornar-se professor implica envolver-se na tomada de decisões e que essas decisões têm implicações políticas, pensar a base de conhecimento do professor de línguas hoje significa levar em conta que essas definições não podem acontecer sem uma análise das conseqüências de diferentes arranjos curriculares e análises das condições nas quais os professores de línguas trabalham.

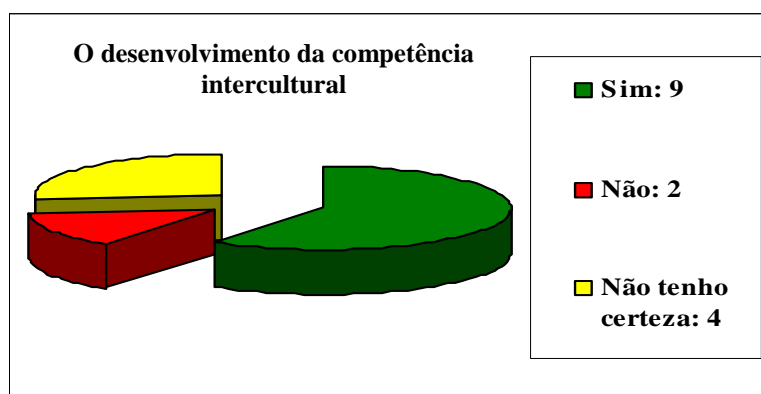
Embora a questão não tenha demandado justificativas, achamos pertinente registrar o comentário abaixo feito por um dos informantes que optaram pelo “Não tenho certeza” que chama a atenção para o caráter ‘conteúdista’ dos cursos de formação de professores de LE, onde o processo se desenrola envolto numa aparente neutralidade:

Minhas aulas de língua estrangeira no curso de Letras foram totalmente ‘neutras’ (com as devidas ressalvas ao uso dessa palavra). Tornei-me muito crítica, principalmente em relação ao ensino de língua inglesa após voltar dos EUA. Lá vivi o dia-a-dia da cultura que, de certa forma, era considerada superior à minha (com

base no meio em que cresci). Isso me fez perceber o ‘descabimento’ dessa tentativa de seguir o famigerado *American way of life*. (P3)

♦**Pergunta 33: Você costuma discutir maneiras de como desenvolver a competência intercultural crítica de seus alunos e de outros colegas professores de inglês?**

Gráfico 28:



Podemos ver que a maioria dos respondentes afirma discutir formas de como desenvolver a competência intercultural crítica tanto dos aprendizes quanto dos próprios colegas professores. Alguns deles adicionaram alguns comentários, demonstrando, dentre outras coisas, a dificuldade de terem oportunidades para compartilharem esses temas com os seus pares:

Não costumo discutir com outros colegas da universidade, pois as oportunidades de conversas sobre a abordagem de ensino são raras. Discuto com amigos e até mesmo com alunos. (P3)

Não faço com frequência. Praticamente não me encontro com meus colegas. (P14)

Na realidade, a pergunta que se segue tenta explorar mais detalhadamente a questão, abrindo espaço para que o professor explique com suas próprias palavras o que significa o termo ‘consciência intercultural crítica’ e o que ele/ela faz para ajudar o seu aprendiz a desenvolver tal competência. Vamos às respostas categorizadas por contexto:

♦**Pergunta 34: Para você, em que consiste desenvolver a consciência (inter)cultural crítica de seu aluno?**

*Cursos livres:*

Ajudar o aluno a compreender a nossa cultura e a cultura do outro, desta forma, ampliando a sua visão cultural. (P1)

Chamá-lo a uma consciência crítica sobre as questões político-sócio-culturais do nosso país. (P2)

Basicamente, consiste em alimentar suas mentes com questionamentos para que eles possam estar sempre construindo, reconstruindo e desconstruindo suas realidades. (P4)

Conscientizá-lo a questionar o discurso legitimado pela cultura dominante, a buscar formas de transformação, estimulando-o a usar sua liberdade com responsabilidade. (P13)

Consiste em abordar pontos positivos e negativos de cada sociedade, juntamente com os aspectos sociais, políticos e econômicos. (P15)

***Ensinos fundamental e médio públicos***

Fazer com que o aluno não ‘compre’ idéias prontas. Que ele saiba entender as diferenças para aceitá-las e, muito importante, não considerar nada 100% bom ou ruim, certo ou errado. (P5)

Oferecer instrumentos para que ele possa seguir adiante a partir dos princípios e da bagagem cultural que ele traz. (P6)

Ensiná-lo a valorizar sua própria cultura, bem como respeitar as diferenças existentes entre culturas diversas. (P9)

Significa chamá-lo a despertar para compreender cada fenômeno social como peculiar e respeitá-lo, mesmo que discorde. (P11)

No meu contexto escolar, diria que conhecer aspectos da cultura na qual o aluno está inserido seria o primeiro passo. (P14)

***Ensino superior público***

Procuro sempre suscitar discussões em que os alunos coloquem suas opiniões, percebam traços de sua cultura em comparação com outras. (P3)

Estimular a compreensão que a cultura dominante não tem uma relação direta com valor; ter o domínio não significa ser melhor; ver a própria cultura como importante; se perceber como agente e não apenas uma *tabula rasa* absorvendo a cultura alheia. (P7)

Dar a oportunidade de ele/a descobrir a sua própria cultura e as outras, não através de pré-conceitos, mas a partir do respeito às diversas manifestações, considerando-as como válidas e importantes. (P8)

***Ensino superior privado***

Possibilitar ao aluno não somente uma compreensão da cultura-alvo, mas também um melhor entendimento da sua própria cultura. (P10)

Acreditar que não existe país perfeito, falante perfeito e que tudo faz parte do nosso processo de crescimento. Professor, aluno e sociedade, e que com cultura, conhecimento e interesse é possível mudar destinos e mentes. (P12)

Embora abrangentes, as respostas abordam pontos muito importantes. Vê-se que, independente do contexto de atuação, as assertivas dos professores, em muitos aspectos, convergem para uma forte tendência a se privilegiar abordagens críticas no ensino de LE. Logicamente, não se pode ter uma certeza de que as atitudes e estratégias mencionadas nos testemunhos são utilizadas diariamente e de maneira sistemática. Contudo, o que nos foi declarado demonstra pelo menos uma preocupação do professor de inglês da atualidade em



romper com uma prática consagrada ao longo do tempo que concebe o processo de ensino e aprendizagem de LE pela perspectiva do tecnicismo. Esses depoimentos também alertam para o fato de que muitos dos rótulos, em especial os mais depreciativos, atribuídos ao professor de LE, especialmente de língua inglesa, são precipitados, superficiais, preconceituosos e, certamente, não condizem com a realidade.

Finalmente, a última pergunta do questionário adota uma postura mais pragmática e, na tentativa de unir os quatro pilares teóricos do estudo, busca saber dos informantes ‘se é possível e de que maneira’ eles/elas podem fomentar e conduzir o ensino de inglês como língua internacional a partir de uma pedagogia intercultural crítica. São essas as respostas:

**♦Pergunta 35: Você acha possível na prática ensinar inglês como LI a partir de uma perspectiva intercultural crítica? Se SIM, como? Se NÃO, por quê?**

A maioria dos informantes colocou que SIM. Entretanto, como as justificativas não foram seguidas no sentido de explicar ‘como’, no caso do SIM e ‘porque’, no caso do NÃO, optamos por classificar e discutir as explicações dos professores a partir de temáticas suscitadas pelas respostas. Por exemplo, alguns professores se mostram otimistas em relação à possibilidade de eles virem adotar uma pedagogia intercultural crítica de ILI:

Sim! Se eu disser o contrário, tenho que deixar de dar aulas. Inicialmente, a real postura do professor acrescenta para esta abordagem de ensino. Não dá para adquirir tais mudanças nos livros. Se um professor tenta aplicar tal abordagem, mas em suas aulas ‘valoriza’ mais um determinado sotaque ou uma cultura específica, não funciona. Há que, de fato, não acreditar em superioridade cultural para que se possa trazer uma perspectiva intercultural crítica para a sala de aula. (P3)

Sim, acho que tal perspectiva já tem sido trabalhada por professores que levam tal proposta conscientemente ou até mesmo inconscientemente para a sala de aula. Sua implementação [sistemática] renderia muitos frutos. (P4)

Sim. Acho que a perspectiva intercultural é inerente ao estudo da língua. O grande desafio é torná-la constante e/ou explicitá-la. (P5)

Sim. Permitindo que o aluno faça parte de aula com seu *background*, suas dúvidas e seus posicionamentos. E a partir daí, ser sensível o bastante para saber a hora certa de intervir e contribuir para mais um dia de aprendizagem. (P6)

Sim. Através da aplicação de atividades que enfoquem a consciência crítica do aluno, onde, por exemplo, práticas culturais diferentes são contrastadas e questionadas – e não se trata da mera exposição do aluno a informações, mas acima de tudo, do desenvolvimento de uma consciência cultural crítica. (P10)

Acredito que sim, mas não sei se já faço isso ou se depois de ler e responder a esse questionário, fiquei mais consciente dessa responsabilidade/necessidade. (P12)

Sim. Para alunos com pouca proficiência lingüística na língua-alvo é mais difícil. Mas este fato não invalida que o professor tente incutir no seu alunado uma atitude receptiva e reflexiva. (P13)

Ainda justificando a escolha pelo **SIM**, vários enfatizam a importância do material didático nesse processo:

A seleção de materiais para aulas é um bom começo e mesmo quando esse material for pronto, cabe ao professor seguir por um viés diferente, mais crítico. (P5)

Além de implementar materiais didáticos que levem em consideração as questões interculturais, incluir de forma mais incisiva nos cursos de formação de professores. (P7)

Sim, através da utilização de materiais didáticos autênticos, ensinando o aluno a ser um sujeito crítico e atuante neste mundo globalizado. (P8)

Uma das formas de ensinar inglês a partir de uma perspectiva intercultural crítica é analisar os textos e fotos dos livros didáticos à medida que são trabalhados na aula. Além da transmissão da língua, esse tipo de atividade permite a análise e reflexão do que é 'real' e do que pode ideologicamente estar sendo transmitido como 'real'. Outro caminho é o uso de materiais 'autênticos', ou seja, aqueles que carregam verossimilhança com a realidade da cultura-alvo. (P9)

Sim. Através de textos que abordem aspectos culturais similares e/ou diferentes dos nossos, conduzindo à reflexão, análise e ao debate. (P11)

Dois respondentes do **SIM** focam no aspecto cultural:

Através do respeito a outras culturas. (P8)

Desde que não percamos de vista a necessidade de analisar de forma imparcial cada aspecto cultural com o objetivo de conhecer mais que comparar. (P11)

Tendendo para o **NÃO**, alguns professores expressam uma condição de dúvida em relação à possibilidade de se incorporar uma pedagogia intercultural crítica de ILI:

Não sei se seria 'a partir de', mas acredito que esta perspectiva pode ser incluída no processo. Acho importante ensinar o aluno a analisar criticamente a sua própria cultura e a do outro. (P1)

Acredito que o ensino da língua inglesa como LI abrange uma grande diversificação cultural e isso pode fazer com o que o ensino da mesma através de uma perspectiva intercultural crítica seja muito difícil de ser concretizado. (P15)

Já um deles apenas explicita uma visão bastante cética:

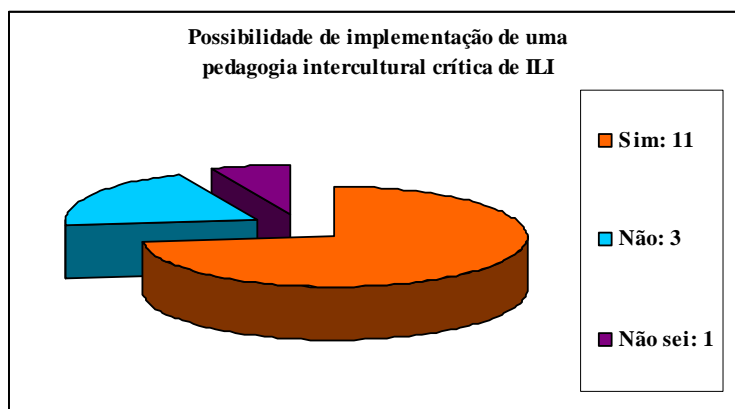
Acho muito difícil, pois a grande maioria dos alunos está focada no vestibular. Não há interesse em fazê-los pensar em questões político-filosóficas. (P2)

Finalmente, uma das professoras salienta que ainda não possui uma opinião formada sobre a questão, demonstrando, contudo, interesse em conhecer o tema mais profundamente:

Ainda não tenho um posicionamento a respeito do assunto aqui tocado. Porém, gostaria muito de conhecer mais sobre o assunto. (P14)

Sendo assim, o gráfico para esta última pergunta apresenta-se da seguinte maneira:

Gráfico 29:



Como podemos ver, as respostas aqui expostas e analisadas demonstram que há espaço para abordagens críticas no processo de ensino de inglês como LI. Na realidade, essa primeira parte do nosso estudo, essencialmente individual e reflexivo, busca desvelar não apenas o conhecimento teórico que o docente informante possui sobre o tema, mas, principalmente, discutir suas crenças e seus valores sobre o que significa ensinar no cenário atual uma língua que, queiramos ou não, já atingiu a condição de língua de comunicação global e que, em diversos contextos cada vez mais expostos a pessoas de todas as nacionalidades, está sendo nativizada, isto é, apropriada e modificada por seus novos falantes.

No caso do Brasil e de outros países do chamado ‘círculo em expansão’, o grande desafio é trazer para a sala de aula e implementar muitas dessas premissas que, como os próprios professores sinalizam, abrem caminho para a adoção de abordagens críticas no ensino de ILI. É o que tentaremos analisar e discutir a partir dos registros etnográficos de duas aulas de cada um dos nossos informantes a seguir.

### 5.3 ANÁLISE DOS REGISTROS ETNOGRÁFICOS

Os registros etnográficos do nosso trabalho foram realizados a partir de duas aulas de cada professor informante onde, *a priori*, exercemos o papel de pesquisador não-participante. Como normalmente acontece, os professores possuem várias turmas de língua inglesa de níveis variados, principalmente nos cursos livres, em que um professor que regularmente trabalha de 25 (vinte e cinco) a 30 (trinta) horas, embora tendo menos alunos na sala de aula, possui algo em torno de 8 (oito) a 10 (dez) turmas por semestre. Ou seja, diferentemente da escola regular ou do ensino superior em que um professor com carga horária similar ou em regime de DE (dedicação exclusiva de 40 (quarenta) horas semanais) não está na sala de aula

o tempo inteiro, o docente de cursos livres não conta com tal prerrogativa, cumprindo a sua carga de trabalho ministrando aulas, muitas vezes em mais de uma instituição.

As observações de aula foram previamente programadas com cada professor(a) e para a seleção da(s) turma(s) a ser(em) visitadas não estabelecemos critérios prévios. Na realidade, a única exigência que tínhamos é que pudéssemos assistir a aulas dos mais diversos níveis de proficiência, potencialmente, do inicial ao avançado. Assim, diante de um universo mais variado, disporíamos de melhores condições para respondermos às nossas indagações e aos nossos temas de interesse. A maior parte das visitas ocorreu no segundo semestre de 2006 e nossa intenção foi de realmente tentar ‘fotografar’ a prática do professor, buscando identificar aspectos relacionados às premissas do trabalho, levantar regularidades e, a partir daí, desenvolver as nossas análises à luz do aporte teórico.

Do ponto de vista logístico, podemos dizer que as visitas ocorreram sem grandes problemas, exceto em uma das escolas estaduais em que para assistirmos duas aulas, tivemos que enfrentar diversos problemas estruturais como cancelamento de aulas devido ao mau tempo ou por decisão da própria escola devido a eventos internos. Mesmo contando com a boa vontade do professor e da diretora da escola, essas talvez tenham sido as visitas mais complicadas, já que entre a primeira e a segunda aula, com idas e vindas, transcorreu-se mais de um mês. Entretanto, quando as aulas aconteceram, mesmo diante de condições bastante desfavoráveis como barulho intenso nos corredores, calor, portas que não fechavam, salas superlotadas, só para citar alguns, pudemos observar que muito do que acontece (ou deixa de acontecer) na sala de aula de LE no ensino público não pode ser atribuído à desmotivação do professor e/ou ao desinteresse crônico dos alunos. A questão conjuntural responde muito mais por esse ambiente sofrível e bastante desafiador para aqueles docentes que realmente desejam ir além, no caso do inglês, do emblemático verbo *to be*. Nos outros ambientes, inclusive nas escolas públicas restantes, o processo ocorreu de forma tranqüila e a receptividade dos alunos a um ‘sujeito estranho’ no seu *habitat* educacional não causou grandes transtornos. Na realidade, além de muita curiosidade e, em algumas situações, como no caso dos grupos do ensino fundamental, testemunhamos a vontade e o desejo de alunos bastante interessados em ‘interagir’ em inglês com outra pessoa que não fosse seu(sua) professor(a).

Como explicitado no Capítulo 2, no corpo do trabalho iremos transcrever apenas aqueles segmentos ou registros parciais que puderam contribuir de alguma maneira para a nossa argumentação ou para ilustrar alguma situação destacada dentro do nosso processo de investigação. Os registros completos, sem a identificação do informante constam dos anexos.

No que diz respeito à metodologia, procedemos à análise levando em conta os quatro pilares que ancoram o nosso trabalho, isto é, (1) o contexto de ILI e suas implicações pedagógicas, (2) a relação língua e cultura e sua relevância no ensino de ILI, (3) a competência intercultural do professor como elemento fundamental nesse processo e (4) a adoção de uma pedagogia intercultural crítica de ensino de ILI. Feita uma categorização dos tópicos a serem discutidos, procuramos buscar nos registros etnográficos elementos retirados da prática do professor que refletissem ou refutassem, dentre outros aspectos, as crenças e opiniões expressas nas outras duas fontes de coleta de dados, o questionário e as entrevistas.

Além disso, e como não poderia deixar de ser, tentamos apontar em linhas gerais oportunidades em que o professor se empenhou em enveredar por caminhos que não o previsível trabalho com os aspectos lingüísticos. Como sabemos, esse é o panorama comum, uma vez que compelido ou não pelo programa institucional (ou pelo conteúdo programático do livro didático) a ser cumprido, o docente se engaja nessa prática que basicamente se consolida em detrimento de uma exploração mais crítica e mais livre dos desdobramentos políticos e ideológicos que, natural e corriqueiramente, se fazem presentes na sala de aula.

Sendo assim, compilamos os dados dos registros etnográficos que serão explicitados e analisados na seqüência, de acordo com as seguintes categorias: (1) o contexto do inglês como LI, (2) abordagem dos aspectos culturais, (3) a competência intercultural e (4) elementos de uma pedagogia crítica de ILI.

### **5.3.1 O contexto do inglês como língua internacional**

Como mencionamos previamente, assistimos a diversas aulas, de vários níveis, em contextos distintos, contando com aprendizes das mais variadas faixas etárias, com os mais diferentes objetivos em aprender inglês. No tocante ao primeiro ponto de sustentação teórica do estudo – o contexto de inglês como língua internacional e as implicações pedagógicas para as diferentes realidades – os registros etnográficos mostram que em raras oportunidades a referência à perspectiva de ensino e aprendizagem de ILI foi colocada explicitamente. Mesmo em momentos em que, coincidentemente, uma das unidades do livro a ser iniciada por um dos professores de curso livre se intitulava ‘Linguagem e comunicação’, o que, naturalmente, suscitaria uma excelente discussão sobre o *status* do inglês como língua mundial nos dias atuais e suas variantes cada vez mais distanciadas do chamado ‘inglês padrão’, a menção ao contexto de ILI não ocorreu. Vejamos um pouco do que foi feito:

*Aula 2, nível intermediário superior, 31 de agosto de 2006, Curso Livre (PI):<sup>30</sup>*

15:45 P esclarece que eles vão iniciar uma nova unidade, cujo título é ‘Linguagem e comunicação’. P pede aos alunos que leiam o exercício e identifiquem os elementos que mostram traços da linguagem oral. AA começam a trabalhar no exercício.

15:50 P começa a corrigir atividade. P pergunta aos AA o que aparece no exercício como exemplo de linguagem formal e informal. Um A responde: ‘Vocativo’. P diz que não sabe como se diz ‘vocativo’ em inglês e pede ao aluno que explique a questão sem usar a L1. A fica calado. P segue adiante, corrigindo o exercício e, logo em seguida, passa para o próximo exercício que traz exemplos de linguagens formal e coloquial do inglês padrão americano. P dá um tempinho aos AA e prossegue explicando vocabulário como ‘*get rid of*’, ‘*tenure*’, entre outros, como exemplos de registros formais e informais. P pergunta se há alguma dúvida. AA ficam quietos.

Além de se ater exclusivamente ao livro texto e sequer se referir ao fato de o inglês não obedecer apenas às normas de variantes hegemônicas, logo em seguida, na mesma aula, o professor, indiretamente, reforça equívocos bastante arraigados, chamando a atenção para os conceitos de ‘certo’ e ‘errado’ e, como consequência, despreza os aspectos sociolinguísticos que permeiam qualquer discurso. Vejamos essa seqüência na mesma aula:

16:05 P pergunta se os AA escrevem com freqüência. Dois AA dizem que sim, no MSN. P então pergunta se eles podem identificar alguns problemas de linguagem que as pessoas têm em português e que eles acham horríveis. Uma A dá um exemplo: “Eu **ouvir** uma linda música”. O P diz que é um excelente exemplo. O P então escreve no quadro: “*Most people don’t speak their native language correctly*”.

16:12 P então pede aos AA que se juntem em pares e discutam a questão. Se concordam ou discordam da afirmação. P explica que depois de algum tempo, com palmas, vai interromper a discussão e, olhando no livro, eles vão falar de outros tópicos. Todos os tópicos trazem exemplos de ‘partitivos’ em inglês como ‘a maior parte de’, ‘a maioria de’, ‘alguns dos’, etc. Terminadas as discussões, o P parte para as explicações gramaticais, trabalhando, além desses, outros partitivos em inglês como ‘*each of*’, ‘*none of*’, etc.

Como podemos ver nesse exemplo específico, a linha que norteou a atuação do professor, basicamente, foi a seção de apresentação, seguida da prática de um ponto gramatical e, mesmo tendo as atividades de preparação proporcionado algum espaço para uma discussão ou uma menção à condição do inglês como língua internacional e às implicações para o seu processo de ensino e aprendizagem, o professor optou por não explorar a situação de forma mais dinâmica e apropriada para o contexto. Além do mais, se verificarmos as suas respostas a questões como a 29 ou 34, por exemplo, a sua prática não condiz exatamente com o seu discurso.

Entretanto, quando foi necessário distinguir uma variação no nível da sintaxe, as duas variantes da língua inglesa tomadas como referência foram exatamente as dominantes, isto é,

<sup>30</sup>P = Professor; A = Aluno(a); AA = Alunos(as); “Aspas” = Fala do P ou dos AA; ‘Aspas simples’ = traduções, termos em inglês mantidos no original, chamar a atenção para algum termo ou situação.

a americana e a britânica, deixando de sequer se registrar a possível existência de tantas outras variantes que podem ou não seguir uma dessas ocorrências. Essa interação está registrada no excerto dessa mesma aula abaixo:

16:43 O P ainda está trabalhando com ‘partitivos’. P traz então a questão dos substantivos contáveis e não contáveis. P dá alguns exemplos. Um deles suscita uma pergunta de uma A. P escreve no quadro: “*None of my friends PLAY/PLAYS the piano*”. A indaga porque pode ser um ou outro. P explica que há uma diferença, ou seja, no inglês britânico, se usa o plural (PLAY); no americano, o singular (PLAYS), e ambos estão corretos. O P dá mais exemplos, mostrando a condição assumida pelo verbo, sempre marcando a diferença entre as duas variantes.

Já em uma das aulas de inglês instrumental ministrada na língua materna no contexto do ensino superior público, a professora discutiu a questão ainda que brevemente. Nas suas palavras:

***Aula 2, Inglês instrumental, 24 de agosto de 2007, Universidade (P3):***

15:40 P: “Vocês precisam definir o que querem com esse instrumento poderoso chamado inglês. O inglês, como vocês sabem, é a língua nativa de muitos países. Por exemplo, na Índia, onde eu morei por ano, o inglês é uma língua oficial. O texto que vocês vão ler é sobre os números do inglês como língua internacional. Hoje em dia há uma demanda enorme por esse idioma e as culturas a que o inglês nos remete não são mais apenas a americana ou britânica. Esses países, claro, ainda são importantes, mas há muitos outros que o inglês representa como países caribenhos, africanos e de outras regiões do planeta”.

Um outro professor teve a oportunidade de introduzir a questão do inglês como língua internacional, tomando como ponto de partida uma lição do livro que introduzia a fórmula “*Where are you from?*”. A lição prescrevia a prática do nome de diversos países em inglês, assim como, na seqüência, mostrava um diálogo simulado entre uma brasileira e um japonês, dois falantes não-nativos, situação que mais caracteriza o uso atual do inglês no mundo. A atividade foi produtiva, mas se limitou à logística e ao conteúdo propostos pelo material instrucional:

***Aula 2, Inglês IA, 01 de setembro de 2006, Curso de Extensão (P8):***

19:40 P retorna ao livro cujo tópico agora é ‘*Your World*’ (Seu Mundo). P pratica os nomes de países em inglês como Argentina, Austrália, África do Sul, Jamaica, dentre outros. P pergunta onde fica a Jamaica. Um A diz, “América”. P diz, “*Great, man!*” Mesmo A diz, “*Reggae, Bob Marley*”. P pergunta se Bob Marley é da Jamaica. AA ficam na dúvida e hesitam na resposta. P diz que eles vão praticar uma estratégia de ‘*brainstorming*’, usando referências de alguns países. P então menciona países próximos e distantes como Coréia, Taiwan, Austrália, Japão, etc. Alguns AA falam de coisas, cidades, símbolos que lembram esses países. P simula que, em pares, os AA vão praticar a fórmula ‘*Where are you from?*’. P diz que inicialmente eles vão imaginar que são de outros países. Em seguida, os AA vão falar de onde realmente são.

De maneira semelhante, um dos professores do ensino fundamental público conduziu uma atividade em que ele assume o papel de um ‘estrangeiro virtual’ e os alunos teriam que

praticar algumas fórmulas, lhe fazendo perguntas. Ao se apresentar como um estudante japonês, o professor pergunta aos alunos se eles acham estranho um japonês falar inglês. Exceto por essa observação, a aula centrou-se na questão lingüística:

*Aula 1, 6ªA, 06 de novembro de 2006, Ensino Fundamental da Rede Pública (P9):*

11:05 P desenha no quadro uma tela de computador e simula um diálogo virtual. O P diz que ele será um estrangeiro virtual e uma A será o amigo do outro lado da linha. P começa escrevendo várias informações pessoais como: *'Hello, my name is...; I'm from...; I live in...'*. P pede que a A e depois os outros AA façam perguntas. E os AA seguem perguntando em inglês: *"What's your name?, Where are you from?, What's your e-mail?"*, etc. P diz que seu nome é Toshio, que é do Japão e que seu esporte favorito é beisebol. P pergunta aos AA se eles acham estranho um japonês falar inglês e gostar de beisebol. Os AA não entendem o sentido da pergunta do P e respondem que sabem que o beisebol é um jogo americano. O P concorda e complementa que esse esporte também é muito popular no Japão. Assim, após a breve incursão cultural, o P então encerra essa parte da atividade.

Os poucos exemplos retirados dos registros etnográficos mostram que, embora o avanço do inglês como LI já seja um tema vastamente debatido e analisado nos meios acadêmicos, a referência a essa condição e às implicações pedagógicas que daí advêm ainda não se traduzem de forma sistemática na sala de aula de qualquer um dos contextos observados. O assunto pode emergir de forma acidental, mas as visitas às aulas mostram claramente que o ensino de língua inglesa, mesmo com todo o desenvolvimento em pesquisa de aquisição de segunda língua e de produção de materiais instrucionais mais modernos, ainda é fortemente orientado para o conteúdo lingüístico. Entretanto, como veremos no item a seguir, o elemento cultural, presente o tempo inteiro na sala de aula, ainda que indiretamente, começa a ser levado em consideração de forma mais significativa e menos periférica.

### **5.3.2 Abordagem dos aspectos culturais**

Mesmo sendo regularmente introduzido pelo conteúdo do livro didático, o aspecto cultural está sempre presente na sala de aula de LE. Eficiente, então, será o professor que fizer um melhor uso desse elemento, proporcionando ao aprendiz a oportunidade de ter acesso não só a fatos históricos e/ou pontos turísticos, mas também a costumes, tradições, crenças e à(às) maneira(s) de viver de pessoas oriundas de culturas estrangeiras, estabelecendo, desta forma, um diálogo com os mesmos elementos de sua própria cultura.

Como apontam Collie e Martin (2000 *apud* WANDEL, 2002), até certo ponto, o estudo da cultura de um país se baseia no conhecimento da história e das tradições de um determinado lugar, mas principalmente no conhecimento sobre seus contextos e interações sociais. É fato também que, em linhas gerais, o enfoque dado ao estudo de cultura na sala de



aula de LE acontece através do domínio cognitivo, faltando, em muitas ocasiões, a chamada ‘sensibilidade intercultural’. Para Wandel (2002, p.78), fatos, números e estatísticas, problemas culturais e questões sociais “devem ser acompanhados por uma abordagem que dê sustentação também ao nível afetivo de aprendizagem”, ou seja, como professores de língua estrangeira, devemos nos valer de materiais culturalmente sensíveis, provocar e conduzir discussões que contribuam para o enriquecimento do conhecimento de mundo do aprendiz, assim como levá-lo a refletir sobre a experiência do Outro e sobre a sua própria experiência.

Embora promovidas basicamente pelo conteúdo do livro didático, foram muitas e ricas as oportunidades que os nossos informantes tiveram para trabalhar o componente cultural nas suas aulas. Certamente que alguns professores foram mais contundentes nas suas incursões e na condução dos desdobramentos das atividades que outros, porém os registros etnográficos testemunham positivamente que, nesse terreno, a visão de encontro de culturas a partir do estudo de uma língua internacional se consolida de maneira cada vez mais consistente no ensino de ILI no nosso contexto local. Vejamos alguns exemplos:

***Aula 2, Inglês instrumental, 31 de agosto de 2007, Universidade (P3):***

15:00 P introduz o texto ‘*Customs around the world*’ (Costumes pelo mundo). P pede aos AA que leiam o texto silenciosamente e que usem suas estratégias de leitura para entender o máximo que puderem.

15:15 P diz que o tempo está encerrado e começa a fazer perguntas sobre o texto. P chama a atenção para as palavras-chave. O texto é sobre uma moça de origem russa orientando um americano que vai visitar o seu país. Os AA se manifestam e respondem corretamente às perguntas da P. A P chama à atenção para alguns locais históricos de Moscou. P também explica a locução ‘*such as*’ e diz que toda vez que ela aparecer, eles devem estar atentos a exemplos.

***Aula 2, Inglês avançado, 16 de setembro de 2006, Curso Livre (P4):***

10:25 P pede a cada aluno que escolha dois adjetivos que melhor descrevam a personalidade deles. P pede que eles compartilhem com os colegas. P media a discussão. Algum tempo depois, P pede que eles, como brasileiros, escolham dois adjetivos que para eles melhor descrevem um cidadão inglês. AA dizem, “Polido, esnobe, reservado, frio e tímido”. Um A diz, “Distante, trabalhador, auto-suficiente, eles se acham melhor que os outros”. Um A diz que o inglês é expansivo e alegre. Uma A diz que discorda do colega: “Eles só são legais nos filmes, não pessoalmente”. O P então pergunta aos alunos o que eles acham de estereótipos. AA concordam que tudo é muito geral. P diz que muitos são os estereótipos atribuídos aos brasileiros e aos baianos. P pergunta aos alunos sobre alguns dos estereótipos atribuídos aos baianos. AA respondem, “Preguiçoso, malandro, desonesto”. P pergunta sobre as mulheres brasileiras. AA respondem, “Quentes, sexy, bonitas”. Um A relembra o caso de uma baiana que concorreu ao cargo de vereadora, usando sua sexualidade como forma de se promover. Todos riem. O A diz que isso é péssimo para o país. Uma A diz que as pessoas acham as mulheres brasileiras fáceis e que, portanto, elas são vistas quase como prostitutas. O P diz que estereótipos são muito ruins e prossegue com a próxima atividade.

***Aula 2, Inglês do 1º ano do Ensino Médio, 30 de outubro de 2006, EM Público (P5):***

8:47 P está trabalhando o ponto gramatical *'present perfect'*. P corrige o exercício oralmente. Há uma questão sobre J. K. Rowling, a autora de Harry Potter. P pergunta se eles a conhecem. Todos os AA falam que 'sim'. P pergunta se alguém leu algum dos livros da autora britânica. AA dizem que 'não', mas que assistiram a todos os filmes de Harry Potter.

9:05 P trabalha então com outro texto. P diz que agora os AA vão para a parte boa da aula. P pede que eles olhem o texto. Ele versa sobre o grande hábito brasileiro de se assistir às nossas telenovelas. Na realidade, são pequenos textos retirados de vestibulares anteriores. P relembra as estratégias de leitura. P fala da origem do termo em inglês, *'soap opera'* e fala um pouco sobre a diferença entre as telenovelas brasileiras e as americanas. P aponta os marcadores de discurso, os falsos cognatos e como o tema é familiar aos AA, estes se interessam e fazem anotações. Quando o texto fala de *'North American audiences'*, um A pergunta se isso inclui o México. A P explica que, nesse caso, o texto se refere apenas aos EUA. O P dá um tempo para os AA fazerem os exercícios e depois inicia a correção.

***Aula 1, Inglês do 2º ano do Ensino Médio, 05 de outubro de 2006, EM público (P6):***

9:55 P diz que a unidade que eles vão iniciar é sobre um ótimo tópico: Amor. P desenha um coração no quadro. Uma A diz que aquele coração está horrível. P pergunta, 'Vcs já se apaixonaram?'. Os AA riem, brincam uns com os outros. P pergunta então que casais famosos eles conhecem. Os AA lembram de todo tipo de casal e de nacionalidades diferentes: Mickey e Minnie, Cláudia Raia e Edson Cellulari, Brad Pitt e Angelina Jolie, Xandy e Carla Perez, dentre outros. P pergunta qual o casal mais interessante daqueles citados. As respostas variam.

Nos exemplos acima, emergem temas bastante interessantes para que o aspecto cultural seja explorado com mais profundidade, respeitando, logicamente, a maturidade de cada grupo de aprendizes. Entretanto, em quase todas as situações, com exceção do grupo de nível avançado de um dos cursos livres, os professores se limitaram a curtas incursões, descartando, provavelmente pelo tempo extra que seria demandado, um trabalho mais consistente, abordando aspectos culturais de países de língua inglesa, de outros países e, certamente, da cultura nativa.

Na seqüência da análise das observações, o excerto de uma aula de um dos informantes que atua no Núcleo de Extensão da UFBA, demonstra que, mesmo trabalhando-se *a priori* com fatos e conhecimentos triviais, é possível não só angariar informações sobre outras culturas, mas também erigir a ponte afetiva de interação entre a(s) cultura(s) do aprendiz e a(s) cultura(s) alvo. No caso do inglês, por exemplo, dada a sua condição de LI, o conceito de 'cultura alvo' praticamente passa por uma re-avaliação, podendo, no mínimo, ser pluralizado ou até redefinido. Vejamos que no exemplo abaixo, ainda que de forma tímida, o professor consegue falar de cultura, não apenas no nível cognitivo, mas também no afetivo:

***Aula 1, Elementar IA, 01 de setembro de 2006, Curso de Extensão (P8):***

19:50 P diz que eles vão praticar a estratégia de *'brainstorming'* com nomes de países. P coloca então países próximos e distantes como Coreia do Sul, Taiwan, Malásia, Japão, etc. Os AA citam coisas, artistas, cidades, monumentos nacionais que lembram esses países. Sobre os Estados Unidos, George Bush, Nova Iorque, McDonald's. P se refere ao casal de personagens do livro, dizendo que eles estão dialogando e vão fazer a seguinte pergunta: *"Where are you from?"* P pergunta a cada A. Aparecem nomes de cidades baianas como Jaguaquara, Jequié, Presidente Dutra, Riachão do Jacuípe, dentre outras. Alguns poucos são de Salvador. Quando falam de suas cidades, tanto P quanto AA citam algumas características que as singularizam como Jequié (Cidade Sol), Serrinha (Terra das Vaquejadas), Entre Rios (Terra Linda a Caminho de Aracaju), só para citar algumas.

Tomando como ponto de partida cidades e países muito distantes, mas não totalmente desconhecidos dos alunos, o professor vai aos poucos (re)visitando o conhecimento de mundo de seus aprendizes, deixando que eles externem o que sabem sobre esses lugares, ainda que pelas lentes do *'mundialmente consagrado'*. Por exemplo, falar da Jamaica nos remete ao *reggae* e ao seu maior expoente, Bob Marley. Logicamente que, para não incorrerem no risco da generalização, não se pode tomar um país tão rico culturalmente como a Jamaica apenas como a terra do *reggae*. Entretanto, se ancorados numa pedagogia que privilegie o desenvolvimento da competência intercultural do aprendiz, esse pequeno aspecto cultural advindo não do livro, mas do próprio aluno, pode servir de *'isca'* para o professor promover uma expansão de conhecimentos e troca de experiências dentro da sua sala de aula.

Analisando ainda a seqüência da aula supramencionada, falar de suas cidades e externar algumas das características que as singularizam, como Jequié, *'Cidade Sol'*, Serrinha, *'Terra da Vaquejada'*, dentre outras, também são exemplos de que o estudo de uma LE não impõe quaisquer barreiras aos aspectos culturais da cultura nativa dos aprendizes, mesmo em salas de aula tidas como *'monoculturais'*, onde, teoricamente, não haveria novidades. Para um professor atento a essas questões, os desdobramentos de atividades como esta numa aula de inglês como LI são totalmente compatíveis com os princípios de uma pedagogia de línguas mais contemporânea que, no tocante aos aspectos culturais, advoga como um dos principais objetivos do aprendiz se preparar na LE para poder falar de si e de sua cultura.

Seguindo essa linha de raciocínio, temos a seguir mais alguns exemplos de excertos em que, direta ou indiretamente, aspectos culturais permearam as aulas observadas:

***Aula 1, 6ªA, 06 de novembro de 2006, Ensino Fundamental da Rede Pública (P9):***

11:40 Quase no final da aula, alguns AA querem saber o significado da expressão *'pen pal'* em inglês. P tenta explicar a definição em inglês e diz que agora existe a expressão *'key pal'*, que é o amigo a distância e que se comunica via computador.

***Aula 1, Língua inglesa II, 09 de novembro de 2007, Universidade Privada (P10):***

20:25 P diz que o tema da aula de hoje é a descrição de lugares e rotinas. P diz que, inicialmente, eles vão falar sobre um dia típico de uma esposa brasileira. Alguns AA

não entendem, já que a P se dirige a eles na L2. P, então, dá alguns exemplos, usando o presente simples do indicativo: “*She wakes up at 6; She has breakfast at 7; She goes to work at 7:45*”, etc. Alguns AA começam a falar: “*She brushes her teeth, cleans the bathroom*; uma típica graxeira!”. Todos riem. P então pergunta a um aluno casado como seria o perfil de marido brasileiro perfeito. Alguns AA se antecipam. O A casado diz na L1 que é um marido atípico, pois ele faz tudo na casa, lava a roupa, os pratos, faz as camas. P congratula o A.

21:40 P mostra uma ilustração de um casal jantando e assistindo à TV juntos. P fala de papéis tradicionais masculinos e femininos. P pergunta se aquela é uma situação típica. AA dizem que ‘sim’ e perguntam se a professora é feminista. P diz que rótulos são perigosos. Surgem várias opiniões. A discussão ocorre na L1. Homens defendem homens, mulheres defendem mulheres. As AA dizem que as mulheres estão mudando, mas os homens ainda não se sentem obrigados a fazer nada. Uma A diz que ela não quer nunca pagar a conta do restaurante. A P diz que essa é uma questão cultural e sugere que todos os AA façam uma pesquisa e escrevam sobre os papéis de homens e mulheres em outros países. Fim da atividade.

**Aula 1, 1º Ano do Ensino Médio, 21 de setembro de 2006, EM Público (P11):**

14:29 P pede que cada A escreva um parágrafo sobre o uso que os jovens brasileiros em geral fazem do computador. P pede aos AA que compartilhem seus textos uns com os outros à medida que forem concluindo a tarefa.

14:40 P pede que alguns AA relatem oralmente como usam o computador. Dos textos escritos surgem os usos mais comuns que qualquer jovem faz dessas máquinas. Os AA mencionam *internet*, pesquisa, conversa com amigos (MSN), parentes distantes, *Orkut*, baixar músicas, dentre outros. Os que não têm computador em casa dizem que vão para *LAN houses*<sup>31</sup>. AA dizem também que, para muitos, o computador é um vício, que não dá para viver mais sem ele. P diz que gostou muito das respostas e chama a atenção para os perigos da *internet* como pedófilos, *hackers*, marginais virtuais, entre outros.

**Aula 1, Inglês intermediário, 10 de maio de 2006, Curso Livre (P13):**

8:15 P retorna ao livro texto e diz que agora eles vão discutir o tópico ‘*Looking good*’ (Boa Aparência). P pergunta aos AA se eles conhecem a palavra ‘*shopaholic*’ (compradores compulsivos). Alguns dizem que sim. P então pede que eles leiam a página 65 e façam o exercício. P pede que eles respondam ao questionário e que depois de terminarem compartilhem suas respostas uns com os outros. P coloca uma música de fundo enquanto os AA se concentram na atividade.

**Aula 2, Inglês intermediário, 30 de maio de 2006, Curso Livre (P13):**

20:05 P pergunta aos AA se eles gostam de desenho animado. Um A diz que sim e cita personagens de desenhos americanos como ‘*Tom and Jerry*’, ‘*The Flintstones*’, ‘*The Simpsons*’, etc. P pergunta aos AA se eles conhecem ‘*Johnny Bravo*’. Os AA dizem que ‘sim’. P pergunta se eles entendem os desenhos americanos com certa facilidade. Os AA dizem que ‘não’. P pergunta a razão. Um A diz, “Gíria, *teacher*, *gíria*”.

<sup>31</sup>LAN houses são estabelecimentos comerciais semelhantes a um *cyber café* onde as pessoas podem pagar para utilizar um computador com acesso à *internet* e a uma rede local, com o principal objetivo de jogar em rede. O conceito de LAN house foi inicialmente introduzido e difundido na Coreia em 1996 (1998 no Brasil). Utilizando a moderna tecnologia como meio, a LAN house iniciou uma revolução nas opções de entretenimento, permitindo a interação entre dezenas de jogadores através de uma rede local de computadores. Os principais clientes destes estabelecimentos são, portanto, os clãs de jogos de computador. Em alguns casos, empresas alugam o local para dar algum tipo de treinamento para seus funcionários. FONTE: [http://pt.wikipedia.org/wiki/LAN\\_house](http://pt.wikipedia.org/wiki/LAN_house). Acesso em 14 de janeiro de 2008.

**Aula 1, Inglês intermediário, 23 de setembro de 2006, Curso Livre (P15):**

9:50 P diz aos AA que eles vão trabalhar com um texto sobre a história dos Estados Unidos quando esse país ainda era uma colônia inglesa. P dá as instruções e os AA lêem o texto.

10:10 P começa a correção dos exercícios relacionados ao texto. P checa vocabulário, além da pronúncia de datas como 1800, 1803, etc. P pratica também o *Present Perfect* que está sendo testado no exercício.

Como ponto alto das nossas observações visando ao aspecto cultural, entretanto, está uma das aulas de uma das nossas informantes que atua no ensino fundamental de uma escola do município de Salvador. Foi um privilégio registrar sua aula de língua inglesa exatamente no dia 20 de novembro de 2006, quando aqui se comemora o *Dia da Consciência Negra*. O tópico ocupou praticamente toda a aula e a professora, com muita criatividade e organização, conseguiu capturar a atenção dos alunos, explorar o conhecimento prévio de cada um deles, mostrar a importância da data para uma cidade de maioria negra como Salvador, enriquecê-los culturalmente e, finalmente, deixar claro que em uma aula de língua inglesa pode-se aprender não só a cultura do Outro, mas também discutir e consolidar aspectos da cultura nativa, despertando, finalmente, para a importância do diálogo intercultural. Vejamos a descrição de uma parte da aula em questão:

**Aula 1, Língua inglesa, 6ª B, 20 de novembro de 2006, EF Público (P14):**

9:20 P está vestida com uma blusa do bloco afro Ilê Ayê. P cola no quadro uma figura de um negro. P diz, “Hoje é o Dia da Consciência Negra”. P pergunta aos AA quem seria aquela pessoa. Um A diz, “Zumbi”. Outro A complementa, “Nosso irmão”. Outro A diz, “Nossa cor”. P, então, coloca no quadro uma cartolina em branco com um modelo de sentenças para se descrever uma pessoa em inglês: “*My name is...; My... are brown and my hair is...; My... are... and my mouth is...; I’m...*”. P pede voluntários para completar as lacunas. P entrega aos AA tiras de papel com as respostas para que eles leiam o texto e colemb as respostas. P fornece fita adesiva. P dá alguns segundos para os AA lerem as perguntas.

9:28 Os AA colocam as respostas: “*My ears are big, my eyes are brown, etc.*” Fazendo a associação com a figura de Zumbi, P segue elicitando as palavras. P chama a atenção para a palavra ‘*beautiful*’ e pergunta: “*Is Zumbi beautiful?*” Os AA respondem que ‘sim’. P pergunta: “Os negros dessa sala são/se acham lindos?” Um A diz que ‘sim’. P pede que eles reflitam sobre a questão. P encerra a atividade.

9:40 P coloca uma canção afro-baiana como música de fundo e anuncia a atividade do auto-retrato que cada aluno fará de si para mais tarde os trabalhos fazerem parte de uma exposição. Os AA começam a trabalhar. Logo depois, uma A diz que já acabou e mostra o desenho à P. A música continua. Um A quer saber quem canta a música que está tocando. A P informa, “Olodum”. Esse mesmo A, então, pára seu trabalho e se concentra na leitura do encarte do CD do Olodum. O A ensaia passos de dança baiana. O A começa a dançar. P manda aumentar o som. Alguns AA ainda estão trabalhando, mas muitos se empolgam com a dança do colega. P dá mais um tempo e encerra a atividade.

### 5.3.3 A competência intercultural

Ao longo da nossa explanação teórica, enfatizamos a importância da promoção e do desenvolvimento da competência intercultural do aprendiz de inglês como língua internacional. Como aponta Finocchiaro (1982), uma das mais importantes tarefas do professor de línguas contemporâneo é preparar seus aprendizes para, dentre outras coisas, lidar com diferentes sistemas culturais. Interculturalmente competente, portanto, é aquele indivíduo capaz de, no processo de interação com pessoas e com elementos de culturas estrangeiras, seja *in loco* ou a distância, capturar e entender os conceitos específicos que envolvem percepção, pensamento, sentimento e ação.

Certamente que em nosso contexto basicamente monocultural tal conceito pode soar como algo muito distante, mas sabemos que cada vez mais os meios de comunicação estão proporcionando encontros interculturais entre pessoas do mundo inteiro. Nesse sentido, para aqueles falantes de uma língua internacional, a aquisição de tal competência torna-se um objetivo primordial a ser perseguido.

Nas nossas observações, notamos que os professores nas suas aulas não pautavam por chamar a atenção para a questão da competência intercultural de forma sistemática. Como no trabalho feito a partir dos aspectos culturais, nossos registros marcam situações incidentais em que a perspectiva emergiu a partir do plano de aula geralmente ancorado no conteúdo do livro texto. Desta forma, os excertos apresentados a seguir buscam ilustrar momentos em que o tema foi trabalhado ainda que superficialmente e/ou como o professor, mesmo tendo a oportunidade de abordá-lo, optou por não fazê-lo. Vejamos a situação a seguir.

Um excerto já mencionado no item anterior mostra que no início de uma das aulas de um dos nossos informantes que ensina na escola pública, a questão do inglês como LI não apareceu, mas houve uma breve referência, ainda que implicitamente, à questão da interculturalidade. Durante a explicação da primeira atividade, o professor pergunta se os alunos acham estranho um japonês falar inglês e gostar de beisebol, um esporte tipicamente americano. Os alunos, quase todos na faixa de 8 a 10 anos, não entenderam muito bem o que o professor quis colocar e a discussão não prosseguiu. Por ser uma aula muito curta (50 minutos) e por ainda ter um plano a ser cumprido, o professor resolveu avançar com uma atividade de *listening*.

Mais para o final da aula, o professor tenta explicar o dever de casa. De acordo com seu plano de aula, os alunos, tomando como base um bilhete escrito em inglês, teriam que escrever um bilhete à moda antiga, ou seja, usando caneta e papel, comparando-o mais tarde com os tipos de bilhetes virtuais a que eles estão acostumados a enviar através da *internet*.

Seria uma oportunidade interessante para se abordar o tema pela via da interculturalidade, contrastando não só os tipos de bilhetes tradicionais *versus* os virtuais, mas também a forma, o vocabulário específico, a linguagem, entre outros aspectos, usados nesse rápido e eficiente meio de comunicação em diferentes culturas, incluindo a nossa.

Sendo assim, o professor, mais uma vez, devido principalmente à inquietação dos alunos, não pôde ir muito além da explicação sobre a mecânica do exercício e da leitura do exemplo original. De qualquer forma, vestígios de interculturalidade perpassaram por essa aula e mesmo não tendo sido conduzida pelo professor na sua totalidade, os registros ficaram para proporcionar uma reflexão sobre, pelo menos, o que poderia ser feito nesse sentido. Ambas as seções estão registradas a seguir:

**Aula 2, 6ª A, 06 de novembro de 2006, Ensino Fundamental Estadual (P9):**

11:05 Depois de um período de organização da sala de leitura, P inicia a aula. P acomoda todos os AA. São trinta e dois AA na sala de aula. P inicia a aula na L1. O tema da aula é ‘*Virtual friends*’. P pergunta aos AA o que significa cada palavra. AA respondem: “Amigos virtuais, professor!” P entrega uma folha de exercício que traz um diálogo virtual. P desenha no quadro uma tela de computador e simula uma conversa virtual. P diz aos AA que ele será um ‘estrangeiro virtual’ e uma A voluntária será a sua amiga virtual. P começa escrevendo algumas informações pessoais e algumas fórmulas em inglês: “*Hello, I’m...*”. P pede que eles elaborem questões e, assim, eles vão perguntando em inglês: “*What’s your e-mail?*”, “*What’s your favorite sport?*”, etc. P diz que é “*from Japan*” e que seu esporte favorito é ‘*baseball*’. P pergunta se eles acham estranho “um japonês falar inglês e gostar de beisebol”. Os AA não entendem o sentido da pergunta e dizem apenas que beisebol é um jogo dos Estados Unidos. O P diz que o esporte é popular também no Japão.

11:35 O professor apresenta um exercício que deverá ser feito em casa. Ele explica que se trata de um ‘bilhete à moda antiga’ para eles preencherem e compararem com o que acontece hoje na *internet*, ou seja, como as pessoas mudaram a forma e até o tipo de bilhetes para se comunicar. P lê um bilhete em inglês e diz que eles devem tentar criar um pequeno bilhete para um(a) colega, baseando-se no original. P tira as dúvidas. AA não param de conversar, mas perguntam mais sobre o exercício. Os AA se agitam para sair. Na L1, o P dá exemplos de sentenças que devem constar em um bilhete e diz que os AA ainda têm cinco minutos para dúvidas. Os AA não registram a mensagem e saem em grupos da sala antes de a sirene tocar.

Uma outra situação em que a interculturalidade poderia ser exercitada foi registrada numa aula de um dos professores de cursos livres em que o tema de abertura versava sobre ‘previsões’, tanto científicas, através da meteorologia, quanto previsões de futuro feitas por cartomantes, tarólogos, videntes, ciganas, gurus, dentre outros. A *internet* está repleta de páginas de tarólogos e gurus, por exemplo, do mundo inteiro. Certamente, um trabalho de pesquisa sobre como esses profissionais atuam em realidades diferentes, inclusive a partir de entrevistas com outros tarólogos, videntes ou cartomantes locais, renderia uma excelente troca de conhecimentos entre alunos e a eles proporcionaria uma oportunidade ímpar de conhecer e entender como funciona esse ramo de atividade em outras culturas. Vamos ao excerto:

**Aula 2, Inglês intermediário, 11 de setembro de 2006, Curso Livre (P2):**

15:30 P pergunta aos AA sobre o tempo. AA respondem que está quente e ensolarado. P, então, pergunta sobre o que eles acham em relação à previsão do tempo amanhã. AA dizem que será a mesma coisa. P pergunta sobre previsões em geral. P pergunta se os AA gostam de previsões. Os AA não se manifestam. P pergunta o nome de uma profissão em que uma pessoa faz previsões. Os AA dizem, “Cartomante”. P menciona também ciganas, videntes e Nostradamus. P, então, pede que eles se dividam em pares ou trios. P entrega tiras de papel com algumas previsões sobre o futuro da humanidade. P pede que eles leiam e depois comentem com os colegas. Os AA terminam a atividade rapidamente. Uma das previsões é: ‘No futuro, as pessoas andarão em máquinas voadoras pelas cidades’. P pergunta se eles concordam ou não. Alguns AA entram na discussão. Muitos concordam, mas falam que isso vai acontecer mais adiante. P lê outras previsões. Os AA discutem no grupo. Fim da atividade. P pede aos alunos que abram o livro de exercícios.

O excerto abaixo registra uma discussão sobre as condições de cidades brasileiras e francesas. O embate surgiu naturalmente no momento em que o professor apresentou um tema geral que falava do suposto ‘lugar perfeito para se viver’. Aqui o tópico suscitaria diversas atividades subseqüentes que pudessem aprofundar a questão a partir do diálogo intercultural:

**Aula 1, Inglês avançado, 26 de agosto de 2006, Curso Livre (P4):**

15:30 P pergunta se ‘há um lugar perfeito para se viver’. P indaga se Salvador é um bom lugar para se viver. Alguns AA concordam, outros discordam. Um A compara Salvador a Manaus e diz que Manaus é horrível. Uma A compara Salvador com cidades da França e do sudeste do Brasil, em especial, São Paulo. Ela afirma que Salvador é que é horrível. Segunda ela, “as pessoas não são educadas, os hospitais são péssimos, os serviços são ruins, não há vida cultural, não há lazer, o custo de vida é altíssimo e tem muito desemprego. O P então parte para uma atividade de expansão de vocabulário chamada *word web*, colocando no centro a palavra *city*. O P pede que os AAs citem o máximo de palavras relacionadas a problemas de grandes cidades. Fim da atividade.

Já nesse segmento, o uso de *charges* e *quadrinhos* serviu ao propósito de interpretação de texto e compreensão lexical. Contudo, sabemos que ambos são duas fontes excepcionais para se trabalhar pedagogicamente temas relacionados à questão da interculturalidade, onde se torna possível explorar o humor, o comportamento e sentimentos de sistemas culturais diversos:

**Aula 1, 2º Ano Ensino Médio, 23 de outubro de 2006, EM Público Federal (P5):**

9:25 P retoma às *charges*. P fala das características desse gênero textual e diz que este é apenas um dos vários tipos com os quais eles vão trabalhar. P segue explorando a mensagem da *charge* e, em seguida, o vocabulário. Ao entenderem as mensagens, os AA riem e se divertem. Uma A mostra que a culpa para a barriga do homem moderno não é exatamente o ‘chopinho’, mas a TV. Fim da discussão.

O pano de fundo para o segmento seguinte é mais uma vez de uso da *internet* para fins pedagógicos e as infinitas possibilidades que esse recurso nos proporciona no sentido de explorar o comportamento, os valores e as crenças de pessoas e sociedades do mundo inteiro. Nessa aula, especificamente, surge a questão do YOU TUBE, uma página eletrônica muito



popular na rede internacional de computadores onde usuários de todo o planeta acessam e podem disponibilizar vídeos de qualquer tipo e espécie. Apesar da necessidade de se fazer uma triagem, há plenas condições de o professor conseguir motivar seus alunos a descobrir uma gama de material intercultural.

*Aula 2, 2º Ano Ensino Médio, 30 de outubro de 2006, EM Público Federal (P5):*  
9:15 ...surge no texto a palavra 'tube'. P tenta explicar e uma A faz referência ao famoso site mundial de vídeos YOU TUBE. P, então, diz que é isso mesmo e que ela nunca tinha pensado nessa associação.

A parte selecionada da aula seguir discorre sobre o tema 'amor'. Sensível à atmosfera que o tópico suscita, o professor coloca uma antiga balada dos anos 1970 como música de fundo. Com a típica irreverência do jovem, uma aluna diz que "há músicas de amor muito mais bonitas que essa". A partir desse comentário genuíno, o professor poderia pedir aos seus alunos pesquisas sobre canções de amor de culturas distintas e que trouxessem para a sala para que eles pudessem não exatamente eleger a melhor, mas compreender melhor como cada cultura representa o amor na sua música e nas suas artes. Contudo, a professora se limitou a informar que canção seria o tema de abertura da próxima novela das 6 da Rede Globo.

*Aula 1, 2º Ano Ensino Médio, 05 de outubro de 2006, EM Público Federal (P6):*  
10:25 P pede aos AA que abram o livro na página 107. Enquanto eles trabalham, P coloca como música de fundo a canção 'Close to you', dos Carpenters. Uma A diz, 'Teacher, tem músicas de amor muito melhores que essa'. Todos riem. P diz que essa música vai ser tema da próxima novela das 6 da tarde. P começa a corrigir o exercício.

No excerto que se segue, dois temas relevantes são assinalados. O primeiro deles é bastante polêmico, mas não deixa de ser interessante e extremamente atual para ser discutido na sala de aula de ILI. Como a questão está cada vez mais presente no nosso cotidiano, seria de grande valia fomentar a sensibilidade intercultural de nossos aprendizes, dando-lhes a oportunidade de estudar e saber como as mais diversas culturas lidam com o assunto, inclusive as mais distantes e consideradas conservadoras sob a ótica do cidadão ocidentalizado. Já o segundo tópico, onde o professor se reporta aos títulos de novelas brasileiras, um dos nossos produtos culturais mais conhecidos, um trabalho sobre como são feitas, que situações e contextos abordam e como se caracterizam as novelas de outras sociedades em muito enriqueceria o repertório cultural dos nossos aprendizes de ILI.

*Aula 2, Inglês 1A, 01 de setembro de 2006, Curso de Extensão (P8):*  
19:10 P pergunta se alguém já assistiu ao filme 'O segredo de Brokeback Mountain', película que trata da homossexualidade masculina. Um A diz que sim. Vários AA dizem que no fim de semana só deu para assistir às novelas. P pergunta quais novelas eles assistiram: 'Páginas da Vida, Mandacaru, Cobras e Lagartos'. Diversos AA não entendem a expressão 'soap opera'. P escreve o termo no quadro e traduz. P prossegue com a próxima parte do plano de aula.

Os cinco excertos finais apontam para temas que poderiam ser explorados pela perspectiva intercultural de maneira bastante eficaz e produtiva: nomes de pessoas, a definição de papéis masculinos e femininos em diferentes contextos sociais, o ‘internetês’ e suas peculiaridades em diferentes línguas, especialmente o inglês e suas matizes globais, o trabalho dos *paparazzi* e como são vistos e tolerados mundo afora e, finalmente, informações variadas sobre países, preferencialmente aquelas que possam romper a barreira do trivial e do estereotipado.

***Aula 2, Inglês IA, 01 de setembro de 2006, Curso de Extensão (P8):***

20:14 P começa a praticar a fórmula ‘*What’s your name?*’ Uma aluna fala, “*What’s her name’s?*”. P corrige e explica no quadro. P pergunta a uma A o nome dela. A A responde, “*My name is Albertânia*”. P e AA riem juntos. P pergunta se o nome dela é combinação de Alberto e Tânia. P diz que isso é comum no Brasil. P encerra a atividade.

***Aula 2, Língua Inglesa II, 09 de novembro de 2007, Universidade Privada (P10):***

21:20 P explica que a história dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres é uma questão cultural. P pede aos AA que façam uma breve pesquisa em casa sobre o papel social do homem e da mulher em outros países. P diz que é uma atividade de escrita.

***Aula 1, 1º Ano do Ensino Médio, 21 de setembro de 2006, EM Público (P11):***

14:46 P diz que é importante ter cuidado com a linguagem usada pelas pessoas hoje em dia nas conversas via computador, o chamado ‘internetês’, para não contaminar a escrita formal. P diz que essa linguagem dos ‘*chats*’ está sendo simplificada em todas as línguas.

***Aula 1, Língua Inglesa III, 19 de setembro de 2007, Universidade Pública (P7):***

9:35 P pergunta a uma A se ela achou as questões interessantes. A A diz que sim, mas que todas são muito simples. As questões são usadas para testar o ‘*simple past*’. P pede que ela leia uma das perguntas. A pergunta é se ela viu o filme de Daniela Cicarelli fazendo sexo na praia na Espanha. Todos riem. Outro A diz que esse foi ‘o papo da semana’. P pede que expliquem o que aconteceu. Um A diz que a modelo estava numa praia famosa da Espanha e foi flagrada por um *paparazzi* que fotografou as cenas picantes do casal. Todos riem. P pergunta se mais alguém recebeu uma questão sobre o tópico. Os AA dizem que não. P continua pedindo que os AA compartilhem suas perguntas, em especial, as ‘*crazy, funny, interesting*’.

***Aula 2, Língua Inglesa III, 19 de setembro de 2007, Universidade Pública (P7):***

10:45 P entrega a cada grupo uma fotografia de uma mulher e pede que eles criem uma história dessa mulher, tendo como idéia central o tema ‘viagem para um lugar diferente’. Os AA ficam um tempo trabalhando e logo depois falam de suas personagens e dos lugares para onde elas foram: “Essa é a história de uma mulher chamada Heloísa Helena que perdeu um celular e viajou para Taiwan; Essa é a história de Mary que nasceu nos EUA e viajou para o Brasil. Mary ficou em um hotel, se divertiu muito e, por milagre, não foi assaltada”. P pede aos AA que comentem as diferentes histórias.

Em suma, os exemplos retirados dos registros etnográficos mostram claramente que pela relação íntima e indissolúvel que existe entre língua e cultura, mesmo não contando com o planejamento sistemático por parte do professor, o próprio desenrolar da aula de LE sempre

abrirá espaço para que sejam empregadas estratégias e práticas instrucionais inerentes a abordagens interculturalmente sensíveis. Como defende esse estudo na sua argumentação teórica, o(a) professor(a) está no centro desse processo e cabe a ele/ela estar atento(a) a tais eventos e devidamente preparado(a) para conduzir sua prática, visando sempre a uma interpretação crítica do que ocorre na sua sala de aula e uma ação que se espelhe nas premissas que regem as implicações de se aprender uma língua de alcance mundial. Sendo assim, passemos para o quarto e último pilar do nosso trabalho, a PC e o ensino de ILI.

### **5.3.4 Elementos de uma pedagogia crítica de ILI**

Sabemos que os princípios norteadores da pedagogia crítica nos remetem ao pensamento de Paulo Freire e que sua aplicação ao ensino de línguas estrangeiras, em especial o inglês, não data de muito tempo. Um número cada vez mais crescente de professores de inglês está tomando consciência de que ensinar o idioma global atualmente vai muito mais além de se ensinar uma língua nacional, ficando claro para todos que tal processo não pode acontecer de forma neutra, muito menos, acrítica. Portanto, uma pedagogia crítica de ensino de inglês como LI, além de nos ‘forçar’ a lidar com a língua na totalidade de seus contextos social, político e cultural, desafia os professores a fomentar nos seus aprendizes o pensamento crítico. Isso se dá a partir da discussão de tópicos considerados controversos e instigantes (BROWN, 2002) ou que venham provocar algum tipo de reflexão sobre temas e questões que estejam, acima de tudo, relacionados com a realidade em que vivemos. Pennycook (1990) argumenta que, por natureza, a educação de segunda língua requer o entendimento da nossa prática educacional em termos sociais, culturais e políticos. Como já discutido em outra oportunidade, é à pedagogia crítica que devemos recorrer para melhor expandirmos a nossa concepção sobre o que estamos fazendo como professores de línguas (PENNYCOOK, 1990).

A sala de aula é um dos espaços mais ricos e mais interessantes para ensinarmos os nossos alunos a ‘pensar’. Infelizmente, a sala de aula de inglês como ‘língua estrangeira’, por muito tempo, foi vista como um lugar onde o mundo real ficava do lado de fora e as pessoas que a conduziam eram vistas como seres alienados a serviço de forças imperialistas. Será que tal concepção era verdadeira? Se sim, será que houve alguma mudança? Será que ainda encontramos professores alheios ao que está acontecendo ao seu redor e que ainda reproduzem ‘o mundo plástico’ dos livros didáticos? Nossos professores, de alguma forma, se tornaram profissionais críticos? As suas aulas espelham tal condição?

Por suas naturais limitações, nossas observações etnográficas certamente não poderão nos fornecer respostas precisas para essas questões. Entretanto, tentaremos tomá-las como

ponto de partida, buscando demonstrar que mesmo diante do forte viés tecnicista ainda preponderante na pedagogia de LE em praticamente todas as partes do mundo, as abordagens críticas ao ensino de ILI estão se fazendo cada vez mais presentes e transformando contextos instrucionais, outrora desvinculados da realidade do aluno, em locais de aprendizado não de uma LE apenas, mas, dentre outras coisas, de análise crítica de informação, assim como de transformação e empoderamento dos nossos aprendizes.

O excerto abaixo de uma das aulas do nosso primeiro informante (P1) reproduz os passos iniciais de uma aula de nível intermediário superior que, embora objetivando praticar um ponto gramatical, adentra por um tema bastante propício tanto ao exercício quanto à promoção da reflexão crítica. Vejamos como a aula transcorreu:

*Aula 1, Intermediário Superior, 23 de agosto de 2006, Curso Livre (P1):*

17:00 Início da aula. O P entra na sala com o observador. No momento, há cinco AA na sala, 3 rapazes e 2 moças, todos na faixa etária entre 16 e 18 anos. O P saúda os AA presentes e começa perguntando sobre os dicionários que eles ficaram de comprar. Alguns AA (poucos) mostram o dicionário. Quatro retardatários entram na sala. Dizem “hello” e seguem para suas cadeiras. P diz que gostaria de saber quem fez o dever de casa (*homework*). A maioria dos AA diz que não fez. P segue, então, rememorando tópicos estudados na aula passada. P pergunta aos AA que tópicos eles viram. P menciona tecnologia, *internet*, *Orkut*, *MSN*. P rememora também o tópico do exercício de ‘*listening*’ que eles ouviram e discutiram na aula passada. P pede para que eles dêem uma olhada na página 41 do livro texto. P pede aos AA que leiam o quadro na referida página. O quadro diz o seguinte: “Se você fosse um urbanista na sua cidade que melhorias você proporia para os moradores?” O P, então, divide o quadro em duas partes com as seguintes fórmulas lexicais para serem usadas pelos alunos nas possíveis respostas: 1. Se eu fosse um urbanista, ... ; 2. Eu faria/poderia/tentaria..., etc. P pede aos alunos que se juntem em pares e trabalhem na questão por alguns minutos. AA começam a conversar sobre o tema. P circula. P ajuda com problemas de gramática e de vocabulário na discussão espontânea.

17:15 P repete a pergunta original e pede para que AA dêem suas respostas. Vários AA se manifestam na L2: A1: “Eu taparia os buracos da cidade”; A2: “Eu construiria casas para as pessoas sem-teto”; A3: “Eu melhoraria a qualidade de vida nas nossas favelas”; A4: “Eu ‘destruiria’ a natureza para construir mais habitações”. P toma a última resposta como ironia ou crítica, mas o A4 explica que, infelizmente, para construir casas, o homem tem que ‘destruir’ a natureza. P diz que ele pode argumentar de uma outra forma: “Talvez você queira dizer ‘derrubar florestas para construir condomínios’, não é mesmo?” A4 diz que não é tão diferente do que ele falara. A4 diz que ele entende o professor, mas ele gostaria de falar assim mesmo, de forma direta. A5: “Treinar melhor a polícia para realmente proteger a população”. Fim da discussão.

Embora esteja explícito que o foco da atividade é um ponto gramatical (segundo condicional do inglês), as respostas dadas pelos alunos à pergunta “O que você faria se você fosse um urbanista?” trouxeram para o ambiente da sala de aula temas extremamente relevantes a respeito da nossa realidade, demonstrando não apenas uma preocupação com os problemas sociais que afligem a sociedade brasileira, assim como o interesse desses jovens

em propor soluções para as mazelas da sociedade moderna. As respostas e os sub-temas que poderiam ser usados como fonte de debates são os seguintes:

1. “Eu taparia os buracos da cidade”; (infra-estrutura deficiente das nossas cidades)
2. “Eu construiria casas para as pessoas sem-teto”; (o déficit habitacional, pobreza, os movimentos sociais no Brasil)
3. “Eu melhoraria a qualidade de vida nas nossas favelas”; (moradia deficiente, pobreza, discriminação, violência, condições de vida, desigualdade social, etc.)
4. “Eu ‘destruiria’ a natureza para construir mais habitações”. (meio-ambiente, super-população mundial, desmatamentos, desastres naturais, consciência ecológica, políticas públicas de moradia, etc.)

Os temas, bastante controversos, atuais e muito distantes do ambiente de ‘ilha da fantasia’, outrora comum nas salas de aula de LE, certamente, num momento em que os alunos estavam engajados em uma livre discussão, sem preocupações com monitoramento lingüístico, poderiam sobremaneira contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico. Logicamente que o professor estaria no comando dessa tarefa, mediando todo o processo de tomada de consciência de seus alunos e de demonstração de interesse em discutir mudanças. Entretanto, por força do cumprimento do programa, o professor se limitou à posição corriqueira de conduzir uma prática pedagógica na qual o inglês é visto como uma língua neutra de comunicação global e como se através dela não fosse possível abordarem-se temas polêmicos e desconfortáveis que gerem discussão, debate, divergência de opiniões. Em outras palavras, o docente deixou passar uma oportunidade de reconhecer e pôr em prática o que sinalizam Cox e Assis-Peterson (2001, p.20-21) ao defenderem uma pedagogia crítica do ensino do inglês:

Quem ensina inglês não pode deixar de se colocar criticamente em relação ao discurso dominante que representa a internacionalização do inglês como um bem, um passaporte para o primeiro mundo. Quem ensina inglês não pode deixar de considerar as relações de seu trabalho com a expansão da língua, avaliando criticamente as implicações de sua prática da produção e reprodução das desigualdades sociais. Quem ensina inglês não pode deixar de se perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros.

Mas voltando aos registros etnográficos, após um breve esclarecimento sobre o que um dos alunos quis dizer com “destruir a natureza para construir casas para as pessoas”, o professor, em prol do seu plano de aula, encerrou a discussão e deu o seguinte prosseguimento à aula:

17:22 P segue em frente com a aula, trabalhando com o ponto gramatical planejado. P começa elicitando dos AA o que eles sabem sobre o “segundo condicional” do

inglês (*If I had..., I would...*). Os AA respondem. P enfatiza tanto ‘forma’ quanto ‘significado’. Um A diz que “podemos usar ‘were’ em situações mais formais (*If I were...*) e ‘was’ (*If I was...*) em situações coloquiais. P expande a discussão sobre o tópico gramatical e chega até o chamado ‘terceiro condicional’ (*If I had had..., I would have...*). P reforça a explicação com um exemplo no quadro e pede aos AA que abram o livro na página 42, concentrando na seção “*Language focus*”, onde há um quadro mostrando a explicação. P pede aos alunos que leiam a informação no quadro e façam o exercício gramatical na mesma página. Os AA se concentram na tarefa. P circula em silêncio. Às vezes, P interage com alguns AA para tirar dúvidas.

Logicamente, não podemos generalizar a postura do professor a partir da visita a algumas aulas, mas as evidências, com certeza, podem servir para mostrar que os docentes de língua inglesa, mesmo os mais experientes, ainda estão se debatendo com a possibilidade de serem mais pró-ativos na condução de sua prática sob a perspectiva de uma pedagogia intercultural crítica, “planejando aulas que abram espaço para a promoção tanto da auto-reflexão quanto da reflexão social” (BRUTT-GRIFLLER; SAMIMY, 1999, p.413).

Se nos reportarmos às características das abordagens críticas em geral e aplicadas à área da educação lingüística compiladas no Capítulo 4, podemos ver que praticamente todas as aulas de língua inglesa aqui registradas dão margem para que um trabalho consistente orientado para a compreensão política local, para a discussão de questões de poder, ideologia, diferença, discurso, iniquidade, dentre outros, visando a algum tipo de transformação no aprendiz, possa ser encampado pelo professor de inglês. O excerto abaixo, por exemplo, ilustra uma situação em que o professor pede aos seus alunos que analisem a própria profissão do professor e, por conseguinte, façam uma espécie de auto-avaliação do seu próprio comportamento. O resultado da interação é muito produtivo:

***Aula 1, Inglês Intermediário, 11 de setembro de 2006, Curso Livre (P2):***

15:52 O tópico da discussão é estresse. P pergunta aos AA se professores de inglês sofrem de estresse. Os AA dizem que ‘sim’. P pede que eles citem algumas razões que contribuem para o estresse do professor de inglês. Os AA dizem, “Salário baixo, grupos grandes, mau comportamento dos alunos, muitos testes, falam português o tempo inteiro, baixa participação”. P pergunta então como os AA podem ajudar o P a diminuir o nível de estresse do P. Os AA dizem, “Pagar melhores salários, falar apenas inglês, ajudar na correção dos testes, se comportar”. Todos riem. O P pergunta aos AA se eles o acham estressado. Todos os alunos dizem, “Siiimmm”. P sorri e encerra a atividade.

Nesse outro excerto, numa aula de inglês instrumental, a professora aborda juntamente com os alunos a questão do poder a que se pode ter acesso com o aprendizado do inglês, fazendo as devidas conexões com o mundo exterior:

***Aula 1, Inglês Instrumental, 24 de agosto de 2007, Universidade Pública (P3):***

15:40 Fim da correção. P recapitula os pontos básicos da aula, fala que estudar inglês tem a ver com o fato de se poder arranjar um bom emprego. P diz que eles precisam definir o que querem desse poderoso instrumento chamado ‘inglês’. P encerra a aula.

**Aula 2, Inglês Instrumental, 14 de setembro de 2007, Universidade Pública (P3):**  
14:40 P faz uma alusão à condição do inglês como língua internacional. Os AA falam do poder econômico que está por trás do inglês.

Já os excertos dessa aula de inglês avançado de um dos professores de curso livre registram não apenas a discussão ao redor de temas considerados controversos, historicamente ausentes da sala de aula de ILI em prol do conteúdo idealizado dos livros didáticos internacionais. Aqui estão envolvidas questões ideológicas, de poder e de iniquidade. Além disso, podemos ver claramente que os alunos, à sua maneira, estabelecem a conexão com a realidade que os cerca, fazendo uso de um discurso político que assume responsabilidades, fomenta a auto-reflexão, privilegia políticas de inclusão e apresenta possíveis soluções para o problema. Ou seja, aqui é possível vermos os alunos de língua inglesa exercendo sua cidadania plena.

**Aula 1, Inglês Avançado, 26 de agosto de 2006, Curso Livre (P4):**  
9:45 P entrega uma folha de papel aos AA com algumas afirmações controversas para serem discutidas em grupo. Uma delas é 'a obrigação de votar'. Um A diz que ele gostaria de não ser obrigado a exercer o direito de votar.

9:58 P pede aos AA que discutam os fatores que eles consideram importantes para se viver bem numa cidade. Alguns AA mencionam 'saúde de qualidade', outros, 'educação'. O P menciona a questão da 'criminalidade' como algo importante e um dos AA complementa, dizendo que crimes são consequência por não termos boa saúde e educação. Um outro A se refere ao 'meio ambiente'. Ele diz que se nós não cuidarmos do meio-ambiente, deixaremos grandes problemas para as futuras gerações. P conclui a discussão.

10:24 Após uma atividade de *listening* que versa sobre 'pobreza', o P pede que os AA analisem e discutam a opinião expressa por ele. P diz que, para ele, "o problema da pobreza e dos pobres que estão nas ruas, de certa forma, é culpa nossa". A maioria concorda. Um A diz que dar apenas dinheiro aos pobres não soluciona o problema. Um outro A fala dos políticos, de 'votar ou não votar', de trabalho voluntário. Uma A diz que seu esposo é médico e faz trabalho voluntário. Uma A diz que aqui no Brasil se instalou uma espécie de 'indústria da esmola'.

O próximo excerto registra uma temática que envolve as dificuldades enfrentadas pelo próprio educador no seu dia-a-dia no tocante à infra-estrutura a que seus aprendizes pouco têm acesso. Aqui a discussão ocorre em torno da não democratização digital a que a maioria dos alunos da rede pública está sujeita.

**Aula 2, 2º Ano Ensino Médio, 30 de outubro de 2006, EM Público Federal (P5):**  
9:50 O último texto suscita uma discussão sobre a democratização do computador. P diz que embora estejamos na era da informação, dentro da educação, as coisas ainda estão muito difíceis. P fala das dificuldades existentes na sua própria escola, onde pouco se pode usar o laboratório de informática. P corrige as duas últimas questões e encerra a atividade.

Já o excerto abaixo reporta a uma discussão praticamente incidental que surgiu a partir da maneira como um sobrenome de origem latina é pronunciado por um falante nativo num segmento de *listening*. Muito habilmente, o professor traz a questão do sotaque para a realidade dos alunos, deixando marcado um discurso que se volta para a própria identidade de cada um, inclusive a sua, ao revelar o lugar onde nasceu e ao exemplificar algumas diferenças fonológicas na pronúncia do português brasileiro das pessoas de sua terra. Certamente, com a condição de língua internacional assumida pelo inglês, uma oportunidade como essa se torna única para o professor fazer analogias com a língua alvo e poder mostrar aos aprendizes que o idioma global corrente não precisa ter como referência apenas as variantes dominantes.

***Aula 1, Inglês IA, 01 de setembro de 2006, Curso de Extensão (P8):***

9:30 P passa uma atividade de *'listening'*. P chama a atenção para a forma como a pessoa no CD pronuncia o sobrenome da personagem 'Da Costa'. P compara o sotaque da pessoa no CD como diríamos no Rio de Janeiro, em Salvador, na Paraíba, em Minas, no Rio Grande do Sul. P diz, "Da Costa, tché". Alguns AA tentam impor um sotaque característico ao nome 'Da Costa'. Todos riem. P lembra que é de uma cidade de Sergipe onde ocorre muito a palatalização do /d/ e do /t/. P repete algumas palavras usadas por sua família. Os AA repetem e se divertem.

O excerto seguinte, já trabalhado anteriormente, mostra o registro de um tópico socialmente sensível, homossexualidade, mas extremamente importante para ser discutido a partir de abordagens críticas. Em contextos instrucionais politicamente engajados surgem oportunidades incontestes para os aprendizes poderem descobrir e analisar convenções de comunidades tanto locais quanto de outras culturas, além de (des)(re)construir seus valores e, nesse caso específico, abrir espaços dentro da educação lingüística em favor de grupos minoritários e marginalizados. Não é à toa que abordagens críticas defendem a inclusão como um meio de transformação:

***Aula 2, Inglês IA, 01 de setembro de 2006, Curso de Extensão (P8):***

19:10 P pergunta se alguém já assistiu ao filme 'O segredo de *Brokeback Mountain*', película que trata da homossexualidade masculina. Os AA dizem que não, que assistiram apenas as novelas.

Nesse caso, diante da negativa dos alunos, o professor não foi além da pergunta. Como a temática surgiu de maneira incidental, nada foi feito para que um assunto instigante e importante como este viesse a ser tratado na sala de aula de ILI. Assim, mesmo tendo o professor se limitado à retórica da pergunta, podemos registrar que desde que bem planejados, levando-se em consideração o perfil e a maturidade dos aprendizes, assuntos de tal monta podem perfeitamente ser trabalhados nas aulas de ILI.



Já a aula da escola pública municipal sobre o Dia da Consciência Negra, previamente discutida, se orienta perfeitamente por esse princípio de discutir abertamente assuntos referentes a grupos minoritarizados e marginalizados:

***Aula 1, Língua Inglesa, 6ª B, 20 de novembro de 2006, EF Público (P14):***

9:20 P está vestida com uma blusa do bloco afro Ilê Ayê. P fixa no quadro com fita adesiva uma figura de um negro. P diz, “Hoje é o Dia da Consciência Negra”. P mostra a figura no quadro e pergunta aos AA quem seria aquela pessoa. Um A diz, “Zumbi”. Outro A diz, “Nosso irmão”.

Seguindo essa linha de raciocínio, os dois excertos seguintes foram tirados da mesma turma de alunos de uma escola pública estadual. Aqui também pensamos na possibilidade de se discutirem concepções, crenças e valores do jovem, independente de sua condição sócio-econômica. Dispomos de temas muito atuais e interessantes para se trabalhar dinâmicas de poder, ideologia, discurso, relações sociais assimétricas, para citar alguns. Que discurso esses jovens da escola pública estão (re)produzindo? Que lentes ideológicas eles estão usando quando indiretamente se remetem a questões como consumismo, bens materiais, prestígio, acesso à informação, por exemplo? O professor sensível a essas questões tem diante de si uma pauta significativa para enriquecer sua aula de ILI e, conseqüentemente, provocar nos seus aprendizes algum tipo de reflexão.

***Aula 1, 1º Ano do Ensino Médio, 21 de setembro de 2006, EM Público (P11):***

14:55 Texto sobre a *internet*. P pergunta aos AA se eles acham que a *internet* é algo antigo. Os AA dizem que ‘sim’. P questiona o conceito de antigo para eles. Os AA riem e dizem que “Cinco anos para nós já é antigo, *teacher*”. P expande a discussão e diz que atualmente estamos vivenciando tudo em altíssima velocidade. Os AA concordam. P pede que eles pensem em todos os avanços que a era da informação trouxe para nós.

***Aula 2, 1º Ano do Ensino Médio, 28 de setembro de 2006, EM Público (P11):***

15:40 P passa tarefa. A tarefa é escrever um *e-mail* e compartilhar com todos. P elege um secretário para cada grupo. Em um grupo, dois AA trabalham e dois outros ficam brincando com o celular de um deles. Logo, todos os quatro AA se voltam para a questão do celular. Um diz, “O meu tem câmera”. Uma A diz, “Eu queria um desses, mas custa R\$ 800,00”. P pergunta de quem é o celular chique. Os AA riem e continuam a brincar com os celulares. P continua a circular. P pede que guardem o celular e terminem a tarefa. Uma A diz, “Nós já terminamos, *teacher*”.

Concluimos essa incursão pelas possibilidades de se detectar e trabalhar aspectos inerentes a abordagens críticas de ILI com dois excertos em que alunos de língua inglesa do curso de Letras da universidade pública discutem um tema pouco confortável, inclusive gerado espontaneamente a partir de uma experiência negativa, um assalto, narrada por um dos aprendizes. Aqui são privilegiadas questões sociais comuns que, pela condução sensível do professor, estabelecem a conexão com o mundo real. Em outras palavras, a experiência negativa mencionada acima é trazida para sala de aula de inglês, contribuindo, assim, para que

esse espaço não seja apenas um lugar idealizado onde somente temas agradáveis são tratados, onde se projetem relações sociais existentes apenas na imaginação dos autores de livros didáticos. A segunda atividade, um exercício de prática oral controlada conhecida como *role play*, onde os alunos assumem o papel de uma determinada personagem numa situação simulada, com muita propriedade, está de acordo com a situação real trabalhada anteriormente:

***Aula 2, Língua Inglesa III, 19 de setembro de 2007, Universidade Pública (P7):***

13:20 P pergunta aos AA, “*How are you today?*?”. Alguns AA respondem. P pede que conversem em pequenos grupos. Uma A diz que “Tudo bem”, mas ela foi assaltada no feriado e ainda está traumatizada. A diz que levaram o carro de seu namorado, seu celular e sua bolsa com documentos e outros objetos. P pergunta se mais alguém já passou por aquela situação. Os AA dizem que ‘não’.

***Aula 2, Língua Inglesa III, 19 de setembro de 2007, Universidade Pública (P7):***

13:40 P pede que os AA fechem seus livros e se preparem para uma atividade oral de ‘*role play*’. P explica a situação: “Houve um roubo em uma loja no bairro e dois AA determinados por mim são os suspeitos”. P indica os AA e pede que eles se reúnam do lado de fora da sala e juntos ‘construam’ a versão deles da história para se defenderem de um interrogatório a que serão submetidos. Os AA se retiram e com os que ficam, P avisa que eles são investigadores de polícia e vão ouvir os suspeitos individualmente. P pede que eles prestem atenção aos detalhes, às contradições. P pede que eles simulem algumas questões antes de os suspeitos entrarem.

Como podemos observar, são muitas as possibilidades de se ensinar línguas a partir de abordagens críticas. Embora a maioria dos eventos aqui analisados não tenha sido fruto direto de um planejamento sistemático por parte do professor, vê-se facilmente que a adoção de uma postura crítica que privilegie a natureza política de toda e qualquer sala de aula de LE é uma tarefa que perpassa por crenças, atitudes e pela sensibilidade daqueles que estão conduzindo a prática de sala de aula. Em outras palavras, ensinar LE criticamente não se trata de incorporar pacotes de técnicas e estratégias específicas ou diretrizes padronizadas de ensino, mas de promover e aproveitar oportunidades espontâneas que transformem o processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras em algo útil, realista, significativo, capaz de mobilizar conhecimentos que fomentem no aprendiz, dentre outras coisas, o desejo de mudança, transformação, empoderamento, apropriação e emancipação.

A seguir, apresentamos a análise dos dados coletados nas entrevistas com nossos professores informantes.

## 5.4 ENTREVISTAS DO TIPO LIVRE-NARRATIVA

Como planejado, conduzimos duas entrevistas do tipo livre-narrativa com os professores informantes da pesquisa com a intenção de ouvi-los discutir os temas do trabalho de uma maneira mais espontânea. O primeiro encontro aconteceu no mês de novembro de 2006, contando com a presença de 8 (oito) professores, e o segundo, no mês de março de 2007, dessa vez, com 11 (onze) participantes. É importante frisar que tivemos 4 (quatro) professores (um de curso livre e três outros do ensino superior) que não compareceram a nenhum dos encontros. 6 (seis) estiveram presentes em apenas uma oportunidade e 6 (seis) participaram de ambas as entrevistas.

Durante as entrevistas registradas em vídeo<sup>32</sup>, a discussão se desenvolveu basicamente em torno dos quatro temas norteadores do trabalho de investigação, com o foco específico no papel do docente. A categorização por tópicos seguiu a mesma orientação aplicada aos registros etnográficos. As respostas espontâneas sobre os quatro grandes temas, (1) o contexto de inglês como língua internacional, (2) a abordagem dos aspectos culturais, (3) a competência intercultural e (4) os elementos de uma pedagogia crítica de ILI, não diferem muito do que obtivemos através dos questionários. Contudo, numa avaliação mais acurada, algumas observações vêm se somar aos primeiros dados ou esclarecer melhor a visão do professor em relação a essas questões, dando-nos a oportunidade de chegar a conclusões muito mais substanciais<sup>33</sup>. Sendo assim, apresentamos, a seguir, a análise dos dados dos dois encontros.

### 5.4.1 O ensino do inglês como língua internacional e o papel do professor

Em linhas gerais, as assertivas dos professores no que diz respeito à condição do inglês como LI, às questões ideológicas, às implicações pedagógicas inerentes a cada contexto e à forma como eles se enxergam nesse processo são explicitadas claramente na discussão, embora algumas dúvidas e alguns questionamentos se façam presentes, de acordo com os seguintes depoimentos:

É preciso reconhecer o *status* internacional da língua. Eu sei que somos a maioria de falantes do inglês e que temos coreanos falando inglês, mexicanos, japoneses, etc., e

<sup>32</sup>Com a autorização dos professores, optamos por registrar os dois encontros em vídeo para podermos trabalhar as falas dos nossos informantes mais detalhadamente, buscando, desta forma, enriquecer a análise bem como os resultados da pesquisa.

<sup>33</sup>Por questão de espaço e relevância para o estudo, compilamos as falas mais significativas observadas em cada tópico e nos valemos da triangulação para elaborar conclusões mais amplas à luz dos dados oriundos das três fontes, isto é, o questionário, os registros etnográficos e as entrevistas do tipo livre-narrativa. Não achamos relevante identificar de qual encontro (primeiro ou segundo) cada fala foi extraída.

nós. E isso não me assusta. Nós falamos o nosso inglês, temos as nossas imperfeições e tudo bem. (P6)

Sempre estive na minha cabeça essa questão do inglês como língua internacional, sempre estive muito claro para mim que essa língua é mesmo do mundo e não de alguns poucos países. (P8)

Independente de se ensinar inglês na L1 ou na L2, esse é o momento de mostrar que o inglês não é só a língua da Inglaterra, da Jamaica ou dos Estados Unidos. Inglês é a língua falada em vários lugares. Os meninos agora já têm até uma noção... inglês é a língua falada em vários lugares mais ainda é a 'língua'. É o que a gente fala para se comunicar, é falar de si, é usar aquilo pra saber do outro, pro seu benefício próprio, seja você falando, seja você entendendo... (P5)

Sinto-me mais tranqüila nesse contexto de ILI. Aqui o aluno não tem aquela rigidez de modelos de pronúncia, a rigidez de vocabulário, a rigidez que a gente vê estampada no livro didático e a gente quer muito que o aluno siga aquele modelo, não é mesmo? (P5)

Nós, professores de inglês, estamos mesmo a fim de ensinar uma língua a partir de uma visão global? Vale a pergunta. (P2)

Na incursão do grupo pela questão dos modelos lingüísticos a serem seguidos (ou não), já que estamos tratando de uma língua internacional, emergiu uma controvérsia interessante no tocante a como ensinar a língua estrangeira se o professor não viaja, não tem acesso a um modelo 'nativo' qualquer, além de em que referências fonológicas se basear para trabalhar com seu aluno. Vejamos as inserções de alguns dos informantes:

Mas como o professor vai fazer isso [ensinar a língua] se ele não viaja? Você fica distanciado. Você termina ensinando um inglês que não é falado, *bookish*. (P13)

Mas você precisa trabalhar um inglês que ajude o aluno a se fazer compreendido. É por isso que o conceito de 'inteligibilidade' nesse contexto de inglês como língua internacional torna-se crucial. (P2)

Precisamos ter cuidado para não reiterarmos antigos estigmas ou criarmos outros em relação à pronúncia. O aluno precisa se apropriar do modelo que mais lhe parecer adequado. (P9)

Quando a Abordagem Comunicativa chegou com aquela história de '*grammar go home*', nós criamos uma legião de analfabetos em língua estrangeira. Pelo que eu entendo, inglês como LI não é também '*Wheri do you livi*', não é? (P2)

Mais uma vez, precisamos ter cuidado para não estigmatizar alunos a partir de modelos. Além de problemas como o desinteresse dos alunos, junta-se a isso uma grande ansiedade quando introduzimos a figura do aluno brilhante, aquele que segue o modelo ao pé da letra. Isso é um problema para a sala de aula em geral. (P9)

Nesse contexto contemporâneo, o professor de inglês precisa aguçar sua sensibilidade no sentido de perceber o que é ILI e o que é interferência da língua materna. (P4)

Os argumentos aqui apresentados demonstram uma maturidade instigante dos nossos informantes. Mesmo não estando em busca de um discurso único, vê-se uma preocupação não

de negar certos cânones, mas de repensá-los e adaptá-los a uma nova realidade tanto de ensino quanto de aprendizagem de ILI e LE em geral. Como aponta um dos professores, para aqueles que acreditam nessas premissas, o contexto de ILI demanda mudanças específicas, principalmente no que diz respeito à apropriação da língua em praticamente todos os seus aspectos. Entretanto, essa adequação sistemática às necessidades do falante não-nativo não prega uma dissociação completa e absoluta de modelos que possa levar a uma condição de ‘vale-tudo’ em nome da comunicabilidade. Como eles deixam implícito, é preciso operar nos limites da racionalidade e não da imposição pura e simples de modelos importados dos países do ‘círculo central’ sem as necessárias avaliações e propostas de adaptação.

Assim, como ressalta outro informante abaixo, essas mudanças precisam ser ampliadas para chegar principalmente ao nível do aluno e de seus pais que, por questões óbvias, no tocante ao inglês, ainda se orientam a partir das referências hegemônicas, isto é, ainda esperam que o inglês ensinado em escolas, cursos livres e universidades flutue entre dois pólos apenas, o inglês americano ou o britânico. Diz o professor:

Muitos livros didáticos estão trazendo modelos de inglês não-nativo, mas isso tem sido motivo de crítica porque os próprios alunos acham que estão perdendo a referência. (P4)

Não podemos esquecer que o ambiente instrucional, por natureza, se orienta por altos graus de formalidade. O risco de se ensinar inglês livresco permanece. A tradição de se focar pesadamente nos aspectos lingüísticos continua atraente, oferecendo segurança a professores e aprendizes. Contudo, o que fica bastante explícito nessa breve discussão entre os informantes é uma importante tomada de consciência quanto às implicações de se estar ensinando uma LE desnacionalizada e as novas demandas em relação ao papel do docente que comunga dessas idéias. Isto é, para nossos informantes, o fenômeno ILI provoca a mudança de postura do professor que, ao assumir posições mais condizentes com esse contexto, como eles mesmos sugerem, passa a exercitar sua sensibilidade de maneira mais aguçada, não apenas para os fatores já consagrados ao longo da história da pedagogia de LE, mas principalmente para aqueles que têm sido colocados em segundo plano, incluindo-se aí, por exemplo, fatores éticos, políticos, étnicos, ideológicos e identitários.

#### **5.4.2 O lugar da cultura na pedagogia de ILI**

Tema cada vez mais recorrente na agenda dos professores de língua inglesa, o lugar da cultura no contexto de ILI, como era previsível, trouxe depoimentos interessantes e gerou discussões que enveredaram por alguns assuntos relacionados entre si, às vezes no nível mais

conceitual e, em outros momentos, no nível mais pragmático. Foi interessante notar, contudo, que, independente do contexto de atuação, da experiência prévia (ou não) com culturas de língua inglesa, praticamente todos os professores consideram extremamente importante trazer o elemento cultural para a sala de aula de ILI com maior frequência e a partir de fontes autênticas oriundas de quaisquer culturas, incluindo-se a cultura nativa. Dizem alguns dos informantes:

Eu me utilizo da língua para falar de outras culturas. (P10)

Às vezes fico me perguntando se eu ensino uma LE ou uma LI. Partindo do princípio que 90 e tantos por cento do alunado aprendem inglês para usar no Brasil (tô falando dos meninos, né?), não existe assim uma vivência cultural da língua, muitas vezes eu me sinto ensinando uma LE, mas eu trago para a sala alguns materiais que abordam aspectos culturais. (P2)

Cultura também é comportamento. (P13)

Hoje em dia me sinto mais confortável e vejo que meus alunos estão mais conscientes dessa relação língua-cultura. (P5)

Conhecer outras culturas nos torna mais tolerantes. A idéia é entender que não podemos demonizar ou supervalorizar uma ou outra cultura, mas ver cada uma como 'diferente'. (P2)

Agora sim, nesse contexto democrático de ILI, eu me sinto muito mais segura para trabalhar o componente cultural, seja na L1 ou na L2. (P5)

Eu sempre quis que meus alunos se apaixonassem por essa língua e fizessem coisas interessantes como, por exemplo, conhecer outras culturas. Eu sempre quis que o meu aluno se apaixonasse pelo que eu estava ensinando. Eu sempre me preocupei com o humano, não apenas com a transmissão de conhecimento, a língua em si. Eu sempre quis que as pessoas, ao aprender essa língua, fizessem coisas interessantes, e uma delas era aprender outras culturas. (P13)

Não deixo chegar ao nível de discussão de que 'lá é melhor e aqui é pior'. (P2)

Não tem um dia específico para falar de cultura. Ah, tem, quando é *Halloween!* (P10)

Eu me utilizo da língua para falar de outras culturas pra ver se a gente tira o foco da hegemonia, pois se não a gente vai puxar a corda e aquele exemplo que você der é sempre britânico versus americano, ou seja, lá faz assim... lá, subentende-se onde? EUA. (P10)

Um dos professores enxerga o ensino de cultura por um viés político, assinalando que é preciso que tenhamos um melhor entendimento do termo. Para ele, é importante que se questionem as diferentes acepções emprestadas ao conceito de 'cultura', uma vez que, ainda hoje, prevalece aquela visão elitista de 'alta cultura', isto é, de cultura escrita com 'C' maiúsculo:

Nesse contexto atual de inglês como língua internacional, eu me vejo imerso nessa questão política de educação de língua estrangeira, de ensinar cultura, de trazer o aspecto cultural. Mas, antes de mais nada, é preciso definir o termo *cultura*, pois

ainda é complicado. Cultura ainda é algo visto como escolarização; conhecimento, não é visto como essa coisa mais ampla, de povo, comportamento, vida social... (P9)

Mesmo diante da quase unanimidade de opinião sobre a importância de se trabalhar o componente cultural, revelando um desejo de transformar a sala de aula de ILI e de LE em geral em um espaço mais dinâmico, mais realista e significativo, podemos observar a partir de vários depoimentos que o professor brasileiro de inglês ainda demonstra claramente no seu discurso que há muitas dificuldades a serem suplantadas nesse processo de mudança de postura e que não é fácil pôr em prática premissas, conceitos e objetivos inerentes à questão. Alguns apontam para falhas no conteúdo do material didático, em especial, o livro texto:

O material didático é todo voltado para o inglês nativo da Inglaterra ou dos Estados Unidos. (P6)

Os livros didáticos não se preocupam em trazer elementos culturais menos ligados aos estereótipos, às generalizações, mesmo da Inglaterra e dos Estados Unidos. (P4)

Uma boa parte do conteúdo cultural dos livros de inglês soa *'fake'*, artificial. Por exemplo, minha experiência nos Estados Unidos me mostrou que lá o que menos tem é americano *'puro'*. Os Estados Unidos são muito mais do que se mostra no livro. É um país enorme, um *'melting pot'*, com muitas culturas co-existindo ao mesmo tempo. Isso pouco aparece nos livros didáticos de inglês. (P4)

Outros reacendem a polêmica sobre a vivência em uma sociedade nativa de língua inglesa, demonstrando que mesmo em um contexto de ensino e aprendizagem de uma língua sem limites e fronteiras, cujas referências são cada vez mais voláteis, a experiência cultural *in loco* ainda exerce grande poder. Isso acontece no momento em que o docente se sente seguro para abordar os aspectos culturais, sejam eles trazidos à tona de maneira espontânea ou pelo livro didático. Vejamos as contribuições dos nossos informantes:

É difícil ensinar cultura sistematicamente quando não se tem uma vivência cultural da língua, seja em que país nativo for. (P2)

Viver fora é um *plus* fantástico para poder falar de cultura de forma mais segura. (P9)

E o professor que não tem essa oportunidade de viajar? Como você pode trabalhar essas coisas de cultura? (P13)

Admitamos, a gente não ensina comportamento cultural. A gente ensina fatos, curiosidades, história, geografia, tradições, vida de pessoas famosas, etc. (P6)

Se a gente não está imerso na cultura, é difícil, já que o que está por trás é uma história cultural que a gente desconhece. (P9)

É preciso que entendamos o que chamamos de cultura. (P9)

Numa atividade sobre culinária mundial do livro mesmo, eu vi as carinhas de tédio dos alunos, questionando o que aquilo tinha a ver com a nossa realidade. Tudo a ver, né? Mas para eles, não. É difícil, muito difícil trabalhar aspectos culturais que não as ditas curiosidades sobre a cultura estrangeira. (P2)

Nas escolas regulares trabalhar inglês de forma comunicativa, mesmo com foco na estrutura, já é complicado, imagine elementos subjetivos a esse nível. É difícil num contexto em que não se conversa em inglês, em que se ensina inglês como matéria escolar, como disciplina, não como um conjunto de elementos sociais. (P9)

É um *plus* mesmo. Eu, por exemplo, conheço o sudeste asiático, Japão inclusive, e quando os livros trazem informações culturais sobre alguns dos países daquela região, eu tenho o *plus* de ter ido lá, uma vantagem sobre quem nunca viajou para lá. (P13)

Na escola pública, mal temos o livro didático e os que existem abordam o assunto muito superficialmente. A concentração é em estrutura. O *plus* é buscar coisas fora... do livro, não no Japão, claro. (risos). (P10)

Acho que por mais que você tenha competência lingüística é muito difícil falar com propriedade de questões culturais se você não vivencia ou vivenciou essa cultura. (P9)

Não temos muito conhecimento dos aspectos culturais, não vivemos nesses lugares, não temos preparo para trabalhar esses aspectos culturais... (P2)

Curiosamente, o discurso do *plus* aqui defendido, de certa forma, entra em choque com algumas das respostas às perguntas correlatas presentes no questionário. Apesar de muitos informantes, ao preencherem o primeiro instrumento de coleta de dados, terem explicitado noções de ‘cultura’ menos voltadas para os referenciais de países nativos de língua inglesa e terem reconhecido as possibilidades de desenvolvimento de uma sensibilidade cultural mais abrangente oferecidas pelo contexto de ILI, a discussão acima, contraditoriamente, se concentra na importância de se ter vivido ou experimentado a(s) cultura(s) alvo como uma condição quase que *sine qua non* para se poder trabalhar o aspecto cultural nas aulas de ILI. Tal postura, embora previsível, revela um pouco de insegurança por parte do professor não-nativo de inglês, assim como reforça o pensamento orientado para pressupostos pedagógicos tradicionais que, dentre outras coisas, restringem o trabalho com cultura ao acesso a referenciais de países de língua inglesa e, conseqüentemente, elegem para a tarefa apenas os professores nativos ou aqueles não-nativos com vivências prolongadas nesses países. Isso sem falar que as acepções de ‘cultura’ implicitamente reveladas no debate se distanciam daquelas da pedagogia crítica que concebem o trabalho com cultura não apenas a partir do acesso a fatos e modos de viver de uma sociedade, mas principalmente, do reconhecimento das relações existentes entre experiências individuais e os contextos sociais em que elas se apresentam, buscando-se, assim, através do desenvolvimento da competência intercultural crítica, um melhor entendimento da natureza dessa sociedade, suas crenças e peculiaridades, seus discursos e valores, sem a intenção de incorporá-los.

Na seqüência, há ainda justificativas interessantes no que diz respeito às dificuldades de se ensinar cultura de forma sistemática na aula de LE. Embora defendam a



indissociabilidade entre língua e cultura e a importância de se conduzirem as aulas de ILI a partir de uma perspectiva intercultural, diversos professores argumentam que um dos empecilhos mais comuns com os quais eles se deparam no momento de trabalhar cultura na suas aulas é o desinteresse do aprendiz por essas questões:

Os alunos não estão interessados na cultura... eles têm uma visão imediatista, querem mais saber como dizer 'Diga aí, rei!' em inglês. Meus alunos riem muito quando eu digo que quando vou ao McDonald's eu me recuso a falar 'amburgui', 'roti dógui'... acham pedantismo de minha parte... aí eu fico pensando... (P2)

Esses temas pouco despertam os alunos. Na verdade, pouca coisa desperta o aluno de LE em certos contextos. Falar de cultura, mais ainda... (P9)

O aspecto cultural ainda é visto como um pacote separado de língua nas nossas salas de aula. (P5)

O aluno quer saber de passar no conteúdo gramatical. Ele não está interessado em aprender aspectos culturais na aula de inglês. Ele vê nossa aula pela lente da gramática. Cultura é mais para outras disciplinas. Precisamos mostrar aos nossos alunos que desde o primeiro dia de aula eles estão aprendendo cultura. (P2)

São declarações muito pertinentes. Entretanto, elas precisam ser racionalizadas sob a ótica da fala do P2 acima, quando este afirma que é preciso mostrar aos nossos alunos de ILI que “desde o primeiro dia de aula eles estão aprendendo cultura”. Numa visão contemporânea de educação lingüística, estarmos conscientes dessas premissas e, de alguma maneira, nos acomodarmos às percepções dos alunos no que diz respeito à relação língua e cultura nas aulas de LE, incorremos em um equívoco. Na realidade, cabe ao professor redefinir as acepções pouco informadas dos seus aprendizes e levá-los a apreciar os elementos culturais da mesma forma que o fazem em relação aos elementos lingüísticos. Seguindo essa linha de pensamento, contudo, a fala abaixo ilustra claramente que não é apenas o aluno que precisa passar por uma re-avaliação de postura no tocante à questão. A pressão por conteúdo lingüístico e o baixo interesse que os programas acadêmicos devotam ao aspecto cultural também aparecem nas discussões:

A gente não encontra espaço para cultura nos programas. Quando nos juntamos para planejar, logo falamos 'vamos dar o *simple present*, pá, pá, pá..., claro, não podemos nos ater só em estrutura, mas e o componente cultural?', alguém responde, 'ah, quando a gente estiver falando na aula, a gente dá uma atenção'. É difícil. (P5)

Ainda sobre a temática inicial em relação ao professor viajar para ter condições de poder abordar cultura(s) com maior segurança, emergiu numa fala de uma professora que nos chamou a atenção quando ela, considerando-se uma pessoa de sorte por ter podido viajar, explicita os lugares por onde passou:

Minha sorte é que não fui somente aos Estados Unidos, mas também à Europa e à Ásia. (P13)

Ainda que não intencionalmente, da mesma maneira como acontece nos livros didáticos e materiais instrucionais de língua inglesa especialmente, onde há uma supervalorização de culturas e/ou de lugares como os Estados Unidos, a Europa e, mais recentemente, a Ásia (não exatamente pela riqueza de suas culturas milenares, mas por esta região ser hoje o mercado mais promissor para a indústria do ensino de língua inglesa), o discurso dessa professora retrata o apagamento quase que completo a que são submetidas as culturas africanas e latino-americanas, historicamente tratadas por autores de livros como de menor prestígio e com pouca visibilidade mundial. Por si só, essa declaração já nos leva a concluir que há muito a ser feito nessa área. Embora em linhas gerais já haja uma crença e uma disposição por parte dos docentes de ILI em adotar posturas e práticas pedagógicas que respondam adequadamente ao contexto atual, são no ‘currículo oculto’, nas crenças arraigadas onde os desafios permanecem quase intocáveis. Se queremos através do trabalho sistemático com cultura sermos capazes de (re)construir nossas noções e as noções do Outro, precisamos operar nesses níveis para que o professor seja capaz de responder politicamente às demandas que lhe chegam diariamente. Assim, serão criadas condições de desenvolver uma prática que privilegie o lugar da cultura na pedagogia de ILI, lembrando que, como os próprios professores afirmaram, língua e cultura são elementos que co-existem e se relacionam o tempo inteiro. Por isso, na sala de aula de LE, é mais que fundamental não negligenciar tal condição. O terceiro item a seguir, a competência intercultural do professor, complementa essa discussão.

#### **5.4.3 A competência intercultural do professor**

Embora já seja possível afirmar que a tendência a uma consolidação do que chamamos de educação lingüística intercultural é cada vez mais promissora, sabemos que traduzir conceitos, objetivos e habilidades relacionados a essa área para a sala de aula ainda segue como um grande desafio. Concentra-se no professor a tarefa de enfrentar os vários obstáculos como desmotivação do aluno, salas superlotadas, desvalorização da disciplina, entre outros. Pelas discussões dos nossos informantes, podemos comprovar que o tema lhes é caro e que, apesar das dificuldades, resistências e, às vezes, dos discursos contraditórios, eles se mostram dispostos a adotar uma pedagogia intercultural de inglês como LI, aliando habilidades e competências de cunho intercultural às já consagradas habilidades de aprendizagem (ouvir, falar, ler e escrever).

Inicialmente, para alguns, um passo importante é adquirir conhecimento, saber o que está acontecendo no mundo, de maneira menos superficial. A *internet*, logicamente, aparece

como a grande fonte de busca de informação sobre lugares do mundo, com suas culturas, atitudes e crenças. Dizem os professores:

Você precisa estar atualizado em todos os aspectos, não apenas no nível da informação trivial. Precisa saber e elaborar sobre o que acontece no mundo. (P10)

Se você não sabe navegar na *internet* fica complicado. (P6)

Se a gente quer se impor, a gente pode trazer coisas, falar sobre outros países como Índia, África do Sul, Malásia, etc. Eu, por exemplo, uso muito o Japão... por causa do meu marido (risos). (P6)

Eu trago muitos aspectos da nossa cultura, claro. Falo do Rio, de lugares que conheço, sou carioca, e outros lugares que eles também podem conhecer... para também acabar com essa história de 'lá nos Estados Unidos...'. Tem muita coisa legal que pode ser trabalhada. É mais real, mais palpável. Quantas pessoas que a gente conhece andam viajando para os Estados Unidos? Poucas ou quase nenhuma; quanto mais nossos alunos... (P6)

O confronto de culturas na sala de aula de LE vai sempre existir. Agora, o que vai sair disso, a gente não sabe... (P9)

Quando você pega hoje uma língua que está internacionalizada, você há de convir que pode trabalhar diversos aspectos, principalmente os interculturais. Infelizmente, às vezes eu nem sei como fazer isso, os canais de TV a cabo só trazem programas americanos... (P13)

No decorrer da discussão, a questão de ter 'morado fora' também aparece como um elemento importante no tocante ao desenvolvimento da competência intercultural do professor de LE. Por não terem tido a oportunidade de vivenciar alguma experiência em países de língua inglesa, alguns informantes explicitam a discriminação que sofrem por parte dos alunos, principalmente os que eles chamam de 'mais velhos'. Mas é interessante notar que um dos professores coloca com propriedade que, até certo ponto, no contexto de ILI, é possível desenvolver sua competência (inter)cultural sem necessariamente ter vivido fora do Brasil. Isto é, construir noções sobre nós mesmos e sobre o Outro, observar e entender como interagir e criar um senso de comunidade, nos dias atuais, em que os meios de comunicação nos põem em contato com pessoas do mundo inteiro em tempo real, nos parece uma assertiva bastante sensata. Vejamos algumas das falas sobre os vários sub-temas daí oriundos:

Se você não teve a oportunidade de viajar, você pode participar de eventos com pessoas que já viajaram ou com especialistas de fora que podem sim lhe ajudar no desenvolvimento de sua competência intercultural. (P10)

Para o aluno é importante ter vivido fora, mas se for para agradar, você pode até mentir e dizer que viveu... com essa história de *photoshop*... (P6)

Muitos professores são discriminados pelos próprios alunos porque nunca moraram nos Estados Unidos. Essa vivência apenas torna alguém interculturalmente competente? Mas para o aluno faz grande diferença. (P13)

Tem essa história de ‘eu falo inglês muito bem porque morei no Canadá, Estados Unidos, Inglaterra’. É só isso? (P6)

É difícil você ter expectativas culturais de algo que você desconhece. Ensinar sob essa ótica é meio complicado... (P9)

Minha experiência com cultura pode ser totalmente diferente da de outra pessoa que viveu no mesmo país que eu. (P10)

Nós tínhamos essa expectativa, os alunos mais velhos ainda pensam assim, mas os mais novos não têm mais essa expectativa do professor ter morado fora. A gente pode desenvolver, até certo ponto, uma competência intercultural sem ter vivido fora. (P5)

Uma outra discussão interessante que emergiu como sub-tema nas entrevistas diz respeito ao desenvolvimento da competência intercultural como forma de mudança pessoal e emancipação. Com o depoimento de uma das professoras, argumentando que por ter tido o privilégio de viajar por diversas partes do mundo, suas vivências em outras culturas lhe ajudaram, dentre outras coisas, a desconstruir mitos e a reforçar sua identidade brasileira. Naturalmente, com sua sensibilidade intercultural agora refinada, lucram seus alunos que terão diante de si uma professora mais atenta em compartilhar conhecimentos e significados culturais muito mais relevantes para seus aprendizes. Diz a informante:

Como eu tive o privilégio de viajar muito, não só pros Estados Unidos, mas também para países de outras culturas como do sudeste asiático, eu vi coisas assim... impressionantes a nível cultural, pessoas que tinham uma maneira de fazer coisas diferentes de mim... então, eu me sentia mais brasileira, mais patriota e fui agregando esse conhecimento todo... de fora de Salvador, fora do Brasil ao meu trabalho em sala de aula. (P13)

Minhas viagens me ajudaram muito a desmistificar muitas coisas, tanto em relação a outras culturas quanto em relação à cultura brasileira. [...] Eu mudei. Então, na minha sala, eu comecei a fazer projetos sobre Candomblé ao invés de projetos sobre *Halloween*. Por exemplo, nas minhas turmas de *Pre-teens*, com alunos de 10 a 12 anos, quando falamos de ‘meios de transporte’, eu trago retratos e postais de todos os meios de transportes que eu já andei pelo mundo, inclusive os da Ásia que não existem aqui como o *Tuk-Tuk* da Tailândia, o *Trem-bala* do Japão, e até eles falam assim, “Puxa, você já viajou tanto”. Isso me trazia essa questão..., sem saber, de fazer essa interculturalidade... que agora está na moda. (P13)

Essa mesma professora, em outro momento da discussão, reporta que sua experiência com culturas que não as hegemônicas (EUA e Inglaterra), lhe deu condições de refletir sobre a já aqui discutida questão da alienação do professor de inglês. Para ela, sua preocupação excessiva em saber tudo sobre os Estados Unidos e seu desejo de transplantar para a sala de aula todas essas informações sem a devida filtragem e sem o devido equilíbrio no tocante a informações e elementos de culturas outras, tratava-se, na realidade, de uma ‘infantilidade’. Certamente, ainda que de forma intuitiva, como ela mesma afirma, a ampliação de seus horizontes interculturais a partir do acesso a culturas diferentes e distantes da brasileira,

contribuíram decisivamente para que o desenvolvimento pleno de sua competência intercultural crítica de fato acontecesse, tornando inevitáveis os reflexos desse processo na sua prática:

...quer dizer, aí também, como eu estava muito interligada aos Estados Unidos nessa época, existia também a questão da alienação, né? Eu caminhava assim entre... eram dois caminhos, o caminho da alienação, por exemplo, eu tentava fazer tudo nos Estados Unidos para quando eu chegasse aqui na minha sala, eu já saber tudo e ser uma novidade pros alunos, então, pros meus alunos eu era assim o veículo da propaganda americana, eu já sabia todos os filmes que ia passar em Salvador e já sabia toda a moda, tudo o que viria depois. Aí eu me sentia muito privilegiada nessa questão. Era uma infantilidade, eu sei, mas acontecia isso. Mas, por outro lado, as pessoas começaram a dizer assim, “Eu quero aprender inglês para ser igual a você, pra viajar, pra conhecer essas coisas”, sei lá, por que razões, eles diziam, “Eu também quero fazer isso, você passa tanta felicidade, tanto amor na sua maneira de ensinar, de passar a língua e tudo mais que eu também quero ‘experienciar’ um pouquinho da viagem”. Era assim. (P13)

Vale também registrar nas entrevistas os momentos em que o discurso de alguns dos participantes assume um tom mais ideológico. Em uma de suas falas, um professor, por exemplo, argumenta que, na verdade, há um grande equívoco em relação ao professor de inglês quando ele/ela é criticado por sua suposta postura colonizadora. Para o nosso informante, a experiência, o contato e o convívio diários com a língua inglesa e muitos dos seus elementos culturais deixam emergir no docente uma atitude ‘neutralizadora’ e não ‘neutra’. Diz o docente:

Eu estava conversando com colegas professores sobre essas questões interculturais, questão do imperialismo americano dominando o mundo e percebi que, dependendo do nosso discurso, parece que os professores de inglês são mesmo defensores, são veículos desse imperialismo. Mas, na verdade, acredito que nós somos, até pela própria experiência, pelo próprio convívio, pelo próprio estudo, nós temos uma visão mais neutra..., não, mais neutralizadora, mais pacificadora... (P4)

Um outro ponto de grande relevância para o contexto atual de ensino de ILI levantado pelos informantes remete ao papel do professor nativo. Segundo eles, a supervalorização da condição do professor nativo sempre existiu em todos os aspectos, sendo que a ênfase maior sempre era dada ao seu conhecimento cultural, mesmo que ele/ela não apresentasse um comportamento intercultural. Diz um professor:

Além da língua havia a questão cultural. O professor americano quando chegava aqui impressionava principalmente pela bagagem cultural que ele trazia. Havia aquela idéia de que o nativo representava o sucesso americano e outras coisas mais, mas sempre voltado para o ideal, para os aspectos positivos daquela cultura. (P9)

De alguma maneira, a fala do professor acima ratifica a preocupação de autores como Phillipson (2001) que ao contestar o que ele chama do ‘paradigma da difusão da língua inglesa’, argumenta que o principal objetivo do aprendizado lingüístico desse idioma ainda é

o falante nativo dos EUA e da Inglaterra e que em muitas partes do mundo esse indivíduo é concebido como o professor de inglês ideal. Complementa o autor:

O ideal de falante nativo é implementado em materiais didáticos que servem o propósito de substancialmente incorporar normas do falante nativo em textos que projetam uma visão de mundo calcada numa cultura específica (PHILLIPSON, 2001, p.194).

Nessa mesma temática, uma informante relata o quanto se sentia oprimida por sua condição de professora não-nativa, não ter vivido em países de língua inglesa, não deter uma gama de informações culturais sobre os países hegemônicos de língua inglesa e ser cobrada por isso e não por aulas bem preparadas, criativas e eficientes. Para ela, havia uma segregação gradativa dentro do corpo docente em termos de prestígio. Em primeiro lugar, estavam os professores nativos, quase endeusados; em seguida, os brasileiros que viajaram e/ou viveram nos Estados Unidos e na Inglaterra, com a típica preocupação em imitar sotaques e comportamentos; em terceiro e último, os brasileiros que aprenderam inglês no Brasil e que pouco ou nunca tiveram a oportunidade de visitar ou viver por algum tempo nos países hegemônicos de língua inglesa. Relata a informante em duas de suas falas:

Trabalhei nove anos engessada. Durante esses nove anos eu me questionava muito. Nunca tinha estudado essa questão intercultural mais profundamente. Mas me questionava muito em ter que estar amarrada a um modelo, não só em relação às práticas didáticas, mas, principalmente, à parte cultural. (P5)

Eu me sentia muito oprimida pela questão, por exemplo, dos professores de fora e dos que viajavam. Eles eram os reis. Eu me sentia extremamente diminuída. E olha que eu sentia que fazia um bom trabalho, mas era considerada uma espécie de... sub-classe de professor. Assistiam à minha aula e diziam, “Olha, sua aula foi excelente, foi ótima, mas você falou ‘s[I]ituation’ ao invés de ‘s[i:]tuation’”, sei lá como é a pronúncia americana. Sofri. (P5)

Para concluir, algumas falas remanescentes dos nossos informantes tocam em questões específicas que, por alguma razão, não enveredaram por uma discussão mais ampla, porém resgatam pontos interessantes. Um deles diz respeito à postura considerada alienada do ‘aluno’ quando o professor adentra pelo universo da educação lingüística como prática política:

...são [os alunos] apenas repetidores de discursos prontos e quando a gente entra na questão cultural, política, intercultural, você percebe que as pessoas colocam para fora discursos não pensados e não vividos, mas meramente prontos. (P4)

As outras duas falas refletem opiniões semelhantes:

Nossos alunos também são muito alienadinhos. Até alguns adultos. (P2)

Nós, professores de inglês da periferia do globo, poderíamos não ser alienados como pessoas, mas enquanto professores, ah, isso... éramos sim. (P5)

Um outro participante, embora tenha demonstrado muito entusiasmo pelo tema e venha tentando orientar sua prática para esse caminho, levando em consideração todos os aspectos inerentes a uma pedagogia mais adequada a uma LI, revela uma necessidade de estudar mais profundamente sobre a ‘educação lingüística intercultural’. Diz ele:

Eu sinto necessidade de fazer um curso de pós nessa área de inglês como língua internacional pelo viés intercultural. (P8)

Dentre os diversos objetivos da chamada conscientização intercultural, sabemos que um dos principais deles é elevar o nível de empatia e respeito pelos indivíduos oriundos de quaisquer sociedades, tanto no seu ambiente nativo quanto fora dele. Nos dias atuais de ‘desfronterização’ global, onde emerge um idioma capaz de conectar falantes de todas as partes do planeta, tal competência, aliada àquelas já consagradas pelos modelos comunicativos de ensino e aprendizagem de LE, não pode estar ausente das agendas de pedagogias de línguas que se consideram coerentes com a nossa contemporaneidade globalizante e globalizada. Os informantes, à sua maneira, deixam muito claro que se a educação lingüística intercultural ainda não está tão disseminada no nosso meio, pelo menos, ainda que em pequeno número, eles e outros docentes de ILI atuando em Salvador estão atentos à questão:

Ainda somos uma minoria, mas estamos no caminho certo. (P8)

Corbett (2008), com entusiasmo, argumenta que a educação lingüística intercultural proporciona tanto a professores quanto a aprendizes uma visão, uma agenda política e uma série de metodologias instigantes, fascinantes e motivadoras. Naturalmente, são as abordagens críticas de LE as mais apropriadas para potencializar tais princípios e orientações. Nesse ambiente, o professor aparece como elemento primordial, uma vez que, imbuído do seu papel político de interculturalista, busca conduzir seu aluno a adquirir mais que um conjunto de regras lingüísticas ou um instrumento a ser dominado, mas uma poderosa ferramenta de grande alcance social. Singulariza-se essa ferramenta por sua capacidade de levar o aprendiz a reforçar sua identidade nos processos de produção e compreensão de discursos, além de exercer sua cidadania cosmopolita de forma crítica e autônoma. Sendo assim, a quarta e última sessão, a seguir, registra o pensamento e as falas dos informantes sobre o papel do docente brasileiro de ILI à luz da pedagogia crítica.

#### 5.4.4 O papel do professor de ILI à luz da pedagogia crítica

Como era previsível, essa foi a seção em que os informantes puderam externar suas crenças e opiniões de forma mais ampla, já que o tema em si concede aos mesmos possibilidades infindas de discutirem interpretações do que seriam no contexto atual de ensino e aprendizagem de língua inglesa os comportamentos, as posturas e atitudes mais condizentes com aquele professor que reconhece a natureza política da educação.

Em um primeiro momento, se discutiu o papel do professor no atual cenário de inglês como língua internacional, tendo como pano de fundo a pedagogia crítica (PC) que, como vimos discutindo ao longo do trabalho, vislumbra não só a construção de um saber livre e de mentes descolonizadas, mas também a desvinculação de modelos de dominação, o empoderamento do indivíduo e a transformação social. Vejamos o que disseram os professores:

Com toda essa questão da pedagogia crítica, de trabalhar com o potencial que você tem, de trazer a vida real para a sala de aula, eu estou tentando desconstruir um ensino tão artificial, principalmente com crianças que aqui ainda não têm ainda essa visão mais politizada. Mas, mesmo assim, eu acho que eles já podem discutir um pouco sobre o que está acontecendo nas ruas de Salvador, dos Estados Unidos... (P13)

Eu me vejo como mediador nesse processo de inserção de meus alunos ao oferecer-lhes o caminho à ferramenta inglês, como mediador desse conflito social. É lógico que eles precisam saber que de posse do inglês, eles podem requerer o que é deles, podem se colocar, agir de igual para igual. (P9)

Eu me vejo nesse meio como sujeito, cada vez mais influenciando meus alunos e sendo influenciado por eles. Esse é o grande desafio de trabalhar língua sob essa perspectiva. (P4)

Durante um período de minha vida profissional eu me vi mesmo como uma reprodutora de discursos. Atualmente, com meu amadurecimento, enxergo o meu papel de professora de forma totalmente diferente. Tem alunos que dizem assim: “Você é professora de inglês, mas nem parece”. A expectativa do aluno ainda é essa, professor de comportamento acrítico. (P5)

Tem toda essa questão do conflito social, ali, no dia-a-dia com alunos, mas esse conflito não é de todo ruim. É preciso educá-los. (P9)

Quando eu olho para trás e avalio minha prática hoje, eu não faria quase nada do que fazia antes. Eu ignorava tanta coisa... (P6)

Como professor de inglês de escola pública eu tenho que fazer um trabalho diferenciado, tentando derrubar vários mitos. Um deles é o da ascensão social. Muitos alunos acham que aprender inglês apenas lhes garante futuro, ascensão social. Um outro mito é que os alunos da escola pública não têm direito à língua, essa questão da baixa auto-estima... (P9)

Eu gosto de trabalhar na escola pública exatamente por isso, porque é uma forma de mediar todos esses conflitos que os alunos experimentam, é uma forma de inserir esses meninos nesse contexto, incentivá-los, mostrar que todos eles têm direito a essa língua. (P9)



A parte boa de ser professor nesse contexto [escola pública] é exatamente ajudar os indivíduos a pensar, a se tornarem pensadores. (P4)

Nesse contexto, eu me considero mais estudante que professor. (P9)

Um dos professores dá um rápido testemunho sobre como ele mudou ao longo de sua trajetória profissional e como ele se enxerga atualmente no exercício de sua tarefa docente:

O tempo passou e hoje em dia a minha maior preocupação é fazer com que meu aluno se torne autônomo, mostrar para ele que o inglês é uma ferramenta para que ele possa se comunicar e não uma matéria de escola apenas. Isto é, hoje, o meu objetivo é fazer meu aluno pensar, se livrar dessa coisa mecanicista. (P2)

Esse mesmo informante resume como ele vê o papel do professor contemporâneo:

Por mais que tenhamos tecnologia, infra-estrutura adequada e boas condições de trabalho, precisamos de um professor que 'seduza' seus alunos. (P2)

Outro ponto que emergiu na discussão remonta à função do professor de inglês de levar o seu aprendiz a adotar uma postura reflexiva e desenvolver seu pensamento crítico:

Precisamos ajudar nossos alunos a serem pessoas críticas. (P6)

Precisamos passar para os alunos a necessidade de se ter uma visão crítica sobre tudo. (P15)

Mais uma vez, a questão da alienação tanto do professor quanto do aluno não foi omitida:

Eu tenho alunos com boa bagagem educacional e vários deles são apenas repetidores de discursos prontos. (P4)

No começo, o que me importava eram os holofotes, eu era o *show*. Eu tinha uma necessidade muito grande que as pessoas soubessem que eu falava inglês. Só isso. Isso era alienação, não era? (P2)

A discussão também girou em torno das muitas demandas impetradas ao chamado professor-educador. Embora reconhecendo-se na posição de educador, nossos informantes chamam a atenção para um certo excesso de responsabilidade a eles impetrado. De alguma maneira, esse ponto nos reporta à já mencionada questão da frustração do professor em geral não apenas pela grande quantidade de afazeres que precisa dar conta, mas também pelo que deixa de fazer, situação que em muito contribui para o freqüente estresse do docente, seja qual for a sua disciplina. Resumimos o assunto com as seguintes falas:

Esse negócio de professor-educador é uma coisa de muita responsabilidade. Somos educadores, claro, mas há um limite. Muita coisa está sendo jogada nos ombros do professor e é por isso que às vezes eu começo a rejeitar certos conceitos. (P9)

É interessante o quanto tudo atualmente vira responsabilidade do professor. (P8)

Estamos vivendo numa sociedade em que o professor precisa deixar tudo o que tem de fazer para ensinar o menino a ser estudante, a ser cidadão. (P9)

Com essas questões políticas que estão ocorrendo no mundo da educação, os professores precisam acreditar mais na disciplina que estão ensinando. A gente assume papel de pai, mãe, educador, tudo bem, mas, acima de tudo, a gente tem que ensinar intensamente a nossa disciplina. (P4)

Posso ser tudo, assumir muitos papéis, mas não posso me eximir da minha função que é ensinar inglês. (P4)

Discutiu-se e criticou-se também o papel do que eles chamam de “sistema”, isto é, toda a infra-estrutura institucional, com suas crenças, sua filosofia, metodologia, suas regras e exigências a que eles, como professores, precisam se submeter ou, pelo menos, por elas serem regidos. Nesse pormenor, é interessante salientar a postura crítica de alguns dos informantes que reclamam exatamente da ausência institucional no dia-a-dia da prática docente. Seja pela omissão de um coordenador acadêmico ou de um diretor, os professores lamentam a forma como são tratados e citam, por exemplo, termos negativos utilizados pelas instituições como ‘horistas’, ‘dadores’ de aula. Além disso, os informantes apontam falhas no acompanhamento sistemático do que acontece na sala de aula por parte das instituições educacionais que, de alguma forma, deixam de cumprir seu papel fundamental que é cuidar para que seus profissionais estejam sempre muito bem acompanhados e capacitados para exercerem suas tarefas com satisfação e com qualidade. As falas abaixo ilustram tais sentimentos:

O ‘sistema’ me quer como um ‘dador’ de aulas. Quer que eu cumpra uma determinada carga horária. O sistema não se importa com o que acontece na minha sala de aula, se estou provocando algum tipo de mudança. Nada disso interessa aos coordenadores, aos diretores. (P4)

O lado ruim de ser professor é quando uma instituição, um sistema nos trata apenas como ‘horistas’. (P9)

Se eu entro na sala e não faço nada, ninguém sabe e o pior é que os alunos não reclamam, nem perguntam se eu vou continuar fazendo isso até chegar minha aposentadoria. (P4)

Eu trabalhei em um lugar em que era preciso seguir um *script* e pronto. Aquilo, às vezes, era entediante, era uma luta comigo mesmo para trazer as coisas para a realidade do aluno e fugir um pouco do que o sistema nos obrigava a seguir. (P5)

Entretanto, foi interessante ver que na continuação do debate sobre a questão do ‘sistema’, alguns professores fizeram reflexões importantes, assumindo parte do ônus nesse processo e provocando uma espécie de *mea culpa* por eles, como profissionais, não se movimentarem de forma organizada para exigirem certas mudanças de postura em relação ao trabalho que exercem com dedicação, mas com pouco reconhecimento institucional.

Nós, professores, às vezes caímos no mesmo discurso do brasileiro em geral. Tentamos fazer algo, quando não podemos, nos resignamos. (P9)

O nosso grande problema é que a gente discute, discute, mas não exerce a nossa capacidade de mudar, de pressionar por mudanças. (P8)

As instituições precisam entender que é importante investir no capital humano. (P9)

No exercício crítico-reflexivo que se seguiu, os professores singularizaram também outro ponto sensível e importantíssimo que é o tipo de aluno que cada um deles recebe na sua sala de aula. Sabemos que historicamente o acesso à língua inglesa, assim como a outras línguas estrangeiras, esteve sempre à disposição das classes que podiam comprá-lo. Não é à toa que a reboque dessa condição, emergiu o hoje poderoso segmento dos cursos livres que impulsiona economicamente uma verdadeira indústria de ensino de LE em todo o mundo.

O professor atuando primordialmente nesse segmento, naturalmente, se acostumou em lidar apenas com um tipo de perfil sócio-econômico de aprendiz, isto é, crianças, jovens e adultos oriundos das classes mais abastadas, de onde eles, coincidentemente, também vinham. Com o processo de democratização do acesso patrocinado especialmente pelos programas de bolsa a alunos carentes como parte dos projetos de responsabilidade social de algumas instituições consideradas de utilidade pública e sem fins lucrativos, o aprendiz oriundo das classes populares começou a transitar nesses ambientes. O acesso ao inglês, além de contribuir para o seu enriquecimento cultural, passou a demandar que os próprios professores estivessem cultural e emocionalmente preparados para recebê-los e integrá-los aos grupos majoritários.

Nas escolas privadas regulares e nas universidades, por sua vez, pode-se arriscar a afirmar que a situação também existia, embora se manifestasse de forma diferente. Nesses contextos, o inglês era (e ainda é) visto apenas como uma disciplina, na maior parte das vezes experimentando certo desprestígio, não despertando tão fortemente o desejo e a expectativa pela aquisição de um bem cultural ligado a uma elite. Diante dessa discrepância mais amena e dos objetivos específicos bastante limitados tanto dos programas quanto dos próprios alunos, os professores, apesar das costumeiras dificuldades, estavam mais acostumados a lidar com diferentes tipos de público, o que possivelmente contribuiu para a minimização dos conflitos.

Sendo assim, o professor de inglês contemporâneo ao se deparar com o desafio de lidar com os mais diversos perfis de alunos, parece estar bastante atento às novas complexidades das nossas salas de aula de LE, em especial aquelas ligadas a aspectos mais sensíveis e subjetivos como identidade, *background* cultural, condição sócio-econômica, questões étnicas, dentre outros. Isso é demonstrando nas falas dos nossos informantes que ao se reportarem aos mais diversos contextos em que atuam (muitos estão em mais de um segmento), apontam como se sentem e de que forma realizam seu trabalho, contribuindo não apenas para o aprendizado da língua, mas, principalmente, para o empoderamento, o

desenvolvimento da consciência crítica e a transformação do seu aprendiz em indivíduos pensantes, socialmente engajados e comprometidos com as questões políticas que dizem respeito a todo cidadão. Vejamos como cada uma das falas selecionadas aborda o tema aqui mencionado:

No meu contexto, o professor precisa aprender a lidar com grupos diferentes, tanto a elite, a burguesia, como alunos carentes ‘cotistas’ da universidade, pobres, grupos minoritários. O professor tem de saber dosar essa coisa de não privilegiar nem uma parte nem outra. (P8)

Os meus alunos do curso livre em que trabalho são, eu não diria, ‘alheios’, pois é uma palavra pesada, mas é um público que não está assim tão interessado nessa questão política que está ocorrendo no mundo. Eu me sinto como se EU estivesse fazendo isso para eles agora no curso. (P4)

Já na escola pública, eu me sinto muito mais empoderando meus alunos. Eu sempre digo a eles que eles precisam acreditar neles, precisam saber que podem avistar o horizonte. (P4)

Como eu trabalho com alunos bolsistas iniciantes, ‘cotistas’ da universidade, eu estou sempre procurando empoderá-los. Mas é um desafio muito grande, pois tem a questão do livro didático, das crenças, das expectativas... (P8)

Seguindo a discussão sobre o perfil do aprendiz, foi trazida de volta sob um olhar crítico a polêmica da condição de professor não-nativo, como esses professores se sentiam e que tipo de pressão sofriam por parte dos seus alunos. Na realidade, essa condição tida como inferior em relação ao professor nativo era apaziguada caso o professor tivesse tido a chance de pelo menos visitar os Estados Unidos, por exemplo. Como vimos anteriormente, a classe intermediária de professores de inglês, aqueles não-nativos com experiência no exterior, segundo os informantes, apesar de algumas reticências, era melhor aceita e sofria menos pressão que os não-nativos formados no Brasil e que jamais tiveram a oportunidade de viajar para fora. Diz um dos informantes:

Numa escola onde trabalhei, eu me sentia um peixe fora d’água, pois eu nunca tinha ido aos Estados Unidos e aquilo era muito ruim, porque as pessoas rotulavam “ah, esse cara não sabe nada”. (P2)

Numa rede de franquias onde também trabalhei, eu sentia uma pressão enorme por nunca ter viajado para os Estados Unidos. Eu falava inglês legal, mas as pessoas me cobravam isso. (P2)

No entanto, com a expansão do inglês como língua internacional e, de certa forma, com a colaboração ainda que indireta dos livros didáticos globais e materiais instrucionais que começam a pelo menos mencionar e ilustrar suas atividades a partir de registros outros que não os hegemônicos, segundo os nossos professores, o ‘trauma’ de não serem nativos ou de não terem vivido nos países de língua inglesa de maior prestígio (Estados Unidos e Inglaterra)

começa a ser superado exatamente porque isso tem forçado uma mudança de expectativa e de postura por parte dos aprendizes.

Os alunos, graças a Deus, estão começando a reconhecer a nossa competência, mesmo que não tenhamos morado nos Estados Unidos, pois somos tão bons quanto ou até melhores do que muitos professores nativos. (P6)

Os livros já trazem coisas do tipo “fulaninho é argentino e fala inglês muito bem, sicraninho é árabe e fala um bom inglês...”; isso tira da gente essa responsabilidade e o ‘trauma’ de não sermos nativos. (P12)

Sem falar que na vida real é isso mesmo. Muitos e diversos sotaques. Na CNN, por exemplo, você encontra correspondentes de várias nacionalidades, fluentíssimos em inglês, com total credibilidade, usando seus respectivos sotaques. Na BBC também. (P4)

E é bom não esquecer que quando a gente vai para fora, na verdade, além da experiência, a coisa da exposição ao sotaque, à cultura, de alguma maneira, está em busca de nossa própria identidade que virá modificada quando a gente retorna. Esse é um ponto geralmente esquecido. (P9)

Essas novas posturas têm contribuído para a ‘desartificialização’ das nossas salas de aula. (P13)

Na continuação, de forma bastante pertinente, uma professora vai além da questão do livro didático e traz à tona um elemento de suma importância dentro da estrutura de qualquer proposta educacional que é o ‘currículo’. A informante relembra que o livro didático exerce um poder tão grande na sala de aula que, não raramente, ele passa a ser concebido como um ‘método’ e seus elementos básicos como o conteúdo programático ou *syllabus*, o verdadeiro currículo da disciplina Inglês como LE. Chamar a atenção para esse ponto, inclusive conclamando para que o professor adquira e faça uso de uma certa autonomia no sentido de estabelecer o ‘seu’ currículo de acordo com a realidade e necessidade dos seus aprendizes nos parece um excelente exercício de tomada de consciência crítica. Tal postura, certamente, servirá ao propósito salutar de confrontar sistemas que embora venham demonstrando avanços importantes, pouco se abrem para que o próprio docente avalie sua estrutura e práticas pedagógicas à luz da experiência diária de cada um e assim seja possível proporem-se adaptações ou mudanças mais condizentes com cada contexto específico. A fala da professora está resumida abaixo:

É preciso entender que algo que vai mexer muito com tudo isso é uma coisa chamada ‘currículo’. Se você investigar, vai ver que muita coisa que o professor faz na sala de aula em relação à cultura é porque está no livro. Se você fosse parar para estabelecer o *seu* currículo, o currículo que você quer para o seu aluno, se você fosse desenvolver... e dissesse “*forget about it*”, mas é uma engrenagem muito forte... mas, quem sabe não estamos a caminho disso. (P10)

Em conclusão, podemos ver através das falas dos nossos informantes aqui explicitadas durante os dois encontros que, embora em número reduzido e ainda bastante amordaçados e limitados por rígidos sistemas de ensino, infra-estrutura deficiente, além de certos mitos e dogmas que ainda permeiam as mentes de alunos, coordenadores, diretores e dos próprios professores, os princípios básicos de uma pedagogia crítica aplicada ao ensino de LE, e de inglês como LI em particular, começam a se fazer cada vez mais presentes nas discussões entre professores de língua inglesa. Isso representa um avanço substancial porque, na prática, são eles os responsáveis por abrirem as portas de novos mundos para quem decide se engajar na tarefa desafiadora de aprender uma outra língua. Em outras palavras, a pedagogia crítica começa a fincar raízes sólidas na área da educação lingüística e tanto aparece em comentários simples e até jocosos, como se fosse algo ‘novo’ para ser seguido como um receituário...

De acordo com a nova pedagogia, não posso mais ser chamada de Barbie... e aí as pessoas se surpreendem quando vêem que eu não sou loira nem peituda. (P13)

...quanto em reflexões apropriadas que nos façam pensar e repensar nossa postura ideológica e política de professores de uma língua que, essencialmente, se desprende da custódia de uma ou outra nação. Isto é, professores de um idioma utilizado como um instrumento poderoso de conscientização, desenvolvimento e reforço identitários, interação planetária, democratização do saber e, acima de tudo, de valorização e respeito pelo que cada ser humano traz dentro de si, precisam estar em permanente estado de (re)(des)construção e (re)avaliação:

É engraçado como o professor de inglês, conscientemente ou não, é levado a uma identificação com o Império. Coisa boba, do tipo ‘Agora meu nome não é mais Bárbara, e sim, Barbie, porque é mais imponente’, a coisa séria como colonização mental, americanização no jeito de falar, de vestir, adoração da cultura do Outro e por aí vai. (P4)

Concluída a análise dos dados das entrevistas, partimos agora para a quarta e última fase da pesquisa que é a triangulação dos dados coletados através dos três instrumentos acima apresentados e comentados, (1) questionário, (2) registros etnográficos e (3) entrevistas do tipo livre-narrativa.

## 5.5 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

A triangulação dos dados recolhidos através dos instrumentos de pesquisa aqui utilizados aponta para algumas rotas de (re)definições bastante interessantes no tocante à realidade que circunda o professor de inglês como língua estrangeira/internacional que atua nos diversos contextos instrucionais da cidade de Salvador, Bahia.

Através das respostas dos questionários, das discussões nos dois encontros presenciais e dos registros etnográficos emergem algumas regularidades que nos permitem fazer algumas considerações e, em paralelo, lançar certas problematizações sobre os temas investigados. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que ao longo do estudo tivemos a sorte de trabalhar com um time singular de profissionais da área de ensino de inglês como LE/LI. Como verdadeiros parceiros nessa empreitada, eles formam um grupo de professores motivados, com ótima formação acadêmica, experiência variada e que, na sua maioria, estão na profissão por opção e não por obrigação.

Mesmo diante dos obstáculos cada vez mais comuns ao exercício de sua tarefa, esses 15 (quinze) docentes, sejam os mais experientes ou os que acabaram de se graduar, mostraram-se profissionais cientes da sua responsabilidade de educadores, engajados na busca constante por (re)qualificação e crescimento profissionais, responsabilmente críticos, inconformados com as dificuldades que enfrentam no seu dia-a-dia e ávidos por melhorias na qualidade do ensino com um todo. Nesse pormenor, tomando a realidade específica de cada um dos participantes da pesquisa, vimos que as preocupações são bastante similares e que ser professor de inglês no Brasil é, na opinião de quase todos, uma tarefa difícil, complicada, árdua, repleta de altos e baixos, de muitos desafios, porém, sem deixar de ser um ofício gratificante. Essa é uma constatação tão cristalina que os pontos positivos e negativos da profissão por eles apontados, embora separados na tabulação por contexto de atuação, não se mostraram excludentes ou completamente exclusivos de uma única realidade. Na verdade, há muito mais elementos em comum do que poderíamos imaginar.

O exercício de juntar três longos e complexos instrumentos de coleta de dados, como podemos constatar, não é uma tarefa fácil. O primeiro deles, um questionário com 35 (trinta e cinco) perguntas, muitas delas abertas, deu a oportunidade ao professor participante de poder ler e refletir sobre vários aspectos relacionados à pedagogia de LE, incluindo um dos mais importantes para esse estudo que é o seu papel, aqui definido como ‘educador interculturalista crítico’. Para responder ao questionário, os professores dispuseram de total liberdade para externarem suas opiniões, sentimentos, crenças, frustrações, esperanças e expectativas quanto ao passado, presente e futuro da profissão. Como não poderia deixar de ser, exatamente pela qualidade intelectual do grupo, os resultados obtidos através desse primeiro instrumento foram essenciais para termos uma idéia mais clara do perfil dos informantes, para entendermos como seguir pelos caminhos subseqüentes e até mesmo como nos portar na condução dos outros dois instrumentos que complementariam o trabalho de pesquisa.

As duas entrevistas do tipo livre-narrativa, embora não contando com a presença de todos os informantes em nenhum dos dois encontros, nos proporcionaram oportunidades únicas de podermos ouvir os professores sobre os mesmos temas, desfrutando da possibilidade de discutir os pilares teóricos da pesquisa mais a fundo de forma espontânea e não controlada, como no caso do questionário. Ao invés de respostas pensadas, revistas, refletidas ou ponderadas, fomos confrontados com falas imediatas, autênticas, livres das amarras da linguagem escrita. Assim, atendo-se à própria dinâmica do instrumento, pudemos não só coletar novas informações, esclarecer dúvidas e/ou lançar questionamentos, mas, principalmente, reunir num mesmo ambiente colegas professores de ILI, com experiências, crenças, expectativas, histórias de vida e de profissão completamente diferentes, unidos por um objetivo comum: pensar e avaliar o papel do professor brasileiro de inglês como língua internacional, propondo, quem sabe, mudanças e adaptações à luz dos novos tempos e das reais necessidades dos aprendizes de ILI.

Os vértices do triângulo se fecham então com as visitas às salas de aula para o registro etnográfico do que ocorre no dia-a-dia dos 15 (quinze) professores selecionados para o trabalho. Naturalmente, é nesse ambiente em que teorias são testadas, crenças se revelam, técnicas e procedimentos acionam o complexo aparato metodológico que envolve todo processo educacional. É nele também onde podemos observar a postura do professor diante de seus alunos e de sua profissão. É onde podemos notar o que é possível e o que não é possível se fazer, mesmo contando com a infra-estrutura adequada e a motivação do aprendiz. É onde podemos ver que nem sempre as dificuldades estruturais impedem o professor de realizar um bom trabalho, de maneira mais realista, demonstrando que ali mitos podem ser ao mesmo tempo reforçados ou superados.

Através das observações, tivemos o privilégio de testemunhar um pouco essas condições, desfrutando da rara possibilidade de verificar que, se a realidade da sala de aula dos nossos informantes ainda não reflete fielmente em todo seu conjunto os fundamentos e os ideais de uma pedagogia intercultural crítica de inglês como LI, com seus desdobramentos pragmáticos, sócio-políticos e ideológicos, também não se mostra refratária à preparação do terreno para que sementes sejam lançadas nessa direção. De uma forma ou de outra, os registros etnográficos indicam que essas sementes já estão lá. A sua fertilização depende exatamente de quem está no comando.

Seguindo a mesma linha metodológica das seções anteriores, a triangulação dos dados também será orientada a partir de cada tema geral do estudo, a começar pelo contexto de inglês como língua internacional.



### 5.5.1 O contexto do inglês como língua internacional

No tocante ao primeiro pilar teórico do nosso estudo, o contexto do inglês como língua internacional, vimos a partir das respostas dos professores tanto no questionário como nas entrevistas que, além das competências tradicionais como boa fluência no idioma, conhecimento de lingüística e metodologia, sociabilidade, criatividade, flexibilidade, dentre outras, diversas novas competências foram adicionadas ao perfil do professor de ILI. Só para citar algumas, temos conhecimento sobre tecnologia da informação, senso crítico aguçado, respeito à diversidade, disposição para aprender, busca constante por (re)qualificação, sensibilidade intercultural e visão sociolingüística, amplo conhecimento das novas tendências do ensino de LE, não ter medo de errar e capacidade de refletir sobre sua prática. Isso demonstra grande maturidade em relação às recentes demandas que vêm sendo impostas ao profissional de ensino de línguas, em especial de inglês como LI.

Podemos também verificar que a diferença entre o significado de se ensinar uma língua estrangeira (LE) e uma língua internacional (LI), assim como as implicações político-pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem de uma língua global é algo já aceito e relativamente difundido entre os professores. Contudo, os dados dos três instrumentos comprovam que a proposta de ensino de ILI ainda se encontra bastante difusa. De alguma maneira, ela é difícil de ser colocada em prática, principalmente porque a expectativa dos alunos e dos pais de alunos ainda se sustenta em premissas pedagógicas hoje consideradas ultrapassadas, porém não descartadas por completo, como, por exemplo, o uso de modelos instrucionais baseados na figura do falante nativo e as referências culturais de países hegemônicos. Certamente, tal constatação não quer dizer que os professores de inglês aqui observados continuem alheios à diferença entre ensinar uma LE e uma LI no nosso contexto de país do ‘círculo em expansão’, muito menos que não enxerguem a posição de importância que ocupam no atual cenário. O que os resultados põem à mostra é a questão de que a realidade da sala de aula está atrelada a inúmeros fatores e aspectos institucionais tanto objetivos quanto subjetivos e que mudanças nesses ambientes, a depender de cada contexto e dos interesses dos aprendizes, levam um certo tempo para serem implementadas.

Sendo assim, ao confrontarmos os pressupostos teóricos, os conceitos, as crenças e posturas externados pelo docente com o que acontece (ou deixa de acontecer) na de sala de aula, o que se percebe, dentre outras coisas, é uma certa impotência diante dos obstáculos apresentados pelos sistemas e pelas ‘culturas’ educacionais e institucionais a que cada um deles está submetido. Em outras palavras, o professor que concebe a sala de aula de ILI como um espaço democrático de discussão e reflexão sobre tudo o que acontece no mundo, vive o

eterno dilema entre tentar colocar em prática peculiaridades que rompem com procedimentos tradicionais de ensino de língua ou se curvar diante da resistência de aprendizes, colegas e até superiores. Estes, até certo ponto, parecem não estar interessados em temas normalmente considerados ‘revolucionários demais’, ‘utópicos’, ‘fantasiosos’. Por isso, ignoram ou optam voluntariamente por seguir o discurso histórico que, como ressalta Pennycook (1994), não propõe a capacitação do aluno em língua inglesa para falar, ouvir, ler e escrever, produzir o contra-discurso, refutar, debater, questionar e desviar-se do “blá, blá, blá vazio da aula comunicativa” que, infelizmente, na maioria dos contextos instrucionais mundo afora, ainda continua dissociada “da visão de criação e transformação de possibilidades” (PENNYCOOK, 1994, p.301). Isto é, muitos profissionais de LE ainda optam pela manutenção de um *status quo* ideológico que privilegia políticas de ensino de línguas de países centrais e todo seu aparato mercadológico.

Ainda seguindo a linha de raciocínio de Pennycook, os nossos registros etnográficos demonstram claramente que a realidade nem sempre reflete aquilo em que acreditamos e o que desejaríamos fazer. Destarte, postulamos que nossos informantes, na sua maioria, estão emprestando a esta língua um caráter puramente instrumental (embora também se refute aqui a idéia de neutralidade nesta condição), calcando-se em paradigmas pedagógicos que, presumidamente, não carregam em si o propósito de gerar no aprendiz grandes expectativas de tomada de consciência, desenvolvimento da competência intercultural, de empoderamento pessoal e, em última instância, de algum tipo de transformação social.

Muito pelo contrário, os registros atestam que um grande número de alunos em todos os contextos, dos mais favorecidos àqueles formados por aprendizes oriundos das classes populares, mal sabem por que estão estudando inglês e que uso darão a esse conhecimento no futuro. Desta forma, por verem pouco ou não acharem nenhum sentido em investir tanto tempo e dinheiro em cursos de inglês, a tendência mais comum é o desprezo pela disciplina ou o abandono no meio do caminho, uma vez que, como atesta Moita Lopes (1996), a maioria absoluta dos brasileiros que estuda a língua inglesa jamais terá oportunidades concretas de interagir pessoalmente nessa língua, exceto pelas infovias da *internet*, quando se dispõe do acesso. Já para os aprendizes que possuem uma maior clareza sobre o seu processo de aprendizagem, os objetivos se voltam basicamente para projetos pessoais que demandam a aquisição de um produto consumível, um ‘*kit* de sobrevivência’, no tempo mais breve possível, o que, de alguma sorte, estimula o caráter mercadológico impetrado ao ensino inglês, hoje um segmento saturado de ofertas, com cursos variando largamente em preço, especificidade e qualidade.

Como colocou o professor Werner Heidermann, da Universidade Federal de Santa Catarina, por ocasião do IX Seminário de Lingüística Aplicada e do VI Seminário de Tradução, realizado na UFBA, em dezembro de 2006, quem “estuda uma língua estrangeira o faz por um determinado motivo e esse motivo não é a transformação social”, ou melhor, prossegue o acadêmico, “quem estuda uma língua estrangeira faz isso pensando em si mesmo e nas vantagens de saber se comunicar em mais de um idioma” (anotações pessoais, 2006). Nessa perspectiva, absolutamente pragmática, minimalista, porém igualmente válida, transformação social não aparece como um objetivo a ser alcançado, pelo menos de imediato, para uma boa parte do alunado.

Assim, como parece não haver grande interesse pela língua, muito menos um estímulo em se enxergar o acesso ao inglês por um viés político-ideológico, no sentido de mostrar para as pessoas que o grande trunfo de se saber uma língua global é a possibilidade de falar de si, interagir não apenas com nativos, mas principalmente com o mundo, o cenário ‘real’ com o qual o professor de inglês se depara é exatamente o da língua como instrumento ou ferramenta aparentemente neutro(a). Nessa visão, a ênfase continua sendo dada ao ensino de estrutura, tomando-se como referência uma ‘língua padrão’ supostamente falada nos países hegemônicos, mas que, na realidade, não é falada por ninguém, isto é, só existe na prescrição das gramáticas e dos dicionários e nas mentes de uma boa parte dos autores de livros didáticos internacionais.

Essa é uma questão muito importante para quem ensina ILI hoje em dia e que força os educadores de língua estrangeira em geral a pensar em rever o grau de alcance de seus objetivos. Heidermann (2006) complementa seu pensamento, argumentando que o professor de línguas deve estar muito mais preocupado com o bem-estar comunicativo de seu aluno que com transformação social. O interessante é que, se concebermos o ensino de línguas como uma ação política, uma coisa não elimina a outra, apenas demarca o limite da ação pedagógica. O professor que cuida do bem-estar do seu aluno, certamente, não concebe o ensino de língua por língua. Ao contrário, com objetivos mais específicos e realistas, pavimenta o caminho para que seu aprendiz se aproprie do conhecimento e dele faça uso da melhor maneira que o convier. Se não para transformação ‘social’, com certeza, para transformação ‘pessoal’. Essa é uma postura crítica de ensino de LE e, claro, no caso de inglês como LI, as possibilidades de transformação são ainda maiores.

### 5.5.2 O ensino de cultura no contexto de ILI

Já em relação ao nosso segundo tema, o ensino de cultura no contexto de inglês como LI, vimos que, embora os professores tenham demonstrado um certo embasamento teórico e emitido diversas opiniões favoráveis ao ensino sistemático de língua e cultura, ou até língua *como* cultura, não nos deixa de chamar a atenção as contradições reveladas a partir da triangulação dos instrumentos. Diversos professores, principalmente nas entrevistas, afirmam categoricamente que, apesar da importância e da relação íntima com a língua, é muito difícil ensinar cultura se, por exemplo, o professor não possui a vivência cultural da língua em países nativos ou quando ele/ela não tem a formação específica para tal tarefa. Uma análise mais acurada da questão demonstra que se trata de um tema que ainda carece de um melhor entendimento por parte dos professores de inglês e de LE em geral. Como um dos informantes aponta, “precisamos entender o que chamamos de cultura” e como esse aspecto deve ser abordado na sala de aula de ILI, obedecendo-se, logicamente, às possibilidades e restrições impostas por cada realidade.

É interessante também relatar a constatação dos informantes de que muitos alunos, por ignorarem a importância e a dinâmica que o elemento cultural assume na sala de aula, estão apenas interessados em aprender a língua inglesa (língua aqui vista como ‘estrutura’) por razões imediatistas. Isto é, para os nossos professores, os aprendizes regularmente matriculados em cursos de inglês assumem que comprem um produto empacotado a ser ‘distribuído’ com rapidez e eficiência, desconsiderando toda a complexidade que o processo, por si só, acarreta, incluindo a questão do lugar da cultura.

Numa análise mais superficial, esse seria um motivo ‘plausível’ para se descartar o ensino sistemático de cultura, mesmo sabendo-se que, não importando a abordagem e metodologias adotadas, é praticamente impossível separar esses dois elementos. É por essa indissolubilidade, portanto, que devemos nos engajar na tarefa de (re)educar nossos aprendizes, mostrando-lhes que o elemento cultural atrelado ao aspecto lingüístico, além de enriquecer o aprendizado da LE, reforça a idéia de, naturalmente, compreendê-la, não como um conjunto rígido de regras, mas como um evento social. Em níveis mais específicos, o ensino de cultura nos oferece a oportunidade de analisarmos criticamente as normas culturais de países nativos dessa LE e nos garante a possibilidade de melhor entendermos e vivenciarmos na prática como se comportam os ‘nossos’ valores culturais diante das relações com inúmeras culturas que, no caso do inglês, devido ao seu *status* de LI, estão cada vez mais acessíveis a professores, alunos e ao público em geral.

Para isso, sabemos, não é preciso viver, experimentar a cultura *in loco*. Quando lemos (ou trazemos trechos de leituras para a sala de aula) um romance de escritores indianos como Arundhati Roy e Salman Rushdie, nigerianos como Chinua Achebe, afegão-americanos como Khaled Hosseini, autor de sucessos mundiais recentes como *O Caçador de Pipas* e *A Cidade do Sol*, turcos como Orhan Pamuk, vencedor do Prêmio Nobel de Literatura de 2006, dentre outros, desfrutamos da oportunidade ímpar de estabelecermos diálogos com culturas muito diferentes das nossas e às quais, graças ao inglês (ou às traduções), hoje temos pleno acesso. Esses materiais culturais, distribuídos em escala mundial, chegam às nossas mãos praticamente em tempo real por intermédio da rede mundial de computadores.

Além disso, não podemos esquecer da grande quantidade de filmes e documentários cada vez mais abundantes no mercado, oriundos de culturas outrora pouco consideradas ou simplesmente ignoradas pelos professores como fontes relevantes de materiais culturais autênticos a serem usados nas aulas de ILI como a iraniana, polonesa, afegã, indiana, síria, tailandesa, árabe, chinesa, palestina, grega, só para citar algumas. Essas incursões por culturas internacionais nas aulas de ILI têm mostrado que o acesso a tais materiais contribui firmemente para um certo desprendimento do aprendiz brasileiro das culturas hegemônicas de língua inglesa, em especial a americana. Esse livre acesso colabora também para que haja uma maior aproximação entre culturas outras e se estabeleça um diálogo mais íntimo entre as mesmas, promovendo-se, conseqüentemente, um refinamento da sensibilidade intercultural do aprendiz no sentido de este buscar compreender o mundo para muito além das tradicionais fronteiras que o cercam.

Seguindo esse raciocínio, embora os professores tenham enfatizado nas suas discussões e nós reconheçamos que o fato de ter morado fora é um *'plus'* importante para se ensinar cultura no nosso contexto, não ter vivenciado uma experiência no exterior, por sua vez, não nos parece um argumento convincente para se desconsiderar a abordagem sistemática do aspecto cultural na sala de aula de inglês como LI ou simplesmente determinar a impossibilidade de levar a cabo tal tarefa. É certo que para aquele professor que viveu em um país de língua inglesa por algum tempo, teoricamente, a tarefa de apresentar e discutir a cultura alvo se apresenta como menos desafiadora. Porém, como já sabemos, ao se internacionalizar, o inglês abre um espaço não apenas para se falar de cultura alvo, mas principalmente para se estabelecer um diálogo de culturas, com ênfase exatamente na(s) cultura(s) nativa(s) do aprendiz, já que, como vimos, um dos objetivos educacionais mais importantes de se aprender uma LI é exatamente capacitar o aprendiz para falar de si.

Como ficou claro nas respostas do questionário e nas entrevistas, nossos informantes não deixaram de reconhecer a importância do papel da cultura no ensino de ILI nem tampouco demonstraram resistência em tentar abordar a temática de forma mais explícita e mais freqüente. Entretanto, foi na prática de sala de aula que observamos que, nesse aspecto, ainda há um longo caminho a ser percorrido, já que muitos dos fatores que contribuem para que o ensino e aprendizagem de inglês na nossa realidade se oriente para o ensino de língua como estrutura e quando muito para os aspectos da cultura alvo, se mantêm intactos. Por sua vez, o ponto de nossa avaliação a ser realçado positivamente é que, pelo menos, presenciamos professores de inglês como LI dispostos a re-discutir e reformular suas práticas de sala de aula na tentativa de ensinar um inglês que reflita valores e objetivos cada vez mais locais.

Sendo assim, em linhas gerais, ao falarmos de cultura e ensino de ILI, o importante não é mais discutirmos o caráter essencial que esse elemento possui no processo de ensino e aprendizagem de línguas, muito menos quando dele lançar mão. O desafio para o professor contemporâneo de ILI agora é descobrir ‘como’ enxergar cultura como algo intrínseco, inerente ao sistema lingüístico que estamos ensinando e dele fazer bom uso o tempo inteiro. Além disso, é crucial que o docente analise criticamente o conteúdo cultural do livro didático que tende a apresentar esses aspectos como pacotes estanques de informação de almanaque e muitas vezes a promover a exaltação e o reforço de valores da(s) cultura(s) alvo. Quem sabe, então, ao pensarmos e agirmos sob tal perspectiva, não mais compartilharemos a idéia de que, como bem nos lembrou um dos nossos informantes, o dia de falar de cultura na sala de aula de inglês é quando estamos na época do *Halloween*.

### **5.5.3 A competência intercultural do professor de ILI**

Quanto à competência intercultural que o professor de ILI precisa desenvolver para ser capaz de fomentá-la nos seus aprendizes, as respostas do questionário e os depoimentos analisados em conjunto mostram que nossos informantes estão conscientes da necessidade de se trabalhar sob essa perspectiva, embora vários deles demonstrem uma certa insegurança e até um perceptível desconhecimento do que significa exercer sua tarefa de ensinar inglês assumindo o papel de professor interculturalista. Não ficou claro, por outro lado, se, diante de tantas competências hoje exigidas e a serem desenvolvidas ao longo de toda uma trajetória profissional, os nossos professores consideram a competência intercultural uma das mais importantes para sua prática docente. Mesmo sabendo que em quase todos os contextos, o aluno em geral parece não estar interessado em discutir questões interculturais, nem tampouco revela grande motivação para tal tema, o cruzamento das três fontes de coletas de dados nos

leva a postular que os nossos informantes ainda apresentam um certo distanciamento da compreensão do que seria um professor interculturalmente competente. Porém, continuam curiosos sobre como devem atuar no seu dia-a-dia de sala de aula, visando ao emprego de metodologias específicas e ao uso de atividades que possam, de alguma forma, promover uma pedagogia de ILI interculturalmente sensível que, dentre outras coisas, respeite e privilegie a cultura de aprendizado local.

Ser interculturalmente competente, como vimos no Capítulo 3, é possuir a habilidade de interagir de maneira eficiente e adequada em situações interculturais, não importando quais e quantas sejam as culturas envolvidas na relação. Podemos analisar a competência intercultural no domínio profissional a partir de quatro dimensões: conhecimento, habilidades, atitudes e características pessoais (SERCU, 2004). Para o citado autor, das características pessoais que melhor conduzem à competência intercultural se destacam empatia, respeito, interesse por culturas, flexibilidade, tolerância, mente aberta, iniciativa, sociabilidade e auto-imagem positiva. Desta forma, do que extraímos no trabalho com os nossos informantes, podemos afirmar que a maioria deles apresenta quase todas essas características desenvolvidas em maior ou menor grau. E, mesmo constatando que as suas rotinas de sala de aula nem sempre proporcionam o ambiente ideal para que a prática docente se movimente da familiaridade com a cultura alvo num extremo e possa atingir o outro lado do *continuum* com o desenvolvimento da competência intercultural comunicativa, muitos avanços nesse sentido foram percebidos.

Baseando-se em um modelo concebido por Chen e Starosta (1996) que se propõe a avaliar a eficiência do interculturalista, na triangulação dos dados, tentamos também analisar os resultados a partir de três componentes principais: (1) o ‘afetivo’, que se refere à sensibilidade intercultural do professor, (2) o ‘cognitivo’, que diz respeito à consciência intercultural e (3) o ‘comportamental’, que se refere à destreza ou habilidade intercultural do profissional ou do indivíduo em contato direta ou indiretamente com outras culturas. Logicamente que, devido ao reduzido número de visitas às salas de aula, além da já discutida pouca frequência no trabalho com os aspectos culturais nos contextos investigados, algumas limitações se fizeram presentes, em especial quando a ênfase maior era sempre dada ao componente lingüístico ou ao conteúdo quase intocável do livro didático.

É indiscutível que, em termos de conhecimento cultural, esse é um grupo privilegiado, independente ou não de contatos mais diretos com culturas estrangeiras e vivência(s) em países de língua inglesa. São professores muito bem informados, atualizados e que, predominantemente, possuem um excelente conhecimento de mundo. Tal condição, sem

dúvida, proporciona ao aprendiz grande tranquilidade no momento de exposição e discussão de aspectos culturais na sala de aula, criando-se um ambiente propício para que se estabeleça o diálogo intercultural e se fale mais de cultura e com mais frequência nas aulas de LE.

Iniciando nossa análise pelo ‘componente afetivo’, mesmo diante da opinião pessoal de cada professor, das restrições impostas por cada contexto, pelos objetivos e interesses institucionais e de cada grupo de aprendizes, podemos observar que a sensibilidade intercultural da maioria de nossos informantes se encontra em níveis bastante desenvolvidos. Nesse pormenor, as respostas ao questionário, as colocações espontâneas durante as entrevistas e as observações de sala de aula se caracterizaram por posturas e atitudes sóbrias, sustentadas em uma prática que prima pela tolerância, empatia e pelo respeito às culturas em geral, inclusive a nativa. Adicionam-se às primeiras tomadas de consciência, análise crítica dos aspectos culturais, tomadas de decisão informadas, não endeusamento ou engrandecimento das culturas de língua inglesa nem tampouco a sua demonização via comentários e comportamentos xenofóbicos, depreciativos ou preconceituosos. Os exemplos abaixo, alguns dos quais mencionados em outras partes do trabalho, ilustram tal postura:

**(1a) Observação de aula:**

*Aula 2, Inglês Instrumental, 14 de setembro de 2007, Universidade Pública (P3):*

P diz que, por um ano, teve uma experiência maravilhosa na Índia, que lá nem todo mundo fala inglês e que os alunos precisam entender que o inglês não é a língua apenas dos Estados Unidos e Inglaterra. P diz que esses países são importantes, porém há muitos outros como no Caribe, na África e em outras regiões.

**(1b) Questionário:**

Tento não propor uma visão de oposição de culturas e sim de entendimento de singularidades. Em se tratando de cultura americana, por exemplo, percebo que trabalho de maneira a ressaltar a identificação das influências em nossa cultura e suas implicações. Trabalho nesse sentido, pois as influências da cultura norte-americana são visivelmente mais perceptíveis no Brasil que as da cultura indiana, por exemplo. (P3)

**(1c) Questionário:**

A cultura de um povo é expressa na sua língua, no seu modo de se colocar perante o mundo. Como poderia ensinar inglês sem falar disso e através disso? (P10)

**(1d) Entrevista:**

Eu sempre quis que meus alunos se apaixonassem por essa língua e fizessem coisas interessantes com ela como, por exemplo, conhecer outras culturas. (P13)

**(2a) Observação de aula:**

*Aula 1, Língua Inglesa, 6ª B, 20 de novembro de 2006, EF Público (P14):*

P coloca um CD de música baiana, um ritmo bem africano, com tambores, como pano de fundo, e circula pela sala com um lápis colorido, tirando dúvidas, fazendo comentários, observando o trabalho de desenho dos auto-retratos que pediu que os AA fizessem. P diz que os trabalhos precisam ficar lindos para que eles possam competir na exposição da semana da beleza negra. Os AA se concentram à sua maneira. P diz que está gostando dos resultados e continua incentivando os AA.



**(2b) Questionário:**

Tento sempre trazer discussões pertinentes para dentro da sala de aula, buscando desenvolver um olhar crítico e, ao mesmo tempo, um olhar observador, respeitador e igualitário. (P4)

**(2c) Questionário:**

Não se pode aprender uma nova cultura sem conhecer a sua própria, sem deixar de ressaltar nossos defeitos e qualidades. (P12)

**(2d) Entrevista:**

Conhecer outras culturas nos torna mais tolerantes. É importante entender que não podemos demonizar uma ou outra cultura, mas ver o que cada uma tem de diferente. (P4)

A sensibilidade intercultural acurada dos nossos professores-informantes, guardadas as restrições contextuais, pôde ser observada também na abordagem de materiais instrucionais, em especial daqueles oriundos dos livros didáticos de língua inglesa concebidos para o uso internacional. Embora os registros etnográficos mostrem que esses materiais ainda exercem grande poder e influência sobre a prática do professor, foi possível observar tanto nas respostas e discussões quanto nas visitas às salas de aula, posturas e tomadas de decisão sob a perspectiva do componente afetivo. Vejamos alguns exemplos:

**(3a) Observação de aula:*****Aula 1, Inglês 1A, 01 de setembro de 2006, Curso de Extensão (P8):***

P trabalha com o livro. P diz que Sandra e Kazoo, duas personagens do livro, estão conversando. Sandra é americana e Kazoo é japonês. P coloca o CD com o diálogo entre os dois. O enfoque é na fórmula ‘*Where are you from?*’ P passa o diálogo mais uma vez. P pede que os AA repitam a fórmula. P agora pede que dois deles assumam os lugares de Sandra e Kazoo. Dois AA se voluntariam. Uma A pergunta, ‘*Where are you from, Sandra?*’ A aluna responde: ‘*I’m from México*’. ‘Sandra’ agora pergunta, ‘*Where are you from Kazoo?*’ A segunda A responde: ‘*I’m from Brazil, Salvador*’. Todos os AA riem. P vê que a A não segue a fórmula e a congratula por ter dado a informação real e ter sido ela mesma.

**(3b) Questionário:**

O material didático não faz alusão a aspectos de outras culturas; há uma supervalorização do inglês americano, além de uma imitação dos valores americanos (modismos). (P2)

**(3c) Questionário:**

Quando penso em levar ‘cultura’ para a sala de aula, não penso apenas em pontuar crenças e costumes, mas abrir discussões que nos levem ao entendimento e, por fim, a uma maior tolerância com o ‘novo’. (P4)

**(3d) Entrevista:**

É preciso desartificializar a sala de aula. O que o inglês internacional não tem é a rigidez de pronúncia, de vocabulário, aquela rigidez que a gente sempre vê nos livros didáticos. (P5)

Nessa discussão, é importante ressaltar que, como lembra Sercu (2004), ao propormos a avaliação da dimensão afetiva da competência intercultural de um indivíduo não precisamos, necessariamente, almejar algum tipo de prescrição de traços de personalidade e

atitudes que ele deve possuir para ser considerado interculturalmente competente. Na realidade, como é inerente à educação como um todo, o que se busca com esse exercício é a possibilidade de se fomentar tanto em professores como em aprendizes o desenvolvimento dessa competência, considerando as características próprias de cada pessoa, suas crenças e seus valores, almejando a construção de uma auto-imagem positiva e o despertar do interesse por outras culturas.

Quanto ao componente cognitivo, sabemos que o interculturalista eficiente, nesse pormenor, é possuidor de uma (auto)consciência cultural que serve ao propósito de contribuir para a redução das ambigüidades e incertezas inerentes a toda interação intercultural. Aqui emergem as estratégias usadas para se discutir e resolver os problemas e desafios que normalmente surgem no contato e confronto de culturas e para explicar como somos capazes de desenvolver uma melhor compreensão e uma maior abertura em relação ao Outro. São essas estratégias que nos capacitam (professores e aprendizes) a descobrirmos, dentro de uma perspectiva positiva, semelhanças e diferenças entre nossa(s) cultura(s) e a(s) cultura(s) do Outro, levando, dentre outras coisas, ao desenvolvimento da tolerância e de atitudes positivas em relação a outros povos e, conseqüentemente, nos afastando da visão monocultural equivocada do mundo em que vivemos.

Em relação aos nossos professores informantes, ainda que sujeitos às limitações contextuais e ao número restrito de aulas observadas, podemos enxergar o componente cognitivo a partir de diversas assertivas no questionário e nas entrevistas e, de alguma maneira, vislumbrar nos registros de sala de aula, certas situações e atividades específicas em que tal dimensão, inconscientemente ou não, foi exercitada. Dos registros etnográficos, selecionamos os excertos abaixo:

**(4a) Observação de aula:**

*Aula 1, 6ªA, 06 de novembro de 2006, Ensino Fundamental da Rede Pública (P9):*

P desenha no quadro uma tela de computador e simula um diálogo virtual. O P diz que ele será um estrangeiro virtual e uma A será o amigo do outro lado da linha. P começa escrevendo várias informações pessoais como: *'Hello, my name is...; I'm from...; I live in...'*. P pede que essa A e depois os outros AA façam perguntas. Os AA, então, seguem perguntando em inglês: *'What's your name?; Where are you from? What's your e-mail?'*, etc. P diz que seu nome é Toshio, que é do Japão e que seu esporte favorito é beisebol. P pergunta aos AA se eles acham estranho um japonês falar inglês e gostar de beisebol. Os AA não entendem o sentido da pergunta e dizem que beisebol é um jogo americano.

**(4b) Observação de aula:**

*Aula 1, Língua Inglesa II, 09 de novembro de 2007, Universidade Privada (P10):*

P mostra uma gravura de um homem fazendo tarefas domésticas. Começa uma discussão sobre papéis masculinos e femininos. Os AA comparam valores culturais dentro da cultura brasileira em relação ao tema. As mulheres defendem as mulheres e os homens argumentam contra. P diz que papéis masculinos e femininos numa

determinada sociedade é uma questão cultural importante e pede então que eles tentem investigar o tema em outras sociedades sem indicar quais.

**(4c) Observação de aula:**

***Aula 1, Inglês Avançado, 26 de agosto de 2006, Curso Livre (P4):***

P diz que vai trabalhar a atividade do ‘concorda’ ou ‘discorda’. P explica que ele vai trazer alguns tópicos sensíveis e polêmicos e ao fazer cada afirmativa ele pede que os AA que ‘concordam’ se dirijam à sua direita e os que ‘discordam’, à sua esquerda. P diz, “Eu acho que o problema da pobreza no Brasil, em parte é culpa nossa”. Os AA se movimentam de acordo com a opinião pessoal de cada um. P pede que eles discutam porque concordam ou discordam. P dá um tempo e depois lança outra afirmativa: “Como acontece em vários países, nós não deveríamos ser obrigados a votar”. Os AA se movimentam e discutem. P pede que um A faça uma afirmativa. Um A diz, “Dar esmola na rua não é a solução para o nosso problema social”. Os AA discutem. Uma A diz que se criou uma indústria da esmola no Brasil. Uma outra A fala de trabalho voluntário, algo comum em alguns países e que no Brasil ainda se faz muito pouco. A aluna diz que o marido dela é médico e durante um dia na semana ele atende a pacientes carentes de graça. Outros tópicos e outros problemas são discutidos e os AA colocam a opinião deles, dizem que nem sempre as soluções adotadas são as mais corretas.

Já nas respostas do questionário e nas entrevistas, de maneira igualmente subliminar, os professores se posicionam quanto à questão do encontro de culturas na prática de ILI, quanto aos ganhos que podem advir dessa abordagem na sala de aula e, finalmente, de que estratégias eles lançam mão para, quando possível, promover o desenvolvimento da competência intercultural de seus aprendizes. Embora algumas das respostas selecionadas a seguir aparentem ser bastante amplas e genéricas, inferimos que, no seu bojo, há traços inerentes à dimensão cognitiva, demonstrando, assim, que vários dos nossos informantes, talvez sem saber, estão em pleno exercício de sua competência intercultural:

**(4d) Questionário:**

[Abordar] cultura é essencial, já que o inglês é a grande língua de comunicação no mundo. Mas a associação com a cultura norte-americana é muito forte, criando muitas vezes rejeição ao estudo da língua. (P5)

**(4e) Questionário:**

Procuro oferecer instrumentos para que o aluno possa seguir adiante a partir de princípios e da bagagem cultural que eles trazem. (P6)

**(4f) Questionário:**

Abordo as questões interculturais à medida que elas vão surgindo; às vezes em função dos materiais didáticos... quando possuem alguma verossimilhança com a realidade do aluno. (P9)

**(4g) Questionário:**

Trazer informações sobre a cultura estrangeira, não deixando, porém, de abordar questões culturais brasileiras e a necessidade de se respeitar as individualidades. (P11)

**(4h) Entrevista:**

Como professor de inglês, eu tento fazer um trabalho diferenciado na escola, tentando derrubar vários mitos. (P9)

**(4i) Entrevista:**

Eu tentava fazer tudo nos Estados Unidos para quando eu chegasse aqui na minha sala, eu já saber tudo e ser uma novidade... eu já sabia todos os filmes que iam passar em Salvador e já sabia toda a moda, tudo o que viria depois. Aí eu me sentia muito privilegiada nessa questão. (P13)

**(4j) Entrevista:**

É importante conhecer culturas, pois isso nos torna mais tolerantes. É preciso entender que não podemos supervalorizar uma ou outra cultura, mas ver cada uma como diferente. (P4)

Quanto à dimensão comportamental, procuramos identificar situações que demonstrassem, por exemplo, destreza do professor em lidar com diferentes mensagens interculturais, gerenciamento de interações, flexibilidade de comportamento diante da cultura do Outro, além de habilidades sociais em ambos os domínios verbal e não-verbal. Embora a realidade analisada tenha oferecido chances mínimas de contato intercultural como, por exemplo, contar com a presença de algum estrangeiro na sala de aula ou atividades que privilegiassem algum tipo de interação intercultural (projetos de bate-papo *online* com estudantes de inglês de outros estados e outros países, entrevistas com estrangeiros que moram na Bahia ou projetos de *key pal* com estrangeiros nativos de inglês ou não são algumas idéias), os dados das três fontes revelaram alguns traços dessas habilidades no que tange ao elemento comportamental. Vejamos alguns exemplos:

**(5a) Entrevista:**

Como eu tive o privilégio de viajar muito, não só pros Estados Unidos, mas também para países de outras culturas, eu vi coisas impressionantes a nível cultural, pessoas que tinham uma maneira de fazer coisas diferentes de mim... então, eu me sentia mais brasileira, mais patriota, e fui agregando esse conhecimento todo... de fora de Salvador, fora do Brasil ao meu trabalho em sala de aula. (P13)

**(5b) Entrevista:**

Minhas viagens me ajudaram muito a desmistificar muitas coisas, tanto em relação a outras culturas quanto em relação à cultura brasileira. [...] Eu mudei. (P13)

**(5c) Entrevista:**

A minha experiência nos Estados Unidos me mostrou que o que menos tem lá é americano. Percebi que aquele país é mais que isso, é um *'melting pot'*, com muitas culturas co-existindo ao mesmo tempo. E eu aprendi a lidar com isso. (P4)

**(5d) Questionário:**

O conhecimento da língua somente não favorece o sucesso de comunicação e da dinâmica social. (P1)

**(5e) Questionário:**

A percepção da diversidade cultural que há no mundo é muito importante. Isso dá margem ao desenvolvimento de alunos e professores como pessoas e não somente como falantes de uma determinada língua. (P3)

**(5f) Observação de aula:**

*Aula 1, 1º Ano do Ensino Médio, 21 de setembro de 2006, EM Público (P11):*

P fala da importância da *internet*, mas também chama a atenção para os perigos que ela oferece como pedofilia, riscos de entrar em *chats* e dialogar com marginais de vários lugares, etc. Os AA concordam com o P que, então, pergunta qual a língua predominante na *internet* e que a maioria dos jovens de todo o mundo usam. O P complementa e diz que, fora o ‘internetês’ dos MSN’s e das salas de bate-papo, qual é a língua que predomina na *internet*. Os AA respondem que é o inglês.

**(5g) Observação de aula:**

*Aula 1, Língua Inglesa, 6ª B, 20 de novembro de 2006, EF Público (P14):*

Sempre fazendo uma associação com o quadro do herói negro Zumbi, P segue elicitando palavras que os alunos atribuem ao mesmo. P chama a atenção para a palavra ‘*beautiful*’ (bonito) e pergunta, “*Is black beautiful?*” (O negro é bonito?). Os AA dizem que ‘sim’. P pergunta em L1, “Os negros dessa sala se acham lindos e lindas?” Uma A diz que ‘sim’. P pede que eles reflitam. P encerra a atividade.

Em suma, não mais se discute que o aprendiz competente de uma língua internacional precisa se tornar um falante intercultural, já que, caso tenha a oportunidade de usar a língua, os encontros que este venha a experimentar não mais se restringem a contatos com falantes nativos de inglês nem, necessariamente, ocorrem apenas viajando-se para fora do país. Na realidade, com o avanço das comunicações, dos negócios globais e das viagens internacionais, as oportunidades de contato com pessoas de outros lugares estão se tornando corriqueiras.

Como mostram os instrumentos de coleta de dados, nossos professores de inglês reconhecem a importância de estarem atentos à questão do desenvolvimento da competência intercultural, mas não deixam de apontar que essa ainda é uma tarefa de difícil concretização no nosso contexto:

Tenho consciência de que é necessário ter essa postura, a de promover a interculturalidade, mas algumas vezes limito a minha prática a objetivos pedagógicos;

Ainda faço isso de forma restrita, me limitando a tratar aspectos como hábitos e costumes;

Questões culturais também levam o aluno a compreender questões lingüísticas, mas nem sempre coloco esta preocupação em prática.

Além disso, vários professores ainda relacionam o conceito à aquisição de conhecimento sobre fatos e informações culturais, principalmente da(s) cultura(s) alvo:

É necessário que os alunos tenham informações sobre a cultura alvo.

Sendo assim, como tentamos ilustrar a partir da triangulação dos dados, uma boa parte dos nossos informantes reconhece a importância da noção de interculturalidade para o ensino de ILI e sabe que desenvolver a competência intercultural do aprendiz vai muito além de prover conhecimento cultural estático. Embora não testem nem falem abertamente de

interculturalidade na prática de sala de aula e promovam a competência intercultural apenas de forma indireta ou incidental, fato comprovado pelo baixo número de oportunidades registradas nas observações, o estudo indica que esses professores não ignoram o papel de interculturalistas que lhes é demandado dentro do cenário contemporâneo de ensino e aprendizagem de ILI. Pelo contrário, muitos deles se ressentem de não poderem assumi-lo na sua totalidade, com maior frequência e de maneira mais sistemática.

#### **5.5.4 O professor de ILI e a pedagogia crítica**

Já no que diz respeito ao quarto e último tema guarda-chuva do nosso estudo, a pedagogia crítica de ILI e o papel do professor, a triangulação de dados sinaliza que nossos informantes, aparentemente, são mais críticos na teoria que na prática. Suas concepções e crenças a respeito do assunto se revelam com maior ênfase no discurso, no momento das discussões abertas, durante as oportunidades em que eles deixam fluir opiniões consistentes e coerentes acerca da necessidade de o professor de inglês contemporâneo, nativo ou não, incorporar na sua prática diária princípios e expectativas de um aprendizado transformador, preocupado com o ser humano e com o ambiente em que ele atua. Isto é, um aprendizado que se distancie o máximo possível da concepção de ‘educação bancária’ de ensino de LE, tão criticada por Freire na educação em geral e que, infelizmente, ainda predomina nas aulas de inglês como língua estrangeira.

Tanto nas respostas mais abertas do questionário quanto nos depoimentos mais subjetivos das entrevistas do tipo livre-narrativa, os professores explicitam como uma crença quase unânime a importância de “ajudar os nossos alunos a terem uma visão crítica sobre tudo” (P15) ou de “ajudá-los a deixarem de ser uns alienadinhos” (P2). Isso é igualmente verdade até quando falam de si, numa espécie de auto-crítica, ao reconhecerem que, “como professores de inglês, já foram alienados, mas não como pessoas” (P5), ou quando demonstram alguma resistência a certos cânones da educação lingüística, ao colocarem que, mesmo sendo professores não-nativos, “são tão bons quantos os nativos, tendo ou não morado nos Estados Unidos” (P6). Por qualquer prisma que analisemos essas falas, sem sombra de dúvida, nos encontraremos diante de posturas críticas, vindas de profissionais diferenciados, genuinamente preocupados com a qualidade e a influência do seu trabalho, atentos às necessidades mais imediatas de seus alunos e, certamente, cientes do que, hoje em dia, significa ensinar e aprender uma língua com o *status* e o poder do inglês.

Entretanto, ao nos debruçarmos nos dados etnográficos, constatamos poucas e limitadas oportunidades em que o nosso professor de inglês se comporta como um agente

político, engajado num projeto de pedagogia crítica aplicada ao ensino de ILI, que ajude o seu aluno a articular nessa língua hoje sem pátria, contra-discursos aos discursos dominantes em qualquer parte do planeta, nos moldes defendidos por nós nesse trabalho e por autores como Pennycook, (1990, 1994, 1995, etc.), Cox e Assis-Peterson (1999, 2001, 2006), Rajagopalan (2001, 2004, 2006, etc.), Guilherme (2002, 2007), para citar alguns. Em outras palavras, na prática, o reflexo das opiniões em prol do engajamento do professor de inglês em um projeto de ensino de ILI visando, dentre outras coisas, à transformação social e ao empoderamento do aprendiz, nos pareceu ainda tímido, mas não totalmente ausente ou impossível de ser adotado. Isso pode se tornar uma realidade, à medida que as condições permitam e que ao professor seja dada a autonomia necessária para poder avaliar e rever práticas, abordagens e modelos de ensino e aprendizagem de LE que, historicamente, têm exercido uma influência quase hegemônica no tocante ao ‘que’ e ‘como ensinar’ e que materiais são os ideais para tal propósito.

Para sermos mais específicos, decidimos apresentar um breve balanço da participação de nossos informantes no estudo, sintetizando o pensamento de cada um em relação ao seu papel frente a uma pedagogia crítica de ILI, externado nos dois primeiros instrumentos de coleta de dados e delineando o cenário que as observações de aulas registraram:

**(P1)**

**Respondeu ao questionário, não participou dos encontros, duas aulas visitadas.**

**Síntese das opiniões sobre o tema:** Acho importante ensinar o aluno a analisar criticamente a sua própria cultura e a do outro.

**Balanço das aulas:** Basicamente, trabalho a partir do conteúdo do livro didático; pouco aproveitamento dos momentos propícios a introduzir elementos relacionados a uma pedagogia crítico-reflexiva.

**(P2)**

**Respondeu ao questionário, participou dos encontros, duas aulas visitadas.**

**Síntese das opiniões sobre o tema:** Acho muito difícil encampar uma pedagogia intercultural crítica, pois a maioria dos alunos está focada no vestibular; não há interesse em fazê-los pensar em questões político-filosóficas.

**Balanço das aulas:** Caráter pragmático predominante, aulas quase perfeitas tecnicamente, bem planejadas, temas limitados ao conteúdo do livro, nenhuma oportunidade de discussão crítico-reflexiva.

**(P3)**

**Respondeu ao questionário, não participou dos encontros, duas aulas visitadas.**

**Síntese das opiniões sobre o tema:** Proporcionar aos alunos, a partir de fatores exteriores, o desenvolvimento pessoal e, possivelmente, a ação modificadora do meio no qual estão inseridos.

**Balanço das aulas:** Aulas de inglês instrumental produtivas, conduzidas na L1, grupo heterogêneo, trabalho com estratégias de leitura, tratou-se da importância de se compreender inglês nos dias de hoje, o seu poder como LI, discussão de temas como culturas outras de língua inglesa, uso de textos que, mesmo superficialmente, tratavam de encontros interculturais.

**(P4)**

**Respondeu ao questionário, participou de um encontro, duas aulas visitadas.**

**Síntese das opiniões sobre o tema:** Alimentar as mentes dos aprendizes com questionamentos para que eles possam estar sempre construindo, reconstruindo e desconstruindo suas realidades.

**Balanco das aulas:** Aulas dinâmicas de conversação avançada, discussões produtivas, conteúdo aberto, flexível, criadas várias oportunidades para que alunos opinassem sobre temas polêmicos como pobreza e corrupção, incentivo a uma tomada de consciência crítica, entre outros.

**(P5)**

**Respondeu ao questionário, participou dos encontros, duas aulas visitadas.**

**Síntese das opiniões sobre o tema:** Fazer com que meus alunos não compreendam idéias prontas, que saibam entender as diferenças para aceitá-las e não considerar nada 100% bom ou ruim, certo ou errado.

**Balanco das aulas:** Aulas de caráter instrumental, conduzidas na L1, conteúdo aberto e mais flexível, temas interessantes, poucas oportunidades de um trabalho mais crítico.

**(P6)**

**Respondeu ao questionário, participou de um encontro, duas aulas visitadas.**

**Síntese das opiniões sobre o tema:** Permitir que o aluno faça parte da aula com seu *background*, sua bagagem cultural.

**Balanco das aulas:** Aulas no ensino EM conduzidas totalmente na L2, dinâmicas, criativas, tecnicamente bem preparadas, conteúdo orientado pelo livro didático, atividades variadas, nenhum exemplo de um trabalho mais crítico.

**(P7)**

**Respondeu ao questionário, não participou dos encontros, duas aulas visitadas.**

**Síntese das opiniões sobre o tema:** Implementar materiais didáticos que levem em consideração as questões interculturais, estimular a compreensão que cultura dominante não tem relação direta com valor, não perceber o aluno como uma *tabula rasa*.

**Balanco das aulas:** Aulas organizadas, conduzidas majoritariamente na L2, grupo iniciante, heterogêneo, temas e discussões orientadas pelo conteúdo do livro, poucas oportunidades de um trabalho mais crítico-reflexivo.

**(P8)**

**Respondeu ao questionário, participou de um encontro, duas aulas visitadas.**

**Síntese das opiniões sobre o tema:** A partir do viés crítico, os alunos terão a oportunidade de se desenvolverem como sujeitos e não objetos nesse processo; sujeitos capazes de transformar a realidade.

**Balanco das aulas:** Alunos iniciantes, aulas dinâmicas, conduzidas em boa parte na L2, orientadas pelo conteúdo do livro, desdobramentos motivados pelo professor que geraram algumas oportunidades de um trabalho mais voltado para a realidade local do aluno e de alguma reflexão.

**(P9)**

**Respondeu ao questionário, participou dos encontros, duas aulas visitadas.**

**Síntese das opiniões sobre o tema:** Proporcionar aos alunos, a partir de fatores exteriores, o desenvolvimento pessoal e, possivelmente, a ação modificadora do meio no qual estão inseridos.

**Balanco das aulas:** Aulas de inglês no EF público, pouco produtivas, conduzidas na L1, grupo heterogêneo, trabalho prejudicado por condições estruturais, alunos dispersos, material compilado pelo professor, visível esforço de trabalhar um mínimo de conteúdo, nenhuma oportunidade de algum tipo de discussão.



**(P10)**

**Respondeu ao questionário, participou de um encontro, duas aulas visitadas.**

**Síntese das opiniões sobre o tema:** Democratização do conhecimento, prática pedagógica reflexiva, aplicação de atividades que enfoquem a consciência crítica do aluno, questionando-se diferentes práticas culturais.

**Balanco das aulas:** Aulas de inglês intermediário, conduzidas parcialmente na L2, grupo adulto heterogêneo, trabalho com estratégias de leitura, discussão de temas relacionados à cultura local, algumas oportunidades para um trabalho mais crítico-reflexivo.

**(P11)**

**Respondeu ao questionário, participou de um encontro, duas aulas visitadas.**

**Síntese das opiniões sobre o tema:** Compreender os fenômenos sociais, analisar de forma imparcial cada aspecto cultural, aprofundar o conhecimento cultural para então fazer comparações.

**Balanco das aulas:** Aulas de inglês no EM público, conduzidas integralmente na L1, conteúdo mesclado entre livro e material extra escolhido pelo professor, estratégias de leitura, discussão de temas atuais ligados a tecnologia, *internet*, hábitos do jovem frente ao computador, nenhuma intervenção que resultasse em um trabalho mais crítico-reflexivo.

**(P12)**

**Respondeu ao questionário, participou de um encontro, duas aulas visitadas.**

**Síntese das opiniões sobre o tema:** Instigar os alunos a querer mais que o simples livro ou uma simples aula; com conhecimento, cultura e interesse é possível mudar destinos e mentes.

**Balanco das aulas:** Aulas de inglês intermediário, conduzidas prioritariamente na L1, tecnicamente bem planejadas, diversificadas, limitadas ao conteúdo do livro e, basicamente, à introdução de pontos gramaticais.

**(P13)**

**Respondeu ao questionário, participou dos encontros, duas aulas visitadas.**

**Síntese das opiniões sobre o tema:** Tudo muito novo, tenho consciência da importância da promoção da interculturalidade e da adoção de uma postura crítica, ainda estou incorporando esses conceitos de forma mais clara, estou mudando nesse sentido, minhas aulas têm tomado esse rumo.

**Balanco das aulas:** Aulas conduzidas na L2, bem estruturadas, inclusão de material extra, uso variado de recursos como áudio e vídeo, raras oportunidades para uma discussão de aspectos culturais e para um trabalho crítico-reflexivo.

**(P14)**

**Respondeu ao questionário, participou de um encontro, duas aulas visitadas.**

**Síntese das opiniões sobre o tema:** Ainda entendo tudo de forma limitada, intuitiva, sem princípios pré-determinados, em um nível de consciência bastante inicial, mas do ponto de vista didático, já observo uma postura mais reflexiva.

**Balanco das aulas:** Aulas no EF municipal, conduzidas na L1, grupo irrequieto, estrutura razoável, conteúdo e material didático compilados por professora, diversas oportunidades foram criadas com o intuito de suscitar uma discussão reflexiva, produzindo um efeito muito interessante nos alunos que puderam, não apenas aprender novas palavras, mas, principalmente, falar de si, da questão étnica, da condição social do negro na Bahia e no Brasil.

**(P15)**

**Respondeu ao questionário, participou de um encontro, duas aulas visitadas.**

**Síntese das opiniões sobre o tema:** Fomentar no aluno uma postura crítica, desenvolver uma consciência crítica, capacitando-o a fazer reflexões e tornar-se um sujeito atuante no mundo.

**Balanco das aulas:** Aulas de inglês intermediário, conduzidas na L2, tecnicamente bem estruturadas, conteúdo do livro texto (áudio e vídeo), material complementar preparado pelo professor, raras oportunidades de um trabalho crítico-reflexivo.

Como podemos constatar através desse resumo e do estudo como um todo, é possível afirmar que os nossos 15 (quinze) professores de inglês, independente do segmento em que atuam e dos objetivos específicos dos aprendizes, no âmbito de suas aceções, crenças e referências teóricas, estão, paulatinamente, se dando conta da posição central que ocupam no ensino de inglês como LI e das prementes revisões e mudanças de postura que esse processo, indiscutivelmente, vem lhes impondo. Embora já tenham incorporado ao seu perfil profissional algumas particularidades que os diferenciam positiva e competitivamente de outros professores de LE, como, por exemplo, a relativa compreensão das implicações de se ensinar uma língua de alcance global e a sua condição de ‘corretores (inter)(trans)cultural’, nos termos de Lima e Roepcke (2004), a prática do docente de inglês como LI no nosso contexto pouco reflete muitas dessas percepções e concepções, em especial aquelas que possam contribuir para a adoção de uma pedagogia intercultural crítica de ILI.

Na realidade, constata-se aqui que as nossas salas de aula, mesmo aquelas contando com professores bem intencionados e conscientes da empreitada eminentemente política que deve ser o ensino de ILI nos moldes atuais, ainda reproduzem o tradicional cenário de caráter global há muitas décadas desenhado e confeccionado para o aporte e desenvolvimento da Abordagem Comunicativa, difundida mundo afora pelos países centrais sem a devida atenção às necessidades e à(s) cultura(s) de aprendizagem locais. Mesmo diante de muitos exemplos de resistência à sacralização metodológica, principalmente por parte de alguns países orientais, a condição hegemônica alcançada por métodos e abordagens como o Método Áudio-lingual, a Abordagem Comunicativa ou a Abordagem por Tarefas, entre outros, se dá em boa parte por conta da deficiência de países como o Brasil em investirem nas suas pesquisas de aquisição de LE e se articularem para produzirem seus próprios métodos de ensino de LE. Caso se estimulasse a pesquisa de métodos que atentassem para salas de aula monolíngües como as nossas, poderíamos dispor de educadores cada vez mais conscientes das complexidades do ensino de ILI em contextos locais. Diante de um cenário mais condizente com as necessidades locais, os nossos professores de inglês, certamente, se imbuiriam do direito e da responsabilidade de empregar métodos que fossem ao mesmo tempo sensíveis culturalmente e mais eficientes para o processo de aprendizagem de seus alunos (MCKAY, 2003).

Como pesquisadores, além do compromisso com a verdade científica e da motivação para, de alguma forma, contribuir para a transformação da sociedade através das nossas incursões acadêmicas (ver Capítulo 2), nos parece que, diante das descobertas aqui demonstradas, o momento é mais de reflexão de que de empenho pela busca de ‘culpados’ por

algo aparentemente simples que ainda não foi incorporado à prática pedagógica de milhões de professores de inglês mundo afora. Simples? Claro que não. Tudo que diz respeito à língua, em especial o inglês como LI, sem sombra de dúvida, envolve poder, política, ideologia, discurso e contra-discurso, diferentes tipos de hegemonia, tradição, imperialismo profissional<sup>34</sup>, disputas e interesses cada vez mais acirrados, nas mais variadas instâncias e nos mais diversificados domínios.

Em suma, se nessa nossa ‘aventura’ de fotografarmos e expormos realidades distintas de ensino e aprendizagem de inglês como LI na cidade do Salvador, correndo o risco de sequer verificar qualquer uma das nossas hipóteses, ou talvez de não encontrar ressonância para as nossas propostas, o exercício investigatório, certamente, por si só e pelo que representa, terá sido válido. Isto é, apesar de termos identificado uma importante disparidade entre o discurso e a prática do professor de inglês que atua em diferentes realidades educacionais de Salvador, as análises dos dados e os resultados produzidos por nossos instrumentos de pesquisa não nos desencorajam a continuar defendendo e promovendo os pressupostos de uma pedagogia intercultural crítica aplicada ao ensino de inglês como LI. Em todos os contextos estudados a consideramos como a pedagogia mais adequada e mais promissora para que, com eficiência e sensibilidade, sejamos capazes de ensinar e levar o nosso aprendiz a se apropriar verdadeiramente de um poderoso sistema lingüístico que hoje pertence àqueles que o dominam e dele fazem uso constante.

Na realidade, nunca deixou de passar pela nossa mente que, com esse estudo, poderíamos estar imbuídos de objetivos muito audaciosos para um trabalho acadêmico de conclusão de curso, embora seja isso mesmo o que nos propomos a realizar: algum tipo de transformação profissional e, conseqüentemente, social, por menor que seja. O que verdadeiramente não desejamos é produzir um trabalho que, mesmo adquirindo alguma relevância no meio acadêmico, seja destinado a mofar nas prateleiras empoeiradas das nossas bibliotecas.

Assim, inspirando-se nas sábias palavras do professor Jean-Paul Bronckart, da Universidade de Genebra, proferidas durante um mini-curso no INPLA (Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada) ocorrido em São Paulo, em maio de 2007, cremos que se com um trabalho de pesquisa não pudermos constatar muitas novidades ou se, de alguma maneira, não for possível produzirmos um saber que possa servir de catalisador para grandes

---

<sup>34</sup>Termo usado por Illich (1973) para ilustrar a dependência das nações sub-desenvolvidas e em desenvolvimento em relação ao monopólio de mão-de-obra profissional imposto pelos países do chamado Primeiro Mundo. Para o autor, o conhecimento capitalista que está por trás do imperialismo profissional subjugou os povos de maneira mais imperceptível e mais eficiente que o mercado financeiro ou o comércio internacional de armas.

mudanças de posturas e/ou para a adoção das idéias em que acreditamos, ‘mostrar’ a realidade com o máximo de fidelidade, já terá sido uma valorosa empreitada transformadora. Nossa expectativa tenta, possivelmente, alcançar ambos os pólos.

Nas nossas CONSIDERAÇÕES FINAIS a seguir, responderemos às perguntas de pesquisa, sintetizaremos todos os temas, as discussões e os pressupostos abordados ao longo do estudo, assim como apresentaremos as nossas conclusões e recomendações.

## 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua é a mais complexa, a mais milagrosa,  
a mais estranha, a mais gigantesca  
e variada invenção humana.  
Nada menos sujeito a tutelas autoritárias.  
(MILLÔR FERNANDES, VEJA, 06/02/2008, p.28)

Como posso falar sobre o mar com o sapo  
se ele jamais saiu de sua lagoa?  
Como posso falar do frio com o pássaro das terras quentes,  
se ele jamais deixou sua terra natal?  
Como posso falar de vida com o sábio  
se ele é prisioneiro de sua própria doutrina?  
(CHUNG TSU, 4º Século AC)<sup>35</sup>

Ao nos aproximarmos do final de um exaustivo trabalho de pesquisa como este, experimentando a prazerosa sensação de termos cumprido a tarefa para a qual nos preparamos com afincos e dedicação ao longo de alguns anos, nos parece que a conclusão mais plausível a que chegamos é que atingimos apenas o marco inicial de uma caminhada que desconhece a linha de chegada. Ao estender-se indefinidamente, a empreitada nos mostra claramente que, em se tratando de educação lingüística (e de educação como um todo), nossas respostas apresentam um caráter provisório, nos revelando que teremos sempre muito o que fazer.

Após percorrer um caminho longo e repleto de desafios que teve origem nos nossos questionamentos pessoais frente ao rumo que a nossa própria trajetória de professor de inglês poderia ou deveria seguir, sabíamos claramente que, independentemente dos resultados do nosso estudo, pessoal e profissionalmente, nosso destino estaria modificado para sempre. Quando se propõe e se deixa absorver por um trabalho dessa natureza, que tem como uma de suas características principais o exercício constante do nosso sentido de reflexão crítica, almejando algum tipo de transformação social, não há como alcançar o suposto final da jornada e permanecer incólume ao turbilhão de mudanças que ele provoca.

Como bem lembra Rajagopalan (2003a, p.100-102), ao se referir ao trabalho dos lingüistas em geral no contexto de uma proposta por uma lingüística crítica, “a dimensão política envolvendo as línguas nunca foi o nosso forte... e é preciso que nos interessemos cada vez mais pela dimensão política, sob pena de permanecer à margem das discussões em nosso país”. Desta forma, afinando-se com o chamado do autor, mesmo declarando-se incompleto, apresentando respostas provisórias e, certamente, sujeito a todo tipo de escrutínio, esse

---

<sup>35</sup>*How shall I talk of the sea to the frog, if it has never left his pond? How shall I talk of the frost to the bird of the summerland, if it has never left the land of its birth? How shall I talk of life with the sage, if he's prisoner of his doctrine?*  
(CHUNG TSU, 4o. Século AC)

trabalho assume o seu caráter político, uma vez que o que nos serviu de bússola foi a crença de que quando falamos de educação lingüística, não podemos jamais equacioná-la com neutralidade, sobretudo no caso do inglês que, na sua condição de língua internacional, suscita questões pedagógicas e ideológicas essenciais que envolvem, dentre outros elementos, o professor. Em outras palavras, levando-se em conta os pecados e as virtudes do produto final, o que se pretendeu aqui, acima de tudo, foi a explicitação de uma posição política.

Começamos com as leituras que, pela nobreza do tema e pela grande diversidade de autores, nos atiçavam a vontade de querermos ler cada vez mais sobre os assuntos principais e aqueles que deles se derivavam. Foram muitos textos, de uma riqueza incomensurável, especialmente porque as fontes também foram inúmeras, incluindo aquelas de contextos na América Latina, na distante Ásia e, principalmente, na ignorada África, não diferente de outras áreas desprivilegiadas, quase sempre colocada à margem do mundo. Na verdade, não deixando de respeitar e, claro, de louvar o senso crítico e o zelo científico de muitos dos autores oriundos dos países hegemônicos – Estados Unidos e Inglaterra – foram os questionamentos apaixonados e os trabalhos rigorosos de pesquisadores de países como Índia, Nigéria, Japão, Coréia do Sul, Sri Lanka, China, Vietnam, Rússia, Peru, Argentina, Grécia, Portugal, Brasil, entre outros, que praticamente nos compeliram a continuar com a nossa empreitada, já que ali víamos demonstrado incontestavelmente que, com os nossos planos e nossas pretensões, estávamos no rumo certo.

A escolha dos professores-informantes foi um processo tão especial que, com o desenrolar das diferentes fases da pesquisa, pudemos constatar como a sorte parece ter estado sempre ao nosso lado. O grupo se mostrou extremamente cooperativo, disposto e flexível, buscando o tempo inteiro colaborar com as razoáveis demandas e os prazos, às vezes prementes, sugeridos pelo pesquisador. Os questionários foram preenchidos na íntegra, a participação nos encontros, apesar da dificuldade de conciliarmos agendas, foi muito intensa e frutífera e a generosidade de cada um deles em abrir as portas de suas salas de aula para um observador externo haverá de ser sempre reconhecida, assim como a receptividade dos alunos de todos os grupos selecionados para as nossas visitas. Mesmo diante dos desafios que se apresentaram, em momento algum, deixamos de acreditar que esse era um trabalho viável e que nos serviria de grande fonte de aprendizado. Chegar a essa etapa final, portanto, de alguma forma, deixa em nós não aquela sensação natural de alívio, mas um sentimento de vazio, pois, necessariamente, para alguém que enxerga a educação como um ato político contínuo, o fim de um processo como este se transforma no começo de algo que será sempre visto em ciclos que, por natureza, nunca se fecham e se renovam a todo instante.

É nesse momento de conclusão que agora nos encontramos e para melhor orientar o leitor nessa fase de fechamento do estudo, decidimos retornar brevemente aos pontos norteadores do nosso trabalho, apresentando, sem a intenção de nos repetir, a trajetória percorrida, buscando, assim, solidificar o caráter de unidade da pesquisa. Feito isso, apresentaremos e discutiremos as respostas às nossas perguntas de pesquisa, assim como analisaremos sinteticamente alguns resultados do trabalho à luz de nossas hipóteses. Finalmente, complementaremos o Capítulo com as nossas sugestões e recomendações.

Como vimos, o pano de fundo para o nosso trabalho foi a condição do inglês como língua internacional (ILI) e suas implicações pedagógicas, políticas, sociais, culturais e ideológicas, principalmente em países do chamado ‘círculo em expansão’, onde se aprende inglês por razões pouco óbvias e onde, apesar de todo o avanço da tecnologia da informação e do desenvolvimento dos meios de comunicação, o uso efetivo e contínuo do idioma não passa de 5 (cinco) por cento dos aprendizes que adquirem uma competência razoável na língua. Interessava-nos investigar nesse cenário o papel do professor contemporâneo de ILI, visto por nós como elemento fundamental na construção de um discurso intercultural crítico dentro e fora de suas salas de aula.

Após muitas idas e vindas, reflexões e discussões, chegamos a dois objetivos gerais para o nosso trabalho de pesquisa. O primeiro seria investigar como o professor de inglês, atuando em realidades educacionais diferentes de Salvador, Bahia se percebe no contexto de ILI e de que forma ele/ela conduz a sua prática, levando-se em consideração suas crenças, condições de trabalho, limitações e os objetivos específicos de seus respectivos programas. Já o segundo objetivo seria discutir, com base nos dados, a necessidade de se conceber o processo de ensino e aprendizagem do inglês a partir de uma perspectiva intercultural crítica, apontando a(s) pedagogia(s) adequada(s) à realidade local, assim como os desafios que a adoção desta(s) pedagogia(s) traria para esse/essa professor(a) contemporâneo(a) de inglês.

Na nossa busca para atingir esses objetivos, precisamos estabelecer uma estrutura de trabalho organizada e criteriosa que pudesse nos guiar por essa trajetória nem sempre linear e, com frequência, sujeita a correções de rumo. Os primeiros passos focaram na concepção do trabalho, explicitando problema, problemática, hipóteses e perguntas de pesquisa, além das razões que nos levaram a nos interessar por esse tema. Em seguida, tratamos dos aspectos metodológicos, justificando a nossa escolha pela etnografia crítica de sala de aula, demarcando, a partir daí, o nosso universo de investigação, o perfil e os critérios para a escolha dos nossos informantes e os instrumentos de coleta de dados.

Definimos quatro pilares teóricos de orientação para a nossa pesquisa: (1) o inglês como língua internacional (ILI), (2) o ensino de ILI e o lugar da cultura, (3) o desenvolvimento da competência intercultural e (4) a pedagogia crítica aplicada ao ensino de ILI. Ainda que de forma breve, achamos importante dissertar sobre a história da língua inglesa para então contemplar os tempos atuais em que a mesma assume a condição de língua de comunicação internacional. No rastro desse avanço por quase todas as partes do planeta, nos preocupamos em definir o conceito de ‘língua internacional’ e as implicações para o seu processo de ensino e aprendizagem, principalmente em países como o Brasil.

Discutimos também a grande influência da indústria do ensino de inglês e suas estratégias para obter proveito máximo desse que é hoje considerado ‘o novo ouro negro do Atlântico Norte’. Já o lugar da cultura no contexto de uma língua que se desterritorializa foi abordado de forma enfática por acharmos que se trata de um ponto crucial no momento de se ensinar ILI. Ao demonstrarmos que uma língua internacional abre espaço para a adoção de uma pedagogia culturalmente sensível, servindo, assim, de instrumento de acesso às mais diversas fontes culturais, buscamos chamar a atenção para essa questão que, dentre outras coisas, pavimentava o caminho para o desenvolvimento da competência intercultural do aprendiz. Destarte, por defendermos a íntima e essencial relação entre esses três pilares, optamos por alinhavá-los em um único capítulo do nosso estudo.

Por se tratar do pilar mais abrangente e, a partir do seu entendimento e da sua adoção, ela favoreceria à implementação e ao fortalecimento de todos os outros sustentáculos teóricos do estudo, a pedagogia crítica aplicada ao ensino de ILI foi tratada isoladamente. Um rápido histórico nos levou aos seus primórdios, quando esta emerge como uma ramificação da Teoria Crítica. Na seqüência, estabeleceu-se a interface entre a PC e a educação geral e, mais especificamente, a educação lingüística, para, finalmente, inseri-la no contexto de ILI, apresentando a visão tanto de alguns de seus defensores quanto de seus detratores. Além disso, chamando a atenção para sua atualidade e sua importância para o ensino de LE na contemporaneidade, vimos que, pelas lentes da pedagogia crítica, cada vez mais, consolida-se a preocupação com um processo de ensino e aprendizagem de LE, em especial, de ILI, que se revele socialmente transformador e que produza efeitos para muito além da sala de aula.

Após essa concisa recapitulação sobre o desenvolvimento do nosso trabalho, chegamos, então, ao processo de síntese dos resultados. Faz-se importante mencionar que os nossos objetivos foram cumpridos com sucesso e na discussão que se segue, explicitamos as respostas por estes suscitadas. Para fins de organização, começaremos respondendo a cada uma das nossas questões de pesquisa à luz dos dados coletados e analisados:



***1. Como o professor se posiciona e conduz a sua prática no contexto de ensino de inglês como língua internacional (ILI) em Salvador, Bahia, Brasil?***

O estudo apontou para evidências de que o professor de língua inglesa de Salvador, independente do contexto em que atua, já que muitos deles possuem experiência em mais de um segmento educacional, está consciente das novas demandas que lhe têm sido impostas no desempenho do seu papel de ensinar um idioma que hoje não mais representa a língua de alguns privilegiados países hegemônicos. Como afirmamos algumas vezes ao longo do trabalho, o professor de inglês participante dessa pesquisa, na teoria, inclusive externando crenças e atitudes condizentes com o momento atual, compreende, de alguma forma, o cenário de ILI que o rodeia e se posiciona claramente a favor da revisão de muitos preceitos ideológicos e metodológicos que tradicionalmente têm dominado o ensino de LE. Para ele/ela, numa perspectiva geral, ensinar inglês hoje em dia é uma tarefa muito mais complexa que no passado e as implicações pedagógicas daí advindas não podem mais ser ignoradas. Isto é, nosso professor de inglês sabe que está no centro dessa questão e, mesmo chamando a atenção para os obstáculos que a ‘vida real’ da sala de aula lhe impõe, demonstra uma vontade de discutir e se aprofundar mais no assunto, visando, dentro das possibilidades, à incorporação de uma pedagogia de ILI com cores locais e que melhor responda às necessidades específicas de seus aprendizes.

Em contrapartida, a prática parece não refletir exatamente o nível de consciência apresentado pelos professores nas respostas do questionário e nos debates gerados nas entrevistas. Muitos, por tradição e/ou por orientações institucionais, conduzem suas aulas, basicamente exercitando em grau máximo sua fidelidade ao conteúdo programático dos livros didáticos, em especial os docentes dos cursos livres. Mesmo dispendo de momentos esporádicos em que é possível incorporar materiais culturalmente sensíveis e adotar posturas mais críticas, discutindo temas da realidade do aluno, desviando o foco do mundo idealizado do livro texto, reformulando atividades quase sempre estéreis, levando o aluno a pensar, a falar de si, a se sentir sujeito de um processo transformador, vê-se que, nesse pormenor, ainda permanece um vácuo que separa o que se pensa e se acredita daquilo que normalmente se faz ou, num outro extremo, do que se deixa de fazer.

Já em contextos como a escola pública, por exemplo, são as questões estruturais que praticamente aprisionam o professor na sua eminente impotência de transformar suas aulas de inglês em uma atividade mais significativa, essencialmente transformadora e, como eles mesmos colocam, implementar uma dinâmica pedagógica que possa ir além do verbo *to be*. Além disso, o desprestígio e a desimportância atribuídos à disciplina Língua Inglesa, inclusive

por parte dos alunos, que a vêem como uma matéria secundária, parecem ser estigmas duradouros e, apesar dos esforços de alguns professores, difíceis de ser superados.

Por outro lado, na universidade, apesar de o estudo também ter constatado um certo descaso por parte dos alunos em relação ao inglês, principalmente no setor privado, o panorama é mais promissor, já que, por estar trabalhando com futuros docentes, sejam de língua materna ou LE, para aqueles que optam pela licenciatura dupla, o professor, usualmente, conta com um grau maior de motivação desse alunado. Na realidade, esses aprendizes se mostram mais conscientes em relação à importância da língua inglesa e querem realmente aprendê-la, em princípio por questões curriculares, mas também porque desejam adquirir uma fluência razoável sem precisar recorrer a cursos particulares.

Sendo assim, embora tenhamos notado a adoção de uma prática mais voltada para o ensino de língua (leia-se, gramática), e quando se alcança o nível da comunicação, prevalecem metodologias orientadas para o uso de técnicas e procedimentos pedagógicos universalizados e voltados para a exploração de conteúdos livrescos, o professor universitário aqui investigado, talvez por lidar com um público adulto, mais experiente e politicamente mais definido, parece ser o que mais reúne condições de encampar uma pedagogia de ILI diferenciada, voltada, dentre outras coisas, para o desenvolvimento da competência intercultural crítica e da cidadania cosmopolita do seu alunado. Contudo, em linhas gerais, está claro que esse mesmo professor, assim como seus colegas dos outros segmentos, ainda se debate na tentativa de equacionar o dilema que se impõe a todos eles, isto é, como estabelecer a interface entre suas crenças e atitudes frente a uma pedagogia de ILI e o que realmente acontece no dia-a-dia da sala de aula.

***2. O contexto de atuação (curso livre, escola pública regular e ensino superior), com seus objetivos curriculares e suas idiosincrasias, determina a adoção de diferentes posturas por parte do professor no exercício de sua prática diária de sala de aula?***

Em parte. Como explicitado na primeira questão, o estudo mostrou que, independentemente da realidade de cada professor(a) e do que cada um(a) acredita, ainda são esporádicas, por exemplo, aulas de língua inglesa sistematicamente planejadas para que temas e materiais culturalmente sensíveis preponderem sobre outros neutros e distantes da realidade do aluno. Além disso, praticamente inexistem oportunidades de exposição do aprendiz a modelos não-nativos de inglês com maior frequência, na tentativa de responder de forma mais realista à lógica mundial que hoje experimentamos, distanciando-se um pouco do inglês nativo de países hegemônicos como os Estados Unidos e a Inglaterra.

Certamente, os resultados alcançados em cada contexto são distintos. Porém, sob a perspectiva de uma pedagogia mais condizente com a condição atual do inglês como uma LI, o processo de ensino em si nas três realidades pesquisadas não apresenta tanta discrepância. Em outras palavras, a diferença parece residir muito mais no nível do aparato metodológico usado, com suas técnicas e procedimentos universalizantes e universalizados, do acesso a recursos instrucionais cada vez mais sofisticados e, pragmaticamente falando, da resposta mais imediata do aprendiz. Sob a ótica da dimensão política, portanto, o contexto e as particularidades dos três segmentos se aproximam muito mais do que se separam. Todos os professores, apesar dos exemplos pontuais apontados a partir da etnografia da sala de aula, ainda não desenvolvem uma pedagogia de ensino de ILI que leve em consideração os aspectos aqui amplamente discutidos, do lugar da cultura à competência intercultural crítica, além de outros por eles próprios ponderados nas respostas ao questionário e nas entrevistas.

Mais especificamente, se tentarmos singularizar a interferência do contexto e suas peculiaridades no processo de ensino de inglês na nossa realidade a partir dos dados e do próprio desenrolar da pesquisa, nos valendo de uma espécie de *continuum*, grosso modo, teríamos o seguinte cenário: em um extremo, encontra-se o ‘professor de cursos livres’. Normalmente, esse profissional conta com uma boa infra-estrutura e a motivação dos alunos que, tacitamente, incorporam a idéia de que somente nesse ambiente aprenderão a falar a língua. No outro extremo, está o ‘professor do setor público’, excetuando-se aquele de instituições como CEFET e Colégio Militar, ambas federais, que, em geral, padece com a falta de infra-estrutura e o histórico desinteresse pela disciplina por parte da maioria dos alunos os quais, também tacitamente, já internalizaram o mito de que nesse ambiente nada se aprende. E, finalmente, no meio desse *continuum*, às vezes tendendo mais para um lado ou para outro, o ‘professor do ensino superior’, tanto público quanto privado. Dispondo de uma infra-estrutura adequada, de alunos adultos, mais ou menos motivados, a depender do tipo de curso e do objetivo de cada um e, muitas vezes, experimentando um certo desprestígio em relação à disciplina, esse professor é capaz de trafegar nesse ambiente em que está sempre presente a sensação de que tanto não se aprende nada como é possível adquirir uma LE, inclusive em níveis avançados de fluência oral.

Sendo assim, caso tentássemos eleger um grupo com condições mais propícias para adotar uma pedagogia intercultural crítica de ILI, logicamente, seria o último. Não apenas por ocupar uma posição mediana ou intermediária no cenário identificado pela pesquisa, mas principalmente porque a universidade, por excelência, continua a ser o espaço onde ainda se travam as grandes discussões em relação ao papel político da educação, incluindo-se aí a

educação lingüística. Com isso, logicamente, não queremos deixar implícito que os outros grupos não sejam capazes de fazê-lo. Muito pelo contrário, em especial porque, como dito anteriormente, muitos desses professores não atuam exclusivamente em um único segmento.

### ***3. O professor que atua em Salvador entende sua prática de ensino de inglês como um ato político-ideológico?***

Para fundamentarmos nossa análise e reflexão acerca desse tema, recorreremos a autores como Freire (1970), Leffa (2005) e Rajagopalan (2006). Em linhas gerais, pelas respostas ao questionário escrito e pelas reações de uma boa parte dos nossos informantes aos temas propostos durante as entrevistas, a resposta para essa questão é ‘sim’. Entretanto, na prática, as coisas são mais complexas do que aparentam. Aristóteles já dizia que, por natureza, somos todos seres políticos. Mas, como tudo na vida, há sempre um lado teórico e outro prático. Se na teoria temos condição de externar o nosso potencial político, sejam quais forem as nossas crenças e nossas orientações ideológicas, é na prática que emergem as dificuldades, uma vez que o lado pragmático da política sempre pressupõe uma ação que, nos moldes do pensamento freireano, tem de ser, acima de tudo, uma ação cultural para a liberdade.

Como já extensamente debatido nesse trabalho e em diversos artigos acadêmicos, o professor de inglês tem sido extensiva e ostensivamente acusado de estar envolto numa aura de neutralidade e calcado na emulação de valores da *linguacultura* alvo, deixando refletir uma prática de sala de aula alienada e apolítica, onde praticamente toda ênfase se orienta para os aspectos metodológicos do processo. Se verdade ou não, o certo é que os professores de línguas em geral, não apenas aqueles de inglês, parecem ainda se manter distantes do que poderíamos chamar da politização da prática pedagógica dentro da educação lingüística.

Tal argumento pode ser facilmente comprovado a partir da análise de nossas observações de aula que retratam fielmente nossos professores, à exceção de algumas situações isoladas e incidentais, exercitando com freqüência quase absoluta mais o seu papel de professor que de político. É exatamente aqui que os docentes se confrontam com o limite de sua competência, demonstrando de forma clara, independente do contexto em que atuam, que não sabem como desempenhar o papel duplo de professor e político. Como não podem ser apenas políticos, constatamos que nossos professores, políticos nas suas crenças e reflexões, no seu dia-a-dia, passam a maior parte do tempo investidos da posição de professor.

Sendo assim, “ainda que teoricamente reconheçamos a importância da política em tudo o que fazemos, na prática sempre temos algo mais importante a fazer do que agir politicamente” (LEFFA, 2005, p.207). E agir politicamente, dentro da visão de uma

pedagogia intercultural crítica de LE, em especial de ILI, refere-se, mais uma vez nos remetendo a Freire (1970), ao exercício da conscientização que, como afirma o nosso educador, possibilita ao homem se inserir no processo histórico como sujeito, evitando fanatismos e radicalismos e o inscrevendo na sua busca pela afirmação. Além disso, a politização da prática docente pressupõe, dentre outros aspectos, a educação problematizadora, o combate à alienação, o desenvolvimento do pensamento autêntico e a análise crítica da realidade que nos cerca.

Portanto, podemos afirmar que estamos longe de concluirmos que nos encontramos diante de professores alienados que não pensam sua prática de ensino política ou ideologicamente. Na realidade, o que o estudo aponta de forma incontestável é que o processo de ensino de ILI, concebido e exercido como uma atividade político-ideológica, ainda não ultrapassou os limites das mentes e consciências dos nossos professores. Isto é, na prática, a politização do ensino de línguas, especialmente de inglês como língua internacional, ainda não saiu da teoria.

#### ***4. O professor de inglês reconhece as particularidades e implicações metodológicas de se ensinar uma língua internacional?***

Antes de dissertarmos sobre essa pergunta, nos parece importante fazermos uso de breves linhas para recapitularmos algumas das particularidades e implicações metodológicas relacionadas a uma língua internacional (LI). Diríamos, por exemplo, que um idioma para alcançar o *status* de LI precisa ter o seu papel reconhecido e legitimado pelas comunidades dos diversos países que o utilizam para se comunicarem uns com os outros. Ao se internacionalizar, uma língua se desprende da custódia absoluta e das referências culturais dos países onde ela é a língua nativa. Além disso, ao assumir matizes locais, a LI passa a se sustentar na(s) cultura(s) do(s) país(es) onde é usada como língua adicional. Já numa perspectiva global, onde uma LI serve de instrumento de ligação entre falantes oriundos de diferentes culturas, uma de suas funções primordiais é capacitá-los a compartilhar com seus interlocutores internacionais de seu conhecimento, suas idéias e sua(s) cultura(s), contribuindo, em última instância, para o desenvolvimento da chamada cidadania cosmopolita.

Das implicações metodológicas mais importantes, podemos lembrar que uma LI, por se disseminar por todos níveis possíveis da população e não apenas pelos quadrantes excludentes de uma elite sócio-econômica, precisa, cada vez mais, estar acessível a aprendizes de todas as camadas sociais, em especial aqueles das camadas populares, levando-se em

consideração, inclusive, a base cultural que estes, naturalmente, trazem para a sala de aula. É pertinente recapitular também que ao estudarem uma LI, os aprendizes se descolam da tradicional tarefa metodológica de internalizar normas e valores culturais dos países nativos do idioma em questão. Para eles, passa a fazer muito mais sentido se concentrar no desenvolvimento de sua sensibilidade cultural para, enfim, alcançarem o objetivo de se transformar em falantes interculturais, demonstrando que, nesse contexto, é perfeitamente possível tornar-se bilíngüe sem a obrigação de tornar-se bi-cultural.

Da amostragem levantada, ainda que de maneira mais intuitiva, pôde-se perceber que o professor demonstra estar atento às particularidades e implicações mais gerais relacionadas ao ensino de ILI. O que fica bastante claro, porém, é que na sala de aula, esses pontos não são abordados rotineiramente nem muito menos discutidos abertamente com os alunos. Vimos que nos contextos em que o professor possui mais liberdade para manipular o conteúdo das suas aulas, ou seja, onde não se adota um livro didático, emerge uma possibilidade mais concreta de se trabalhar com uma agenda aberta, criando-se condições para ensinar a língua sob uma ótica menos prescritiva, menos ideologicamente contaminada e, conseqüentemente, mais realista.

Entretanto, são esses os ambientes onde a infra-estrutura se apresenta como a mais precária e, principalmente, onde a língua inglesa, vista apenas como um bloco de conteúdos gramaticais a serem estudados mecanicamente, não passa de uma disciplina considerada chata, sem propósito, que não reprova e não leva o aluno a lugar algum. Nesse turbilhão de dificuldades, o professor se vê acuado e mesmo demonstrando o conhecimento prévio e acreditando nessas particularidades, tende a moldar-se ao *esprit de corps* pouco estimulante e descompromissado que prepondera tanto a nível docente quanto discente.

Nos segmentos onde se vê que é possível se concentrar na implementação e no uso de uma pedagogia comunicativa, os professores, em geral, demonstram grande habilidade técnica, planejam e ministram aulas ancoradas em recursos tecnológicos e, logicamente, com a colaboração e dedicação dos aprendizes, alcançam o objetivo de levá-los a falar a LE nos diversos níveis de proficiência. Essa é, por exemplo, a realidade dos cursos livres, cursos de extensão das universidades e de algumas escolas públicas e privadas, onde a disciplina 'língua estrangeira' se livra do estigma de matéria irrelevante e assume uma condição mais privilegiada, contando com aulas na língua alvo, turmas pequenas e com vários recursos instrucionais que em muito auxiliam na aprendizagem.

Esse ambiente favorável, contudo, não garante que, mesmo reconhecendo as implicações de se ensinar uma LI, o professor consiga (ou se sinta encorajado a) incorporá-las

facilmente na sua rotina de sala de aula. Nesse pormenor, então, alguns pontos precisam ser esclarecidos. Em primeiro lugar, muitas dessas implicações operam no nível ideológico, o que por si só, prescindem não apenas da crença do professor, mas, principalmente, da abertura por parte de seus alunos e da instituição (ou instituições) em que trabalha para que estas sejam promovidas efetivamente. Sabemos que com a crescente mercantilização do ensino de inglês, questões mais voltadas para uma tomada de consciência sobre o que hoje em dia implica ensinar e aprender uma LI com a força alcançada pelo inglês, além das atitudes exigidas, tanto da parte dos alunos quanto dos professores, terminam sempre ofuscadas pelo desinteresse quase absoluto por grande parte dos primeiros. Esse ofuscamento resulta também da ânsia infinda por receitas prontas e aprimoramento de técnicas de sala de aula por um número significativo dos últimos. Tal comportamento, aliado à falsa, porém poderosa busca por resultados milagrosos no tempo mais rápido possível, como se estivéssemos lidando com artigos produzidos em série e não com um nobre produto processual, de efeito duradouro, não raramente, culmina em um conveniente apagamento das reflexões e discussões mais críticas em prol do *marketing* e da espetacularização pedagógica, onde quase tudo vigora nas fronteiras da superficialização e da descartabilidade, incluindo a própria aprendizagem da língua estrangeira.

Em segundo lugar, está o poder exercido pelo material didático. Não é novidade alguma para nós que, em muitos ambientes instrucionais onde o livro texto é adotado regularmente, como nos cursos livres, por exemplo, o seu alcance é, na maioria das vezes, potencializado, indo muito mais além do que originalmente ele deveria ser, chegando a ponto de se transformar em uma ‘bíblia’, em um método *per se*. No nível pragmático, o livro didático pode (e deve) funcionar como um guia, uma referência, um elemento de apoio e, até certo ponto, de padronização. Já no nível político, quase sempre ignorado, esse mesmo livro didático tende a se tornar uma grande armadilha para professores e alunos que, em tese, sequer prestam atenção ao chamado ‘currículo oculto’, aquele bloco de conteúdos não neutros, cultural e ideologicamente impregnados que penetram na sala de aula e na construção das histórias de ambos os grupos de forma subliminar e sutil. É o currículo oculto, portanto, que incute comportamentos estranhos a esses indivíduos, reforça estereótipos e, em situações extremas, promove abertamente valores culturais da cultura alvo, ancorados costumeiramente na propagação de uma realidade, na maioria das oportunidades, positiva, bem sucedida e idealizada.

Tais reflexões, em consonância com aquelas das questões anteriores, mostram que, mesmo reconhecendo as implicações de se ensinar ILI atualmente, o professor ainda encontra

dificuldades para, em definitivo, incorporá-las à sua prática. As razões para essa retração, com toda certeza, não podem ser atribuídas apenas ao docente. É preciso deixar claro que tanto a instituição quanto os próprios aprendizes exercem papel crucial nesse processo, seja para a aceitação ou para a resistência a essas especificidades. E, como vimos que a pedagogia crítica é um modo de vida e não um pacote mágico de técnicas e metodologias, cabe, então, ao professor que comunga desses princípios, levá-los adiante. Sem recrudescer e amparado em valores e posturas imprescindíveis ao processo educacional, tais como coerência, senso democrático, consciência crítica, argumentação sólida e resiliência, o docente deve, pouco a pouco, encarar essas barreiras e buscar suplantá-las, demonstrando que é plenamente viável aliar-se o pragmático ao político no mesmo terreno de idéias e desafios, sem correr o risco de, como lembra Paulo Freire, desandarmos para o radicalismo barato e o discurso panfletário.

### ***5. Qual seria o perfil de professor mais adequado ao ensino de inglês como língua internacional em contextos como o nosso?***

Esta é uma pergunta, de alguma sorte, arriscada, principalmente porque pode ser interpretada no nível da prescrição, estratégia que, dentro da filosofia em que se sustenta a pedagogia crítica, tende a ser combatida. Chegar ao perfil ideal de um profissional é uma tarefa bastante audaciosa, para não dizer, quase impossível, uma vez que é preciso se levar em conta, além de características pessoais específicas, fatores externos que podem tanto catalisar como inviabilizar o (bom) desenvolvimento do trabalho docente. Certamente, não é nosso objetivo delinear um perfil hermético e definitivo do professor contemporâneo de ILI que atua sob variadas circunstâncias num país do ‘círculo em expansão’. Assim, tomando como base discussões, opiniões, comentários, argumentações, reações e posturas externados por nossos informantes e também pelos teóricos consultados para o estudo, podemos concluir que para atender às reais demandas do processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua internacional no atual cenário mundial, precisamos de um(a) professor(a) que...<sup>36</sup>

- (1)...reconheça a dimensão política que essencialmente envolve o ensino de línguas;
- (2)...possua a formação necessária para se tornar não um técnico de ensino, mas um educador lingüístico;
- (3)...entenda-se como um(a) pedagogo(a) crítico e um falante intercultural de uma LI;

---

<sup>36</sup>Faz-se relevante mencionar que as características aqui elencadas não atendem a critérios de importância e/ou prioridade. Entendemos que, como elementos que precisam funcionar de forma harmônica e sistemática, estabelecer uma ordem de importância é algo que não se aplica.



(4)...seja fluente na língua inglesa sem a preocupação de estar atrelado(a) a um dialeto específico, em especial àquelas variantes de maior prestígio;

(5)...assuma-se como brasileiro(a) falante de uma língua internacional, livre de tutelas culturais e ideológicas e da obrigação de servir de protótipo de falante nativo de inglês;

(6)...procure o quanto antes descobrir as reais necessidades de seus aprendizes e planeje suas aulas não para cumprir a sua própria agenda, mas a do seu aluno;

(7)...prepare-se para assumir uma posição mais ativa na hora de definir como usar materiais alinhados com a cultura de aprendizado local e com a pedagogia de ILI apropriada;

(8)...respeite e promova a cultura de aprendizagem de uma determinada comunidade, fazendo os ajustes metodológicos necessários para que seus alunos se sintam estimulados a estudarem a LE num ambiente confortável e acolhedor;

(9)...saiba trabalhar as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), além da gramática, pronúncia e do vocabulário, mas que priorize também o desenvolvimento da consciência crítica e da competência intercultural de seus aprendizes;

(10)...não se contente com o ensino apenas das chamadas habilidades receptivas (leitura e audição), uma vez que um aluno de ILI precisa, acima de tudo, ser capaz de se colocar no mundo, compartilhar suas idéias e opiniões, tornando-se 'sujeito' e não objeto no processo de interação com pessoas de outras culturas;

(11)...seja autônomo(a) o bastante para desafiar de maneira sensata, embasada e criativa certos cânones ideológicos e metodológicos que permanecem praticamente intocáveis ao longo de décadas de ensino de LE, sobretudo de língua inglesa;

(12)...entenda claramente a inseparável relação entre língua e cultura e, com frequência, explicita e trabalhe esse elemento como forma de estabelecer um diálogo saudável entre culturas estrangeiras e a(s) cultura(s) do seu aprendiz;

(13)...compreenda que ensinar cultura não é promover e divulgar fatos e informações isolados da cultura alvo e/ou passar adiante valores e comportamentos de uma determinada sociedade sem a devida análise crítica;

(14)...subverta o conceito de autenticidade, antes voltado apenas para os materiais oriundos da(s) cultura(s) alvo e adote uma pedagogia culturalmente sensível mais ampla e mais democrática que privilegie a autenticidade de todo e qualquer material que possa levar o seu aluno a refletir e pensar criticamente;

(15)...seja capaz de analisar criticamente o conteúdo dos livros didáticos produzidos sob a égide das grandes editoras mundiais, promovendo adaptações e mudanças adequadas à

sua realidade e dos seus alunos, afastando-se o máximo que puder do chamado ‘mundo plástico’ do livro texto;

(16)...promova suas discussões, simulações, e até suas alucinações, na sala de aula a partir de temas e situações reais, descartando a idéia de transformar a sala de aula numa ‘ilha da fantasia’, estratégia tão comum nos programas dos livros didáticos de inglês;

(17)...questione teorias de ensino e aprendizagem de língua de caráter universalizante;

(18)...atreva-se a desafiar autores de livros consagrados, demonstrando que sua realidade é única e, como tal, não pode se moldar cegamente às realidades quase sempre distantes e, muitas vezes, excludentes, perpetradas pelos livros didáticos;

(19)...capacite-se para lidar com qualquer tipo de aprendiz, em especial, os mais jovens e aqueles oriundos de camadas populares;

(20)...estimule os alunos das classes menos privilegiadas a verem o acesso ao inglês como um de seus direitos mais importantes na busca pela condição de cidadãos planetários e como forma de não entrar para o chamado grupo dos ‘inempregáveis’ da globalização<sup>37</sup>;

(21)...conheça e, quando possível, se torne íntimo(a) dos avanços tecnológicos que dinamizam a aprendizagem, principalmente aqueles que ostentam grande potencial de trazer para a sala de aula amostras autênticas dos inúmeros ‘ingleses’ que florescem mundo afora e, em paralelo, de elementos culturais de comunidades pouco conhecidas por seus alunos;

(22)...busque suporte no contexto educacional mais amplo para adotar uma pedagogia apropriada de ILI;

(23)...saiba o que acontece no mundo diariamente, privilegie o multiculturalismo, goste de estudar, busque qualificação constante, estabeleça intercâmbios com colegas;

(24)...se interesse cada vez mais por pesquisa, principalmente pela pesquisa-ação, que diz respeito à solução de seus próprios problemas de sala de aula;

(25)...incorpore à sua prática instrumentos, resultados e informações de pesquisas envolvendo o inglês como LI nas mais diversas partes do mundo;

(26)...adeque-se às normas e exigências institucionais, mas não se acomode a elas;

(27)...não sucumba à armadilha do tempo de experiência, do senso de infalibilidade e da arrogância e/ou do imperialismo profissional (ver nota 34 no Capítulo 5);

(28)...esteja consciente do seu papel de professor, com tarefas a cumprir, tanto a nível pragmático quanto político;

---

<sup>37</sup>Termo usado por Cox e Assis-Peterson (2007) para se referir à condição dos alunos das classes empobrecidas que contemporaneamente freqüentam as escolas públicas brasileiras.

(29)...desafie sua zona de conforto, promova pequenas revoluções, estimule mudanças que possam desestabilizar situações tácitas de fracasso, descompromisso, desinteresse, afetando positivamente a mentalidade, a visão e, em consequência, o comportamento das pessoas, sejam elas superiores como, por exemplo, diretores e coordenadores, colegas professores e, em última instância, os próprios aprendizes;

(30)...reforce e preserve tanto a sua identidade quanto a de seus aprendizes;

(31)...não se deixe atrair pela crítica vazia, pelo discurso panfletário, pelo império do politicamente correto, pelos pacotes de novidades metodológicas requentadas;

(32)...busque, dentro das suas possibilidades, programas de formação e treinamento docentes na área de ILI orientados por abordagens críticas e transformadoras;

(33)...não perca a noção da sua realidade, das suas obrigações no curto prazo, dos obstáculos que o/a cercam, do que seus alunos esperam que seja feito na sala de aula e, certamente, dos limites impostos por cada contexto em que atue;

(34)...se envolva o máximo que puder com todas as implicações relacionadas ao inglês como LI, atente para seus aspectos primários e secundários e reflita de maneira ativa sobre todas as questões que deles advêm, relacionando-as a suas experiências, suas crenças e seus contextos de atuação;

(35)...assuma, quando possível e sem desprezar as opções existentes, que o melhor método é o 'seu' método, o melhor currículo é o 'seu' currículo e que o inglês que você tem que ensinar é o 'seu' inglês;

(36)...ênfatize e trabalhe o caráter emancipatório do inglês como LI;

(37)...pense globalmente, mas nunca deixe de agir localmente;

(38)...veja e trate seu aluno como 'aluno' e não como 'cliente';

(39)...tenha talento para lidar com pessoas, seja capaz de inspirá-las a todo momento e, principalmente, que goste do que faz.

(40)...

É certo que muitas dessas características se materializam nos níveis mais subjetivos que pragmáticos e que, por fazerem parte de um processo educacional, portanto, de difícil e lento progresso, carregam em si o potencial de produzirem efeitos transformadores e emancipatórios de alcance inigualável. Sendo assim, elas demonstram que, para quem se dispõe a ensinar uma língua estrangeira desterritorializada e poderosa como o inglês dos tempos atuais, os desafios aqui colocados devem ser encarados não como parte do

desenvolvimento de uma carreira profissional apenas, mas como a sedimentação de um projeto de vida.

**6. Qual(ais) é(são) a(s) pedagogia(s) adequada(s) ao ensino de ILI em Salvador, Bahia, Brasil, e que desafios a adoção desta(s) pedagogia(s) representam para o professor contemporâneo?**

Antes de respondermos à nossa última pergunta de maneira mais direta, tomando os mesmos cuidados anteriormente mencionados de não operarmos no nível da prescrição, mas da reflexão, optamos por fazer um rápido balanço das condições favoráveis e dos problemas que cada contexto investigado, em linhas gerais, demonstra possuir. De posse do desenho dos cenários específicos, partiremos, então, para concluir com as indagações aqui propostas. Na tentativa de não cansar o leitor e evitar repetições desnecessárias, nos limitaremos a apenas 10 (dez) pontos positivos e 10 (dez) negativos que, por conta da experiência da pesquisa, definimos que cada realidade apresenta. Não podemos esquecer de apontar também que essa é uma lista de caráter parcial e se refere a ‘segmentos’ educacionais de ensino de língua inglesa na cidade de Salvador, jamais a instituições específicas.

**Cursos livres:**

**O que têm de bom:** (1) Infra-estrutura adequada, (2) professores fluentes, muitos com experiência internacional, (3) alunos mais motivados, (4) salários mais competitivos, (5) acesso a todo tipo de tecnologia instrucional, (6) treinamento docente sistemático, atualizado e de alto nível, (7) turmas pequenas, (8) autonomia pedagógica, independência curricular de órgãos reguladores como o MEC, por exemplo, (9) maior agilidade diante das demandas impostas pelo mercado e (10) resultados de sucesso na aprendizagem da língua quase sempre mais palpáveis;

**Em que falham:** (1) colocam maior ênfase no tecnicismo de sala de aula, relegando o componente sócio-político-(inter)cultural a um papel secundário nas práticas de ensino do inglês como LE/LI, (2) exigem do docente muitas horas de aula, escalonadas em jornadas razoavelmente longas e cansativas, (3) raramente investem em pesquisa e em produção acadêmica, (4) apresentam níveis de mobilidade e ascensão profissional restritos, oferecendo poucas oportunidades de construção de uma carreira e, provocando, assim, o *burnout*<sup>38</sup> dos professores num período de tempo cada vez menor, (5) por questões mercadológicas, seguem

---

<sup>38</sup> Termo em inglês normalmente usado no ambiente corporativo para definir a condição de um profissional que chega ao seu limite na carreira e, por conta disso, decide abandoná-la.

atrelando sua imagem e suas práticas pedagógicas a culturas e variantes lingüísticas de maior prestígio, desconsiderando, a princípio, elementos importantes nesse processo como, por exemplo, as implicações inerentes à condição do inglês como língua internacional, (6) adotam livros e materiais didáticos caros e de caráter universalizante, sendo que, no caso das franquias, impõem-se como fornecedores exclusivos os próprios franqueadores, (7) concebem e/ou adotam cursos e programas excessivamente padronizados, com conteúdos distantes da realidade local, provocando nos alunos mais jovens, principalmente, uma certa resistência, quando não uma rejeição aberta à aprendizagem do inglês, (8) praticam preços inacessíveis a potenciais alunos oriundos de classes menos privilegiadas, (9) por conta da ‘comoditização’ do ensino de inglês e da conseqüente saturação do mercado, sacrificam a qualidade de suas práticas e seus produtos em prol da sobrevivência num ambiente altamente competitivo e (10) sucumbem facilmente à chamada ‘ditadura do cliente’.

***Escolas públicas:***

**O que têm de bom:** (1) um papel social importante a ser realizado, (2) espaço propício para iniciativas que visem a retirar das sombras os aspectos ideológicos do ensino de língua inglesa, (3) os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que, não apenas sugerem e calibram o conteúdo de LE a ser ministrado, mas, principalmente, fundamentam o processo de educação lingüística a partir de uma visão mais política, (4) professores mais obstinados, com maior instinto de sobrevivência e melhor preparados para lidar com constantes adversidades, (5) em certos casos, como as instituições federais e algumas escolas estaduais e municipais, instalações e equipamentos adequados para o desenvolvimento do ensino de LE, (6) iniciativas, ainda que isoladas, em prol da valorização da disciplina Língua Inglesa, sobretudo entre os alunos, (7) grande receptividade no tocante a pesquisas e investigações que possam contribuir para aumentar o interesse pelo estudo da língua inglesa nesses ambientes, (8) alunos interessados e cooperativos, desde que lhes sejam apresentadas atividades que, além de contarem com a contribuição direta dos mesmos, tanto na concepção quanto no desenvolvimento destas, traduzam um significado prático para eles, como, por exemplo, projetos interculturais do tipo feiras das nações, apresentação de festividades internacionais, dentre outros, (9) possibilidades mais palpáveis de se trabalhar o empoderamento dos alunos que vivem à margem através da adoção de abordagens críticas de ensino de LE que invistam na produção de contra-discursos, em especial àqueles que pregam a universalização benéfica de valores oriundos dos países hegemônicos, sustentados na suposta neutralidade do inglês como LI e

(10) ainda que restritos, exemplos de resistência ao mito de que, em relação ao ensino de inglês, a regra geral é um quadro de permanente fracasso.

**Em que falham:** (1) raramente dispõem da infra-estrutura adequada para o efetivo ensino de língua estrangeira, a começar pelo tamanho das turmas, geralmente superlotadas, (2) não combatem de forma sistemática o descrédito atribuído à disciplina Língua Inglesa, historicamente vista pela maioria dos alunos como secundária, chata, difícil, sem uso imediato, que não reprova ninguém, (3) com exceções, não conseguem motivar os professores a buscar (re)qualificação lingüística e/ou metodológica, (4) pouco fazem para combater os mitos negativos que até hoje perduram sobre a incapacidade do sistema para ensinar inglês ou qualquer outra LE, (5) não conseguem empoderar o professor de inglês no sentido de ela/ela exercitar sua autonomia nos momentos de escolher os materiais didáticos mais apropriados para essa realidade, (6) não são capazes de estimular os alunos a enxergarem o acesso ao inglês como um direito, como um bem sociocultural que também lhes pertence, (7) reforçam e, às vezes, propagam abertamente a sua condição de fracasso perene, ressaltando, em contrapartida, a idéia de que só se aprende a falar uma LE em cursos livres, (8) aceitam facilmente a premissa de que para seu aluno, basta desenvolver, na melhor das hipóteses, a habilidade (receptiva) de leitura em língua inglesa, (9) se retraem demasiadamente na sua condição de “coitadinhos” e não buscam com regularidade meios de estabelecer intercâmbios profissionais e acadêmicos com instituições como os cursos livres e as universidades locais, nacionais ou até mesmo internacionais e (10) se enclausuram num ambiente de estímulo à baixa auto-estima, acomodação, resignação e de tolerância ao apagamento de iniciativas interessantes para tornar o ensino e a aprendizagem de inglês de fato atrativos e significativos.

***O ensino superior (público e privado):***<sup>39</sup>

**O que tem de bom:** (1) nos ambientes estudados, infra-estrutura quase sempre adequada para o ensino de línguas, (2) professores altamente qualificados, tanto lingüística quanto academicamente, (3) pela própria natureza, o espaço ideal para a adoção de abordagens críticas aplicadas ao ensino de ILI e LE em geral, (4) a depender do curso, o alto prestígio da disciplina Língua Inglesa em relação a outras línguas estrangeiras, especialmente na universidade pública, (5) pesquisa e extensão na área de aquisição de LE, embora a maioria das instituições se limite ao ensino, (6) iniciativas importantes de democratização do acesso ao inglês por parte de alunos de camadas populares, (7) grupos de alunos motivados e que

---

<sup>39</sup>Dentro da vasta e complexa estrutura da universidade, logicamente, nos limitamos aqui às unidades de Letras, onde a língua inglesa aparece como disciplina do currículo dos cursos de graduação (bacharelado e licenciatura) e pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado, etc.), assim como da grade de outros cursos na modalidade instrumental.

acreditam ser possível aprender inglês nesses espaços, (8) constantes eventos acadêmicos, envolvendo estudantes, professores e pesquisadores locais e externos, (9) aumento do interesse por parte de pesquisadores dos programas de pós-graduação em língua inglesa e Lingüística Aplicada em temas como aquisição do inglês como língua franca, pedagogia crítica, multiculturalismo, imperialismo e preconceito lingüísticos, ‘mcdonaldização’ cultural, dentre outros, e (10) o privilégio de poderem formar futuros professores de inglês críticos, mais politicamente preparados para assumirem o seu papel no atual contexto de ILI.

**Em que falha:** (1) em muitas situações de licenciatura dupla, por exemplo, o inglês é odiado ou desprezado pelos alunos, prevalecendo uma preferência maciça pelo ensino de português como língua materna, (2) turmas grandes, na maioria das vezes, totalmente desniveladas, (3) convive-se pacificamente com a sensação de que não se aprende nada na aula de inglês, além da gramática (setor privado), (4) adota em seus cursos livros importados caros, pouco adequados aos objetivos e às necessidades dos aprendizes, criando-se, nesse ambiente, quando muito, a cultura da fotocópia, (6) os professores pouco interferem criticamente no conteúdo programático do livro texto adotado, (7) são raras as inovações metodológicas mais condizentes com as implicações de se estar ensinando o inglês como uma LI, (8) não se reconhece a necessidade nem se propõe algum tipo de estratégia de aprendizagem compensatória para a falta absoluta de tempo por parte dos alunos de Letras do curso noturno para se dedicarem ao estudo de inglês (setor privado), (9) com algumas exceções, continua-se a investir na formação do professor de língua inglesa mais técnico que crítico-reflexivo e (10) salvo alguns níveis mais avançados nos cursos de Letras do setor público, aulas comunicativas na língua alvo praticamente inexistem.

De posse das constatações acima explicitadas, podemos argumentar, então, que a pedagogia de ILI mais adequada ao nosso contexto e suas realidades específicas é aquela que, em primeiro lugar, reconheça e procure refletir na prática de sala de aula as complexidades inerentes à condição do inglês como uma língua de alcance global que, dentre outras funções, serve de instrumento de comunicação principalmente entre falantes não-nativos. Além disso, essa (ou essas) pedagogia(s) deve(m) estar atenta(s) aos objetivos de cada programa, à cultura de aprendizagem do alunado, suas referências culturais, demandas e expectativas, cuidando para não deixar de desafiar criticamente certos cânones metodológicos que seguem intocados ao longo de muitas décadas.

Uma pedagogia de ILI contemporânea precisa, prioritariamente, assumir sua condição mestiça, seu caráter local, contando com professores formados e constantemente (re)qualificados a partir de programas de educação lingüística fundados em abordagens

críticas e transformadoras. Estes, além de proporcionarem a aquisição e o refinamento do conhecimento lingüístico, oportunizam a (re)colocação no mercado de trabalho de profissionais de ensino de língua inglesa empoderados e conscientes do seu papel político central no combate a pensamentos e comportamentos hegemônicos e homogeneizantes e na construção de discursos que levem os aprendizes a exercitar sua cidadania cosmopolita ou planetária através da língua mais difundida da atualidade.

Numa perspectiva mais pragmática, nos três contextos investigados, podemos postular que, após uma revisão e reformulação dos objetivos curriculares de cada programa específico que levem em consideração as particularidades do atual *status* da língua inglesa no mundo e o que se espera que o aluno aprenda para participar ativamente desse cenário, uma pedagogia adequada de ILI será aquela que reconheça esses objetivos e por eles se oriente. É preciso também não deixar de compreender as limitações de cada realidade, sejam ideológicas, institucionais, estruturais ou conjunturais, e operar de forma eficiente no sentido de, pelo menos, se tentar cumprir o que está planejado no tocante ao ensino de língua inglesa.

Certamente que esses objetivos devem ser re-analisados com alguma frequência pelos próprios professores para que se avalie o nível de viabilidade em que foram concebidos, de que forma e em que nível de eficiência respondem às circunstâncias do dia-a-dia que rege cada um dos ambientes educacionais. Isto é, dado o contexto específico, quando se trata de ensino de língua inglesa, esses objetivos estão operando no nível do ‘real’ ou do ‘ideal’? Tal questionamento é muito importante, não para se partir para uma espécie de acomodação diante de exemplos de fracasso ou de desinteresse crônico pela disciplina, como acontece nas escolas públicas, mas para viabilizar o sucesso a partir de propostas realistas que despertem no aprendiz a idéia de que é possível aprender alguma coisa de língua inglesa, mesmo em situações desprivilegiadas. Se isso não é feito de forma séria e contínua, a velha prática de professores que fazem de conta que ensinam e alunos que fazem de conta que aprendem inglês, além dos já tão propalados mitos que segregam e demarcam fronteiras entre segmentos e instituições educacionais, tende a se perpetuar.

Os desafios que a adoção de uma pedagogia adequada de ILI apresenta são muitos. Inicialmente, é preciso saber lidar com a resistência natural de inúmeros professores que, por experiência ou conveniência, estão acostumados a ‘operar o sistema’ orientados por pedagogias de LE importadas dos países centrais. Sem a devida análise crítica, são elas que ditam todas as fases do processo de ensino e aprendizagem, das mais filosóficas às mais pragmáticas, através de propostas e procedimentos que chegam aos docentes como receitas prontas a serem implementadas em qualquer contexto instrucional. Repensar essas práticas



mundialmente consagradas a partir de uma pedagogia intercultural crítica com tons locais, exige professores autônomos e, acima de tudo, empoderados, conscientes do papel político que devem assumir perante as diretrizes impostas por essa nova realidade.

Nesse pormenor, ao contar com professores com o perfil político aqui delineado, veremos, por exemplo, que a escolha da metodologia de ensino de inglês, incluindo a seleção de livros e materiais complementares, não pode ser solenemente baseada em modelos gestados nos países do ‘círculo central’, pesadamente voltados para suas próprias referências culturais e suas culturas de aprendizado. Como vimos ao longo do trabalho, no contexto de ensino de uma LI, precisamos privilegiar uma ‘pedagogia mestiça’ que abra espaço para referências e materiais oriundos de todas as culturas, em especial, aqueles da(s) cultura(s) nativa(s) do aprendiz. Isto é, quando se trata de ‘cultura’ no contexto de ensino e aprendizagem de inglês como LI atualmente, grosso modo, podemos nos alinhar com a concepção de mundo que está por trás das palavras do narrador do livro *Budapeste*, de Chico Buarque, ao afirmar que “de cada país eu levo assim uma graça, um souvenir volátil” (2003, p.7).

Um outro desafio igualmente importante é destituir do papel de mero coadjuvante o componente sócio-cultural das práticas de ensino do inglês. Uma vez aceita a premissa de que o ensino de uma língua internacional pressupõe mudanças fundamentais no tocante à sua dimensão sócio-cultural, continuar mantendo o caráter acessório da mesma em prol do componente lingüístico, denota-se uma atitude, no mínimo, anacrônica, desconectada da real natureza do que significa ensinar uma língua desnacionalizada que tem como objetivo principal estabelecer diálogos interculturais entre pessoas. Sabemos que mesmo em contextos tidos como mais propensos ao ensino calcado em abordagens comunicativas, guardadas as devidas proporções, a prática ainda demonstra um distanciamento semelhante àquele dos contextos mais voltados para o caráter instrumental da língua, criando, assim, um desestímulo dos aprendizes que, via de regra, encaram o estudo da língua inglesa como algo demorado, enfadonho e de pouca ou quase nenhuma utilidade. Romper com essa situação, dando um tratamento equânime a todos os componentes da linguagem é uma das tarefas mais importantes que comprazem o perfil desse profissional alcunhado por vários autores como Serrani (2005) de ‘professor interculturalista’. Espera-se desse interculturalista, portanto, dentre outras iniciativas, que estimule nos seus aprendizes a edificação de pontes culturais com outros povos, garanta o acesso à rica diversidade sócio-cultural que nos cerca e atribua ao componente cultural uma importância significativa na concepção e planejamento de seus cursos de ILI.

A questão do acesso à tecnologia da informação por parte do professor é também um desafio a ser enfrentado. Mesmo atuando em contextos mais modestos, um professor de língua inglesa que se considere um analfabeto digital está em grande desvantagem em relação àqueles colegas que entendem de computadores, lousas eletrônicas, construção de *blogs* e *sites* interativos, dentre tantas facilidades proporcionadas, principalmente, pelo advento da *internet*. É através da rede mundial de computadores, por exemplo, que o docente poderá expor seus alunos a temas mais significativos, em especial aqueles que gerem discussão e reflexão crítica, e aos mais diversos tipos e variantes mundiais de língua inglesa, tanto na forma de textos escritos quanto em áudio e vídeo. Isso sem falar na possibilidade de se ter acesso a notícias em tempo real e materiais culturais de praticamente todos os lugares do mundo.

Quando a *internet* surgiu, se imaginou que ela seria apenas mais uma ferramenta de busca e divulgação de informações estáticas para, no nosso caso específico, se ensinar inglês. Com a brutal evolução da tecnologia da informação em todas as áreas, inclusive na de ELI (Ensino de Língua Inglesa), professores e alunos dispõem atualmente de uma quantidade infinita de serviços úteis como *sites* de treinamento docente, banco de atividades complementares de livros didáticos, tira-dúvidas, enciclopédias completas, dicionários ilustrados, materiais instrucionais para todos os níveis de proficiência, só para citar alguns. Embora o acesso à rede ainda esteja restrito a menos de 10% da população mundial ([www.digital-eu.org](http://www.digital-eu.org)), arriscaríamos a dizer que estar imerso no mundo digital é condição *sine qua non* para a consolidação de uma pedagogia de ILI nas nossas trincheiras.

Finalmente, não podemos deixar de mencionar também os garrotes institucionais que, em muitas situações, aprisionam aquele professor mais crítico e mais empenhado em transformar sua sala de aula em um ambiente de ensino que fomente e institua como parte corrente do processo de ensino de ILI os aspectos políticos e sócio-culturais da linguagem. As jornadas de trabalho exaustivas, geralmente em mais de um emprego, o grande número de alunos, a variedade de níveis a serem ensinados de uma só vez, as discrepâncias de faixa etária dos aprendizes, os programas concebidos quase sempre na forma de pacotes concebidos a partir de conteúdos gramaticais e/ou funções comunicativas a serem cumpridos em períodos de tempo cada vez mais rápidos, os sistemas de avaliação preponderantemente quantitativos, baseados em habilidades receptivas (leitura e audição) e itens descritivos (gramática e vocabulário), além do baixo interesse dos próprios aprendizes em subjetivarem sua aprendizagem, convertem-se em desafios a serem trabalhados de forma madura e realista,

aproveitando-se, claro, o que há de positivo e reformulando-se pontos que imprimem um caráter de ‘produção em série’ ao ensino de inglês.

Entretanto, mesmo diante da constatação destes e de outros obstáculos que acompanham o professor no seu dia-a-dia, a estratégia não é jogar fora a água do banho e o bebê juntos, mas tentar atingir uma situação de equilíbrio em que professores e alunos considerem os aspectos lingüísticos e toda a pragmática que os rege e, em paralelo, também assumam a dimensão política inerente ao ensino de ILI. Para se realizar, essa tarefa, dentre outras coisas, pressupõe uma tomada de consciência crítica e o exercício contínuo da sensibilidade intercultural, uma vez que tais atitudes contribuem de maneira efetiva para a consolidação de uma pedagogia de línguas capaz de produzir efeitos que extrapolam os limites da sala de aula e gerar resultados com grande potencial de se disseminar pela sociedade em geral.

Respondidas as perguntas de pesquisa, passamos, então, à discussão das hipóteses levantadas para o estudo. Como temos deixado claro nas nossas análises, reiteramos que não é nossa intenção apresentarmos respostas definitivas, nem muito menos nos arvorar em fornecer soluções para questões e/ou problemáticas que exibem complexidades particulares e que dependem de inúmeros fatores para serem repensadas e, possivelmente, reformuladas. As hipóteses serão analisadas na mesma ordem em que aparecem no Capítulo 1.

**Hipótese 1:** *O professor de inglês de Salvador, de maneira geral, ainda está distanciado e/ou alheio dos (aos) últimos desenvolvimentos extralingüísticos e das (às) implicações de se ensinar inglês como língua internacional.*

À luz dos nossos resultados, essa hipótese pode ser considerada apenas parcialmente verdadeira. Pelas respostas ao questionário assim como pelas discussões nas entrevistas, independente do(s) contexto(s) em que atua, o professor de inglês de Salvador, ‘não’ demonstra estar completamente alheio às demandas políticas e às novas implicações pedagógicas que emergem a partir da condição de língua internacional alcançada pelo inglês. Entretanto, por motivos diversos, que vão desde às crenças fortemente orientadas para o viés metodológico do processo à baixa receptividade a mudanças por parte do aprendiz, um certo distanciamento dessas questões (ou até uma certa sensação de impotência) se faz evidente no momento de desafiar princípios e procedimentos enraizados e conduzir a prática de sala de aula a partir de uma pedagogia mais apropriada ao cenário contemporâneo de ensino de ILI.

**Hipótese 2:** *O professor de inglês atuando em Salvador não enxerga a sua prática como uma atividade político-ideológica.*

Já discutimos em vários momentos o que se espera de um professor de inglês como LI que reconhece o processo de ensino e aprendizagem de línguas como uma atividade essencialmente político-ideológica. Embora o número de professores estudados tenha uma representatividade limitada num vasto universo profissional, em linhas gerais, o nosso trabalho oferece pistas que apontam que a hipótese em questão se mostrou verdadeira. Objetivamente falando, sabemos que a opção por uma pedagogia de LE despolitizada também é uma opção ideológica, mesmo que assumida de forma intuitiva. Sendo assim, nas nossas observações, não testemunhamos exemplos contundentes que pudessem ilustrar perfeitamente a ação do professor de inglês imbuído do seu papel de educador crítico. Isto é, ao contrário dos depoimentos, no dia-a-dia, aquela postura que desafia posicionamentos equivocados como a defesa do comportamento supostamente neutro do educador lingüístico, estimulando a visão crítica de seus aprendizes, ainda está por se materializar no nosso ambiente.

**Hipótese 3:** *O professor de inglês de Salvador, não importando o contexto em que atua, está descontente com a prática de repetição de padrões pedagógicos ultrapassados e assentados em um vácuo social.*

Mesmo investigando a questão de forma indireta, podemos afirmar que essa hipótese também mostrou-se apenas parcialmente verdadeira. Apesar das diferentes realidades e das limitações que cada professor precisa enfrentar diariamente, podemos notar que as preocupações com essa questão também estão mais presentes no discurso que na prática de sala de aula. A mimetização quase automatizada de metodologias de ensino de LE consagradas, fundamentalmente calcadas em modelos importados de países hegemônicos de língua inglesa, continua mais comum do que nunca. Isso demonstra que, apesar de algumas iniciativas, quase sempre intuitivas, de se tentar fazer uso de estratégias outras que levem em consideração o caráter social da linguagem e que rompa com a orientação tipicamente reprodutivista que tomou conta das práticas de ensino de inglês por todo o mundo, ainda estamos nos estágios iniciais de uma possível mudança de mentalidade e comportamento. As técnicas generalizadas que, de certa forma, transformam o ensino de língua inglesa em uma espécie de linha de produção de falantes em série, independentemente do nível que atinjam, se multiplicam e se fortalecem. Muitos professores, claro, reconhecem o seu aprisionamento a esse sistema, porém nosso trabalho não registrou sinais mais concretos de que nossos docentes estão conseguindo romper com o paradigma ‘estrangeiro’ que adotam

voluntariamente ou que lhes é imposto pelas instituições em que trabalham. Ou melhor, ainda não se deram conta de que, caso se capacitem e empreguem todo o seu potencial e conhecimento profundo da realidade local, serão capazes de propor paradigmas nativos de ensino de ILI que levem em consideração não só fatores econômicos, sociais, culturais e ideológicos nativos, mas também as próprias e legítimas condições de uso da língua inglesa nos contextos em que atuam.

**Hipótese 4:** *O professor de inglês de Salvador não adota uma postura interculturalmente sensível e pouco trabalha com materiais que fomentem tal atitude.*

Em se tratando de prática, essa hipótese também emergiu como verdadeira. O inglês é, definitivamente, a língua de comunicação internacional da atualidade. E é falando essa língua que pessoas do mundo inteiro podem interagir umas com as outras, estabelecendo, diariamente, encontros interculturais, dos mais comuns aos mais inusitados. A prevalência da técnica sobre as dimensões subjetivas nas salas de aula de língua inglesa tem mantido em um plano secundário questões importantíssimas que não cabem mais ficar de fora do processo de ensino de ILI no cenário contemporâneo. Quando falamos de interculturalidade, não estamos nos referindo apenas a fatos isolados sobre a cultura do Outro que precisamos conhecer ou discutir, mas especialmente a negociações identitárias que cada aprendiz, ao alcançar uma proficiência razoável em ILI, precisa estar habilitado a realizar assim que ele/ela conquista o *status* daquele ‘falante intercultural’ que tanto almejamos formar. Apesar das interessantes, porém insuficientes, iniciativas registradas, como adaptações e mudanças de certas atividades do livro didático, com o intuito de transformar seu conteúdo em algo relevante para a realidade local, vimos que uma postura interculturalmente sensível do nosso professor, exercitada na sala de aula, quando muito, incidentalmente, ainda está em construção.

**Hipótese 5:** *A adoção de uma pedagogia intercultural crítica para o ensino de ILI em Salvador aparece como um grande desafio para o professor.*

Pelas inúmeras razões e pelos diversos desafios aqui já apontados, essa hipótese também aparece como verdadeira. Ao longo do trabalho vimos que a pedagogia intercultural crítica não é um pacote de técnicas ou orientações metodológicas a serem adotadas e implementadas, mas um modo de vida. O onipresente processo de globalização elegeu o inglês como um dos seus mais poderosos instrumentos de aproximação entre os povos, mas também de propagação de discursos que, para não serem difundidos e apropriados sem os devidos filtros culturais e ideológicos, precisam ser questionados e analisados criticamente o

tempo inteiro. É curioso, entretanto, constatar como o professor de inglês demonstra ainda não ter percebido a importância de sua função nesse ambiente de grande instabilidade, embates de idéias e incertezas. Em outras palavras, por mais que chamemos a atenção para o fato de que ensinar uma língua internacional hoje em dia requer mudanças não apenas de natureza metodológica, mas principalmente de atitude perante concepções, princípios e conceitos considerados inadequados para a realidade de muitos países, o dia-a-dia nos tem mostrado que a revolução necessária ainda está por acontecer. Assumir um modo de vida em tais circunstâncias e ser capaz de traduzi-lo para a sala de aula de maneira efetiva e eficiente, investindo seus esforços para que os reflexos dessa empreitada política se propaguem por toda a sociedade, é talvez o maior desafio que aguarda o professor de inglês contemporâneo.

Fazendo um balanço da análise de nossas cinco hipóteses, três delas (2, 4 e 5) se mostraram ‘verdadeiras’ enquanto duas (1 e 3), parcialmente verdadeiras. Cada um dos três instrumentos de coleta de dados, questionário, entrevistas e registros etnográficos, à sua maneira, contribuiu para a comprovação ou refutação de nossas hipóteses. O questionário nos ofereceu respostas precisas e provocadoras que em muito nos ajudaram a conhecer o perfil de um grupo de professores de inglês altamente qualificado e atento aos temas abordados pela pesquisa. Nas entrevistas do tipo livre-narrativa, pudemos ver nossos informantes discutir espontaneamente seus pontos de vista, explicitar suas idéias, opiniões, seus receios e suas demandas a respeito das possibilidades de se adotar uma pedagogia intercultural crítica de ILI no nosso contexto. As observações das aulas, por sua vez, nos colocaram diante da prática diária do professor e dos diversos cenários de ensino e aprendizagem de língua inglesa, desvelando sem retoques a(s) realidade(s) enfrentada(s) por nossos professores no exercício de sua profissão.

Certamente, todos os instrumentos foram importantíssimos para colocarmos à prova nossas hipóteses de pesquisa. Entretanto, se formos eleger o mais eficiente e decisivo para a efetivação do processo de análise das mesmas, apontaríamos os registros etnográficos. Isso porque foi a partir das observações de aulas e do contato direto com a realidade de sala de aula que pudemos estar frente a frente com o que é feito ou deixado de fazer por nossos professores, considerando os mais diversos contextos. O acesso à prática dos docentes nos foi de grande valia porque ali se abriu a possibilidade de observar *in loco* discurso e ação pedagógica. Portanto, no auxílio ao trabalho de confrontar esses elementos que se refletem em praticamente todas as hipóteses, os registros etnográficos foram fundamentais para que pudéssemos prová-las por completo ou até mesmo parcialmente.

Finda a reflexão em torno das hipóteses do trabalho, apresentamos a seguir algumas sugestões e/ou recomendações que servem a dois propósitos principais: alinhar os pontos centrais da pesquisa e apontar iniciativas que possam estimular a sensibilização de professores de língua inglesa que atuam nas diferentes frentes educacionais de países com o perfil do Brasil e, por conseguinte, levá-los à adoção de uma pedagogia intercultural crítica de ILI. Sendo assim, com base nas análises e nos resultados da pesquisa, para alcançarmos tal objetivo é necessário que cada profissional de ensino de ILI se empenhe em:

- ✓ reaproximar a educação lingüística da educação geral e, portanto, das questões sócio-políticas inerentes ao processo de formar pessoas;
- ✓ reconhecer e conduzir o ensino de línguas, principalmente de ILI, como uma atividade política;
- ✓ compreender a linguagem como um instrumento essencialmente social e ideológico e não como um pacote de regras gramaticais a serem memorizadas;
- ✓ rejeitar metodologias que privilegiem práticas voltadas para uma educação lingüística de caráter ‘bancário’, no sentido freireano (ver p. 132);
- ✓ buscar a re-significação de conceitos, a reavaliação de paradigmas de ensino de LE, o questionamento de métodos e procedimentos fundados em modelos que sempre remetem ao falante nativo;
- ✓ engajar-se com maior freqüência em programas de ‘desenvolvimento’ ao invés de ‘treinamento’ profissional, buscando adquirir conhecimento em conteúdos pedagógicos e não apenas metodológicos;
- ✓ analisar criticamente a realidade que nos cerca, levando em consideração a natureza altamente sensível do papel exercido pela língua inglesa no mundo de hoje;
- ✓ investir no desenvolvimento de sua competência intercultural crítica para então ser capaz de fomentar similar habilidade nos seus aprendizes;
- ✓ entender que a língua inglesa, hoje em dia, é aquilo que todos os seus falantes, nativos ou não, fazem dela;
- ✓ preparar o aprendiz para se tornar um falante de ILI capaz de operar tanto em nível global quanto local;
- ✓ defender e adotar iniciativas de democratização do acesso ao ILI;
- ✓ combater mitos, preconceitos, xenofobias, imperialismos de todo tipo, em especial aqueles relacionados à linguagem;

✓conceber e implementar conteúdos e metodologias de ensino culturalmente sensíveis que verdadeiramente reflitam a realidade dos aprendizes e que atentem para seus objetivos específicos, imediatos ou não;

✓desenvolver ou implementar abordagens críticas de ensino de ILI que venham contribuir para a auto-percepção do aprendiz como ser humano e como cidadão cosmopolita.

Não escapa à nossa percepção o fato de que essas sugestões e recomendações representam apenas uma fração da grande quantidade de temas vinculados ao rico campo da educação lingüística e que muitas delas, de uma forma ou de outra, aparecem embutidas na descrição do perfil do professor de ILI contemporâneo que as antecede. A nosso ver, essa confluência é benéfica, pois além de reforçar o conhecimento construído cientificamente, presta-se ao papel de sintetizar não apenas resultados e achados de um trabalho de pesquisa, mas também crenças e expectativas. Alimentamos também esperanças de, muito em breve, podermos nos deparar com colegas professores de língua inglesa dessa cidade, desse país e de muitos lugares do mundo engajados numa pedagogia de inglês como LI independente, libertária, crítica e transformadora.

É nesse cenário inconstante, incerto, de disputas por poder, de tantos discursos e contra-discursos, de silêncios e apagamentos, onde uma língua desgarrada avança numa trajetória de conquista jamais imaginada, que o(a) professor(a) de inglês aparece como elemento central. É nesse palco que ele/ela assume o papel de protagonista de uma história que desconsidera nacionalidades e dispensa custódias. Uma história que tem pela frente a árdua, porém gratificante tarefa de abrir as portas de um novo mundo para seus aprendizes, dando-lhes a chance única de estes travarem diálogos interculturais, negociarem identidades, se colocarem ativamente no mundo, tornando-se, enfim, cidadãos planetários através do domínio desta que é hoje, gostemos ou não, a ‘nossa’ língua internacional: o inglês ‘nosso’ de cada dia.

Fernando Pessoa, o grande poeta e ensaísta lusitano, em um dos seus escritos sobre a trajetória exponencial alcançada pela língua portuguesa, principalmente a partir de seu périplo intercontinental na trilha das conquistas territoriais do Estado lusitano, argumenta que o problema de uma língua internacional é uma questão de arrependimento. Segundo ele, “quando recorremos a essa forma de língua, não estamos, na verdade, à procura de algo novo, mas daquilo que perdemos” (1999, p.45). Uma avaliação mais acurada dessas palavras mostra claramente que aqui emerge uma visão que cede espaço a algumas conotações de cunho imperialista. Afinal, são sempre as forças dos impérios, dentre elas, indubitavelmente, a sua



língua, que no jogo internacional pelo poder e por fortunas, estão sempre em busca de resgatar algo que uma força maior, em algum momento, lhes tomou.

Nós, os antigos povos conquistados, claro, também perdemos. E muito. Mas, ao contrário dos impérios, por algum motivo ainda inexplicável, talvez não tenhamos nos empenhado com o afincamento necessário ou nos munido das armas apropriadas, para, ao longo da nossa jovem história, reconquistarmos o que nos foi tirado ou implacavelmente apagado, como, por exemplo, as centenas de línguas indígenas brasileiras que desapareceram, só para ficar na área da lingüística. No caso do inglês, hoje a língua mais falada do planeta entre não-nativos, diferentemente das antigas colônias britânicas, sabemos que ele não chegou às nossas terras exatamente pelas práticas e rotas imperialistas tradicionais. Bem ou mal, os territórios conquistados foram outros.

Sem jamais ameaçar a soberania do português brasileiro, o inglês, na melhor das hipóteses, se tornou a LE mais estudada do país. Contudo, no momento atual, na qualidade de língua nativa dos (ex-)impérios americano e britânico, ela não mais nos interessa. Não a queremos mais nessa condição porque, ao assumir sua faceta de língua ‘mochileira’, enveredando por um caminho sem volta mundo afora, contaminando e deixando-se contaminar pelo salutar contato com tantas outras línguas e culturas, ela alforriou-se da tutela de seus tradicionais senhores. Assim, nessa nova condição, ela permitiu que nós, os seus mais de um bilhão de falantes não-nativos, dela nos apropriássemos e nela imprimíssemos formas, sentidos e identidades locais tão diferentes e díspares como nunca se vira registrado na história das línguas naturais.

Portanto, sem discordar totalmente da afirmação de Pessoa, mas a re-interpretando à luz do panorama atual, ao nos debruçarmos sobre a questão do inglês como a língua internacional dos tempos modernos, na realidade, não estamos exatamente diante de algo que outrora perdemos, mas de algo que, provavelmente, nunca tivemos ou testemunhamos antes: uma língua ‘multimestiçada’ que, respeitando as diferenças e as idiosincrasias de cada contexto em que porventura opere ou venha a operar, seja independente e flexível o bastante para promover o milagre do qual nos fala o cronista Millôr Fernandes na epígrafe desse Capítulo. Ou seja, a faceta milagrosa do inglês como LI se revela através da possibilidade de unir pessoas de culturas e histórias totalmente distintas em diálogos interculturais e de se tornar um instrumento sócio-cultural, por excelência democrático, seguro, livre de “tutelas autoritárias” (Millôr, mais uma vez). Isso para que falantes do mundo inteiro, sejam ricos ou pobres, negros ou amarelos, capitalistas ou comunistas, democratas ou republicanos, católicos ou protestantes, cubanos ou americanos, etc., se façam inteligíveis nessa língua de todos e

consigam, conseqüentemente, criar um ambiente global de harmonia, de troca de informações, participação ativa, produção de conhecimento e, acima de tudo, de liberdade.

É trazendo essa realidade e todas as suas implicações políticas para o ambiente da sala de aula de LE que a razão para a existência desse trabalho se materializa. O inglês está aí, nas ruas, na mídia, trafegando freneticamente pelas infovias da *internet*, bombardeando nossos olhos, nossos ouvidos, nossas vidas. Nas circunstâncias atuais, ignorá-lo é um ato praticamente inconcebível. Não porque queremos ou ansiamos por falar fluentemente a língua nativa de uns Estados Unidos, mas porque queremos falar de igual para igual com os Estados Unidos e com o mundo. Desejamos nos apoderar dessa língua, queremos aprendê-la para usá-la à nossa maneira. Não apenas como um artigo de luxo para poucos, mas como um direito para todos, democraticamente conquistado.

À guisa de conclusão, Chico Buarque de Holanda abre o texto do seu último livro, *Budapeste*, com a seguinte declaração: “Devia ser proibido debochar de quem se aventura em língua estrangeira” (2003, p.5). Esse trabalho de pesquisa, nas suas convicções e nos seus achados, corrobora incondicionalmente com o nosso notável compositor e escritor. Pelas duras penas inerentes ao percurso, pelas barreiras a serem transpostas, pelo tempo a ser dedicado a cada pequena tarefa, pelas frustrações em não saber lidar com tantos erros, pelo medo de errar, pelos pudores em não tentar domar a LE que decidimos aprender, em não domesticá-la, nativizá-la nos sons, nos tons, nas cores, nos sabores, como habilmente fazemos com a nossa língua de berço, é verdade, jamais deveríamos subestimar quem se aventura em língua estrangeira. Em tempos de língua internacional, língua de todos, língua de ninguém, mais do que nunca. Indubitavelmente, isso é PEDAGOGIA CRÍTICA!



## REFERÊNCIAS

- ABAD, G. H. Filipino poetry in English: a native clearing. *World Englishes*, Vol. 23, No. 1, 2004, p.169-181.
- ALATIS, J. E. Kachru's circles and the growth of professionalism in TESOL. *English Today* 82, Vol. 21, No. 2, UK: Cambridge University Press, April, 2006, p.25-34.
- AL-DABBAGH, A. Globalism and the universal language. *English Today* 82, Vol. 21, No. 2, UK: Cambridge University Press, April, 2005, p.3-12.
- ACHEBE, C. The African writer and the English Language. In: OKPEWHO, I. (Ed.). *Chinua Achebe's Things Fall Apart: A Casebook*. New York: Oxford University Press, 1975/2003, p.55-65.
- AGAR, M. The intercultural frame. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 18, No. 2, Elsevier Science Ltd., 1994, p.221-237.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Editora Pontes, 1993.
- ALLWRIGHT, D. Classroom-centered research on language teaching and learning: A brief historical overview. *Tesol Quarterly*, Vol. 17, No. 2, June 1983, p.191-204.
- 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. Target language culture in EFL materials. *ELT Journal*, Vol. 47, No.2, Oxford University Press, April, 1993, p.136-143.
- ALPTEKIN, C. Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, Vol. 56, No. 1, Oxford University Press, January, 2002, p.57-64
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, PR: Eduel, 2004, p.35-53.
- ARROYO, M. Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil. In: SOUZA, A. I. (Org.) *Paulo Freire – Vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001, p.267-278.
- AUERBACH, E. Politics, pedagogy, and professionalism: Challenging marginalization in ESL. *College ESL*, No. 1, 1991, p.1-9.
- AUERBACH, E.; BURGESS, D. The Hidden Curriculum of Survival ESL. *TESOL Quarterly*, Vol. 19, No. 3, 1985, p.475-495.
- BAMGBOSE, A. World Englishes and globalization. *World Englishes*, Vol. 20, No. 3, 2001, p.357-363.

BERWIG, C. A. *Estereótipos culturais no ensino/aprendizagem de português para estrangeiros*. Dissertação (Mestrado em Letras), Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: Paraná, 2004, 147f.

BERRY, W. *Standing by words*. San Francisco, CA, USA: North Point Press, 1983.

BISONG, J. Language choice and cultural imperialism: A Nigerian perspective. *ELT Journal* Vol. 49, No. 2, April, 1995, Oxford University Press, 1995, p.122-132.

BOHN, H. I. Os aspectos 'políticos' de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem & Ensino*, Vol. 3, No. 1, 2000, p.117-138.

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.

BOHN, H. I. The educational role and status of English in Brazil. *World Englishes*, Vol. 22, No. 2, 2003, p.159-172.

BOLTON, K. Symposium on World Englishes Today (Part II). Where WE stands: approaches, issues, and debate in world Englishes. *World Englishes*, Vol. 24, No. 1, 2005. p.69-83.

BORGES, P. C. A. Teacher attitudes toward the English language teaching environment in the state primary and secondary schools of Vitória da Conquista, Bahia. In: LIMA, D. C. de (Ed.). *Foreign language learning and teaching: From theory to practice*. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2004, p.11-47.

BOURDIEU, P. The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16, 1977, p.645-668.

BOURDIEU, P. *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

BOWERS, C. A. Review: Some questions about anachronistic elements in the Giroux-McLaren theory of a critical pedagogy. *Curriculum Inquiry*, Vol. 21, No. 2, Summer 1991, p.239-252.

BOYD, A. A brief history of English language teaching in Brazil. *New Routes*, No. 19, São Paulo: Editora DISAL, 2003.

BRAINE, G. *Teaching English to the world: History, Curriculum, and Practice*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Vol. 1, Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006, 239p.

BROOKS, N. *Language and language learning: theory and practice*. 2nd edition. United States: International Thomson Publishing, 1964.

BROWN, D. H. Some practical thoughts about student-sensitive critical pedagogy. *Braz-tesol Newsletter*, September, 2002, p.4-5.

BRUTHIAUX, P. Predicting challenges to English as a global language in the 21<sup>st</sup> century. *Language Problems & Language Planning*, Vol. 26, No. 2, 2002, p.129-157.

BRUTT-GRIFFLER, J. Conceptual questions in English as a world language: taking up an issue. *World Englishes*, Vol. 17, No. 3, 1998, p.381-192.

BRUTT-GRIFFLER, J. *World English: A study of its development*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Press, 2002.

BRUTT-GRIFFLER, J.; SAMIMY, K. K. Revisiting the colonial in the postcolonial: Critical praxis for nonnative-English-speaking teachers in a TESOL program. *Tesol Quarterly*, Vol. 33, No. 3, Autumn 1999, p.413-431.

BUARQUE DE HOLANDA, F. *Budapeste*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BYRAM, M.; ESARTE-SARRIES, V.; TAYLOR, S. *Cultural studies and language learning: A research report*. Philadelphia, USA: Multilingual Matters Ltd., 1991.

BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Press, 1997.

BYRAM, M. Assessing intercultural competence in language teaching. *SPROGFORUM*, No. 18, Vol. 6, 2000, p.8-13.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers. In: *Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg, 2002*. Disponível em: <<http://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>>. Acesso em: 25 jun 2003.

CANAGARAJAH, A. S. Critical ethnography of a Sri-Lankan classroom: Ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL. *Tesol Quarterly*, Vol. 27, No. 4, Winter 1993, p.601-626.

CANAGARAJAH, A. S. Interrogating the “native speaker fallacy”: non-linguistic roots, non-pedagogical results. In: BRAINE, G. (Ed.). *Non-native educators in English language teaching*. Mahwah, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum, 1999a, p.77-92.

CANAGARAJAH, A. S. *Resisting linguistic imperialism*. Hong Kong: Oxford University Press, 1999b.

CANAGARAJAH, A. S. On EFL teachers, awareness, and agency. *ELT Journal*, Vol. 53, No. 3, Oxford University Press, July 1999c, 207-214.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, Vol. 1, No. 1, 1980, p.8-24.

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.

CANCLINI, N. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Vol. 17, 1991, p.133-144.

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. Culturas de aprendizagem: Risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.37-56.

CHAGAS, R. V. C. *A formação do professor de inglês*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

CHEN, G. M.; STAROSTA, W. J. Intercultural communicative competence: A synthesis. *Communication yearbook*, Vol. 19, 1996, p.353-383.

CLIFFORD, J. *The predicament of culture: twentieth-century ethnography, literature, and art*. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press, 1988.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Vozes, 1999.

COHEN, A.; LAURENCE, W. *Perspectives on classrooms and schools*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1981.

CORACINI, M. J. R. F. O livro didático de língua estrangeira e a construção de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999, p.105-124.

CORBETT, J. *Intercultural approach to English language teaching*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Limited, 2003.

CORBETT, J. Developing intercultural language awareness. *New Routes*, No. 34, January 2008, p.26-27.

CORREIA, L. A. V. O inglês de cada um. *Língua*, 2006, p.54.

CORTAZZI, M.; JIN, L. Cultural mirrors: materials and methods in the EFL classroom. In: HINKEL, E. (Ed.). *Culture and second language teaching and learning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1999, p.196-219.

COX, M. I. P. O sujeito na/da “Prática de Produção de Textos”. *Polifonia*, No. 1, 1993, p.49-61.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. Critical Pedagogy in ELT: Images of Brazilian Teachers of English. *TESOL Quarterly*, Vol. 33, No. 3, 1999, p.433-452.

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.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. Inglês em tempos de globalização: Para além de bem e mal. *Calidoscópio*, Vol. 5, No. 1, jan/abr 2007, p.5-14.

CROOKES G.; LEHNER, A. *Reflections on an ESL critical pedagogy teacher education course*. Disponível em [http://www2.hawaii.edu/~crookes/crit\\_ped.html](http://www2.hawaii.edu/~crookes/crit_ped.html). Acesso em 14 set 2006.

CROOKES G.; LEHNER, A. Aspects of process in an ESL critical pedagogy teacher education course. *TESOL Quarterly*, Vol. 32, No. 2, Summer, 1998, p.319-328.

CROOKES, G. Comments on Graham Crookes and Al Lehner's “Aspects of process in an ESL critical pedagogy teacher education course”: A plea for published reports on the application of a critical pedagogy to “Language Study Proper”. An Author Responds. *TESOL Quarterly*, Vol. 33, No. 2, Summer 1999, p.279-285.

CROOKES, G. *A Practicum in TESOL: Professional Development through Teaching Practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003.

CRUZ, D. T. O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social. In: SCHEYERL, D.; MOTA, K. (Orgs.). *Espaços Lingüísticos: 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. *English: The global language*. London, UK: The US English Foundation, 1996.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Trad. Viviane Ribeiro. São Paulo: EDUSC, 1999.

DAS, K. An Introduction. In: SOUZA, E. de. (Org.). *Nine Indian Women Poets*. New Delhi: Oxford University Press, 1997.



DAMEN, L. *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1987.

DAMINOVIC, M. C. Aprender inglês para não perder o bonde da história. *SOLESTRAS (Revista do Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da UERJ)*, Vol. 12, 2006, p.20-31. Disponível em [www.filologia.org.br/solestras/12/02.htm](http://www.filologia.org.br/solestras/12/02.htm). Acesso em 15 set 2006.

DEMO, P. *Pesquisa e informação qualitativa*. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2001.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Eds.). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. London: Sage Publications, 1998.

DIMOVA, S. Teaching and learning English in Macedonia. *English Today* 76, Vol. 19, No. 4, October, 2003, p.16-22.

DUFF, P. A.; UCHIDA, Y. The negotiations of teachers' sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. *Tesol Quarterly*, Vol. 31, No. 3, Autumn 1997, p.451-486.

DURHAM, A. C. Language as culture. *The French Review*, Vol. 54, No. 2, Dec, 1980, p.219-224.

DURANTI, A. Language as culture in U.S. anthropology. *Current Anthropology*, Vol. 44, No. 3, June 2003, p.323-347.

ELLSWORTH, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, Vol. 59, No. 3, 1989, p.297-324.

ERICKSON, F. Some approaches to inquiry in school-community ethnography. *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 8, No. 2, May 1997, p.58-69.

EWALD, D. J. Comments on Graham Crookes and Al Lehner's "Aspects of process in an ESL Critical Pedagogy teacher education course": A plea for published reports on the application of a Critical Pedagogy to "Language Study Proper". *TESOL Quarterly*, Vol. 33, No. 2, 1999, p.275-279.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.

FANTINI, A. E. *New ways in teaching culture*. Bloomington, Illinois: Pantagraph, 1997.

FANTINI, A. E. Exploring intercultural competence: A construct proposal. *NCOLCTL Fourth Annual Conference*, Brattleboro, Vermont, USA, 2001.

FERGUSON, C. A.; KACHRU, B. B. Forward to the first edition. In: KACHRU, B. B. (Ed.). *The other tongue: English across cultures*. First Edition. Urbana/Chicago: University of Illinois Press, 1982, p.xiii-xviii.

FINOCCHIARO, M. Reflections on the past, the present and the future. *English Teaching Forum*, July 1982.

- FISHMAN, J. The new linguistic order. *Foreign Policy*, No. 113, Winter 1998, p.26-40.
- FOUCAULT, M. *Power/Knowledge: Selected Interviews & Other Writings 1972-1977*. In: GORDON, C. (Ed.). New York: Pantheon Books, 1980.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. *Conscientização: Teoria e prática da libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 26ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. 9ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FRIEDMAN, T. L. *O mundo é plano: Uma breve história do século XX*. Trad. Cristina Serra S. Duarte. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- FRIEDRICH, P. M. Linguistic imperialism and the classroom. *New Routes*, No. 10. São Paulo: Disal Editora, 2000.
- GARCIA, J. V. *Selected Poems and New*. New York: McDowell, Obolensky, 1958.
- GARRIDO, M. L. O papel do professor de inglês na sociedade globalizada. In: SCHEYERL, D.; MOTA, K. (Orgs.). *Espaços Lingüísticos: Resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006, p.97-113.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1978.
- GIMENEZ, T. ETS and ELT: teaching a world language. *ELT Journal*, Vol. 55, No. 1, July 2001, Oxford University Press, 2001.
- GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de língua: Contribuições da Lingüística Aplicada. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes-ALAB, 2005, p.183-201.
- GIROUX, H. A. *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey, 1988.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GODDARD, C.; WIERZBICKA, A. Cultural scripts: What are they and what are they good for? *Intercultural pragmatics* 1-2, 2004, p.153-166.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, Vol. 35, No. 2, 1995, p.57-63.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar – Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES DE MATOS, F. Foreign language teaching in Latin America. In: *Current Trends in Linguistics*. Ann Arbor, MI: Mouton, 1968, p.466-488.

GORE, J. M. What can we do for you! What can “we” do for “you”? Struggling over empowerment in critical and feminist pedagogy. In: LUKE, C.; GORE, J. M. (Eds.). *Feminisms and critical pedagogy*. New York: Routledge, 1992, p.54-73.

GORE, J. M. *The struggle for pedagogies: Critical and feminist discourses as regimes of truth*. New York: Routledge, 1993.

GRADDOL, D. *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21<sup>st</sup> century*. The British Council. London: The English Company (UK) Ltda, 1997.

GRADDOL, D. *English in the future*. In: BURNS, A.; COFFIN, C. (Orgs.). *Analysing English in a Global Context*. Sydney: Routledge, 2001, p.26-37.

GRADDOL, D. *English Next: Why global English may mean the end of English as a foreign language*. The British Council. London: The English Company (UK) Ltda, 2006.

GRAMAN, T. Education for Humanization: Applying Paulo Freire's pedagogy to learning a second language. *Harvard Educational Review*, Vol. 58, No. 4, 1988, p.433-448.

GRAMSCI, A. *Selections from the prison notebooks*. New York: International Publishers, 1971.

GRIFFIN, J. L. Global English infiltrates Bulgaria. *English Today* 68, Vol. 17, No. 4, October, 2001, p. 54-60.

GUILHERME, M. *Critical citizens for an intercultural world – Foreign language education as cultural politics*. Clevedon, UK: Multilingual Matters LTD., 2002.

GUILHERME, M. Desafios para o ensino/aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, No. 19, 2003, p.215-225.

GUILHERME, M. Is there a role for Critical Pedagogy in Language/Culture Studies? An interview with Henry A. Giroux. *Language and Intercultural Communication*, Vol. 6, No. 2, 2006, p.163-175.

GUILHERME, M. English as a global language and education for cosmopolitan citizenship. *Language and Intercultural Communication*, Vol. 7, No. 1, 2007, p.72-90.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. What is ethnography? *Ethnography: principles in practice*. New York: Routledge, 1997, 323p.

HEIDERMANN, W. *Ensino e aprendizagem de línguas como meio de transformação social*. Comunicação apresentada no IX Seminário de Linguística Aplicada e VI Seminário de Tradução, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006, p.1-9.

HINKEL, E. (Ed.) *Culture and second language teaching and learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999.

HOLBOROW, M. Review of "The cultural politics of English as an international language" by Alastair Pennycook. *ELT Journal*, Vol. 50, No. 2, 1996, p.172-176.

HOROWITZ, I. L. Latin America, anti-Americanism, and intellectual hubris. In: RUBINSTEIN, A. Z.; SMITH, D. (Eds.). *Anti-Americanism in the Third World*. New York: Praeger, 1985, p.49-65.

HUFEISEN, B.; NEUNER, G. *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning: German after English*. Viena, Áustria: European Centre for Modern Languages (ECML), 2006.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972, 269-293.

ILLICH, I. *Tools for conviviality*. London: Fontana, 1973.

IZARRA, L. Critical pedagogy in TEFL: Cultural identity at play. *Braz-tesol Newsletter*, June 2002, p.6-8.

JANZEN, H. E. *Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de língua estrangeira: O conceito lingüístico de Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade*. Dissertação (Mestrado em Letras). São Paulo: USP, 1998.

JENKINS, J. *The phonology of English as an international language. New models, new norms, new goals*. Oxford, UK: Oxford University Press, 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.

JIANG, W. The relationship between culture and language. *ELT Journal*, Vol. 54, No. 4, Oxford University Press, October, 2000, p.328-334.

JOHNSTON, B. Putting Critical Pedagogy in its place: A personal account. *TESOL Quarterly*, Vol. 33, No. 3, Autumn 1999, p.557-565.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. *English in the world: teaching and learning and literatures*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1985, p.11-30.

KACHRU, B. B. The power and politics of English. *World Englishes*, Vol. 5, No. 2/3, 1986, p.121-140.

KACHRU, B. B. *The Alchemy of English: the spread, models and functions of non-native Englishes*. Oxford: Pergamon Press, 1990.

KACHRU, B. B. Models for non-native Englishes. In: KACHRU, B. B. (Ed.). *The other tongue: English across cultures*. Urbana/Chicago: University of Illinois Press, 1992, p.48-74.

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.

KACHRU, B. B.; NELSON, C. World Englishes. In: BURNS, A.; COFFIN, C. (Orgs.). *Analysing English in a Global Context*. Sydney: Routledge, 2001.

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. O professor reflexivo: Uma proposta de encaminhamento à conscientização pedagógica contínua de professores atuantes em um centro de línguas no interior paulista. In: CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Pesquisa em lingüística aplicada – Ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p.15-30.

KITAO, K. Teaching culture in foreign language instruction in the United States. *Manuscript for Doshida Studies in English*, Nos. 52 e 53, 1991. Disponível em <[www1.doshida.ac.jp](http://www1.doshida.ac.jp)>. Acesso em 14 mar 2006.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C.; SULLIVAN, P. Appropriate pedagogy. *ELT Journal*, Vol. 50, No. 3, Oxford University Press, 1996, p.199-212.

KRAMSCH, C. The cultural component of language teaching. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 1(2), 13 pp. Texto apresentado na Conferência sobre Trilinguismo em Haifa, Israel em 12.06.1994. Disponível em [www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_01\\_2/beitrag/kramsch2.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm). Acesso 22 mar 2006.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1998.

KAWAI, Y. Japanese nationalism and the global spread of English: An analysis of Japanese governmental and public discourses in English. *Language and Intercultural Communication*, Vol. 7, No. 1, 2007, p.37-55.

KUBOTA, R. Ideologies of English in Japan. *World Englishes*, Vol. 17, No. 3, 1998, p.295-306.

KUBOTA, R. Japanese culture constructed by discourses: Implications for applied linguistics research and ELT. *Tesol Quarterly*, Vol. 33, No. 1, 1999, p.9-35.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *Tesol Quarterly*, Vol. 35, No. 4, 2001, p.537-560.

KUMARAVADIVELU, B. A postmethod pedagogy on English language teaching. *World Englishes*, Vol. 22, No. 4, 2002, p.539-550.

KUMARAVADIVELU, B. Problematizing cultural stereotypes in TESOL. *Tesol Quarterly*, Vol. 37, No. 4, 2003, p.709-718.

KUMARAVADIVELU, B. Dangerous liason: Globalization, empire and TESOL. In: EDGE, J. (Ed.). *(Re)Locating TESOL in an age of Empire*. London: Palgrave/Macmillan, 2006a, p.1-32.

KUMARAVADIVELU, B. A Lingüística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b, p.129-148.

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005, p.7-11.

LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.

LADO, R. *Linguistic across cultures - Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1957.

LANGE, D. L. A blueprint for a teacher development program. In: RICHARDS, J.; NUNAN, D. (Eds.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 1990, p.245-268.

LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986/2003.

LAZARATON, A. Incidental displays of cultural knowledge in the nonnative-English-speaking teacher's classroom. *Tesol Quarterly*, Vol. 37, No. 2, Summer 2003, p.213-245.

LE BRETON, J-M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005, p.12-26.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, No. 4, 1999, p.13-24. Disponível em: [www.leffa.pro.br/ensinole.pdf](http://www.leffa.pro.br/ensinole.pdf), p.1-15. Acesso em 05 abr 2005.

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. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.). *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora UnB, 2003, p.225-250. Disponível em: [www.leffa.pro.br/ingles\\_no\\_futuro\\_hp.htm](http://www.leffa.pro.br/ingles_no_futuro_hp.htm). Acesso em 25 mar 2006.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: Do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M., ABRAHÃO, M.; BARCELOS, A. (Orgs.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, p.203-218. Disponível em: <[www.leffa.pro.br/trabalhos/mole/htm](http://www.leffa.pro.br/trabalhos/mole/htm)>. Acesso em 12 fev 2006.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. de F. C. V. (Orgs.). *Tendências contemporâneas no ensino de inglês*. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006, p.10-25.

LIMA, D. C. de. English-as-a-foreign-language teacher-training programs: An overview. *Linguagem & Ensino*, Vol. 4, No. 2, 2001, p.143-153.

LIMA, D. C. de.; ROEPCKE, Y. M. Foreign language teachers as culture brokers. In: LIMA, D. C. de. (Ed.). *Foreign language learning and teaching; from theory to practice*. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2004.

LIMA, D. C. de. O ensino de língua estrangeira e a formação do professor de inglês no contexto atual. No prelo, p.1-23.

LIMA, L. O ensino de inglês instrumental e a lingüística pós-estruturalista: Um problema teórico. Não publicado. Disponível na página *Literatura, crítica e teorias*, no endereço [www2.docentes.uneb.br/lucianolima/artigos/Ingles%20Instrumental.doc](http://www2.docentes.uneb.br/lucianolima/artigos/Ingles%20Instrumental.doc). Acesso em 22 mar 2005.

LIMA, L. Lingüística aplicada crítica: Lema e dilema. Não publicado. Disponível na página *Literatura, crítica e teorias*, no endereço [www2.docentes.uneb.br/lucianolima/artigos/LINGUISTICA\\_APLICADA\\_CRITICA\\_E\\_AUTO.doc](http://www2.docentes.uneb.br/lucianolima/artigos/LINGUISTICA_APLICADA_CRITICA_E_AUTO.doc). Acesso em 13 jul 2007.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. Critical pedagogy and teacher education. *Journal of Education*, Vol. 169, No. 3, 1987, p.117-137.

LIU, J. Nonnative-English-speaking professionals in TESOL. *Tesol Quarterly*, Vol. 33, No. 1, 1999, p.85-102.

LOVETSEVICH, G. N. Language teachers through the looking glass: Expanding Circle teachers' discourse. *World Englishes*, Vol. 24, No. 4, 2005, p.461-469.

MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: Uma abordagem discursiva*. Londrina, PR: Eduel, 2004.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas em pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

MATOS, O. C. F. *A Escola de Frankfurt: Luzes e sombras do Iluminismo*. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

MATSUDA, A. Incorporating World Englishes in teaching English as an international language. *Tesol Quarterly*, Vol. 37, No. 4, p.719-729.

MATSUDA, A. Preparing future users of English as an international language. In: BURNS, A. (Ed.). *Teaching English from a global perspective*. Washington, DC: Tesol, 2005, p.63-72.

MCARTHUR, T. The English Languages? *English Today*, Vol. 11, 1987, p.9-13.

MCKAY, S. L. Teaching English as an international language: Implications for cultural materials in the classroom. *Tesol Journal*, Winter, 2000, p.7-11.

MCKAY, S. L. *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches*. Hong Kong: Oxford University Press, 2002.

MCKAY, S. L. Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 13, No. 1, 2003a, p.1-22.

MCKAY, S. L. Teaching English as an international language: the Chilean context. *ELT Journal*, Vol. 57, No. 2, 2003b, p.139-147.

MCKAY, S. L. The cultural basis of teaching English as an international language. *Tesol Matters*, Vol. 13, No. 4 (September/October/November), 2003c, p.1-3. Disponível em <[www.tesol.org/s\\_tesol/sec\\_document.asp?CID=192&DID=1000&rcss=print&print=yes](http://www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?CID=192&DID=1000&rcss=print&print=yes)>. Acesso em 22 mar 2006.

MCKAY, S. L. Western culture and the teaching of English as an international language. *English Teaching Forum*, Vol. 42, No.2, April 2004, p.10-15.

MCLAREN, P. *Vida nas escolas: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Trad. Lucia P. Zimmer, Félix Nonnenmacher, Flávia P. de Carvalho e Juliana Bertoletti. 2ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Trad. Márcia Moares e Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MEDGYES, P. *The non-native teacher*. Hong Kong: MacMillan Publishers LTD.,1994.

MENDES, E. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2004, 432 f.

MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? In: ORTIZ, M. L.; SANTOS, P. (Orgs.). *Língua, cultura e ensino de português como língua estrangeira*. Brasília, DF: EDUNB, 2007, p.119-140.

MODIANO, M. Linguistic imperialism, cultural integrity, and EIL. *ELT Journal*, Vol. 55, No. 4, Oxford University Press, October 2001a, p.339-346.

MODIANO, M. Ideology and the ELT practitioner. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 11, No. 2, 2001b, p.159-173.

MOITA LOPES, L. P. da. “Yes, nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago, não”. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, Vol. 12, n. 2, 1982, p.113-129.



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. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; GUERRA RAMOS, R. de C. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p.29-57.

MOITA LOPES, L. P. da. Inglês no mundo contemporâneo: Ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto básico apresentado no simpósio *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico, 25-26 de abril de 2005, p.1-15.

MONTAUT, A. O inglês na Índia e o lugar da elite no projeto nacional. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005, p.65-93.

MORAN, P. R. *Teaching culture – Perspectives in practice*. Toronto, Canada: Thomson Heinle, 2001.

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. De receptor de informação a construtor de conhecimento: O uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p.175-191.

NAULT, D. Going global: Rethinking culture teaching in ELT contexts. *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 19, No. 3, 2006, p.314-328.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – Características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em administração*, Vol. 1, No. 3, 1996, p.1-5.

NIÑO-MURCIA, M. “English is like the dollar”: hard currency ideology and the status of English in Peru. *World Englishes*, Vol. 22, No. 2, 2003, p.121-142.

NOBRE, M. *A Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

NORTON, B. Language, identity, and the ownership of English. *Tesol Quarterly*, Vol. 31. No. 3, Autumn 1997, p.409-429.

NORTON PIERCE, B.; TOOHEY, K. Critical pedagogies and language learning: An introduction. In: NORTON PIERCE, B.; TOOHEY, K. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2004, p.1-17.

NUNAN, D. The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asian-Pacific region. *Tesol Quarterly*, Vol. 37, No. 4, 2003, p.589-613.

OIKONOMIDIS, A. The impact of English in Greece. *English Today* 74, Vol. 19, No. 2, April 2003, p.55-61.

OMAGGIO HADLEY, A. *Teaching language in context*. 2<sup>nd</sup> Edition. Boston: Heinle & Heinle, 1993.

ORTEGA, L. Language and equality: Ideological and structural constraints in Foreign Language Education in the U.S. *Sociopolitical Perspectives on Language Policy and Planning in the USA, Studies in Bilingualism*, No. 16, 1999, p.243-266.

ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PÁDUA, E. M. M. de. *Metodologia da pesquisa – Abordagem teórico-prática*. Campinas, SP: Papirus Editora, 2002.

PAIVA, V. L. M. de O e. Linguagem, gênero e aprendizagem de língua inglesa. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. (Orgs.). *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. Campinas, SP: Pontes, 2007, p.303-317.

PAIVA, V. L. M. de O e. A LDB e a legislação sobre o ensino e a formação do professor de língua inglesa, 2003. Disponível em <[www.veramenezes.com/ensino.htm](http://www.veramenezes.com/ensino.htm)>. Acesso em 17 jan 2005.

PAMUK, O. *Neve*. Trad. Luciano Machado. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

PASSET, R. *Elogio da globalização por um contestador assumido*. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2003.

PECK, D. *Teaching culture: beyond language*. Yale-New Haven Teachers Institute, 1984. Disponível em <[www.yale.edu/edu/ynhti/curriculum/units/1984/3/84.03.06.x.html](http://www.yale.edu/edu/ynhti/curriculum/units/1984/3/84.03.06.x.html)>. Acesso em 26 set 2003.

PEIYA, G. Sparking the cultural connection. *Essential Teacher*, Vol. 2, Issue 3, September 2005, p.12-13.

PENNYCOOK, A. Critical pedagogy and second language education. *System*, Vol. 18, No. 3, 1990, p.303-314.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman, 1994.

PENNYCOOK, A. English in the world/The world in English. In: TOLLEFSON, W. J (Ed.). *Power and inequality in language education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1995, p.34-58.

PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, A. Introduction: Critical approaches to TESOL. *Tesol Quarterly*, Vol. 33, No. 3, 1999, p.329-348.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: An introduction*. Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001a.

PENNYCOOK, A. English in the world/The world in English. In: BURNS, A.; COFFIN, C. (Orgs.). *Analysing English in a Global Context*. Sydney: Routledge, 2001b, p.78-89.

PESSOA, F. *A língua portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

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.

PHILLIPSON, R. English for whose purposes in the new world order: Going beyond national and corporate linguistic imperialism. In: LLURDA, E. (Ed.). *Non-native language teachers: Empirical perspectives*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer, 2003, p.16-34.

PHIPPS, A.; GUILHERME, M. Introduction: Why languages and intercultural communication are never just neutral. In: PHIPPS, A.; GUILHERME, M. (Eds.). *Political approaches to language and intercultural communication*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Limited, 2004, p.1-6.

POWER, C. Not the Queen's English. In: *Newsweek International*, março de 2005, p.41-45.

PRODROMOU, L. English as cultural action. *ELT Journal*, Vol. 42, No. 2, April 1988. p.73-83.

PRODROMOU, L. What culture? Which culture? *ELT Journal*, Vol. 46, No.1, January 1992, p.39-50.

QIANG, N.; WOLFF, M. China and Chinese, or Chingland and Chinglish? *English Today* 74, Vol. 19, No. 2, April 2003, p.9-11.

QUIRK, R. English in twenty years. In: *English – a European Language* (Luxembourg Conference Proceedings). London: The Institute of Linguistics, 1970.

RAJAGOPALAN, K. Of EFL teachers, conscience, and cowardice. *ELT Journal*, Vol. 53, No.3, Oxford University Press, July 1999, p.200-206.

RAJAGOPALAN, K. Critical pedagogy and linguistic imperialism in the EFL context. *TESOL Journal*, Winter 2001. p.5-6.

RAJAGOPALAN, K. National languages as flags of allegiance; or the linguistics that failed us: A close look at the emergent linguistic chauvinism in Brazil. *Journal of Language and Politics*, Vol. 1, No. 1, 2002, p.115-147.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003a.

RAJAGOPALAN, K. Arundhati Roy: Portrait of the artist as a political activist. *Texto preparado a partir de anotações para apresentação no XXXII SENAPULLI*, Florianópolis, SC, 2003b, p.1-8. (Correspondência pessoal).

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. TESOL and the question of learners' cultural identity: Towards a critical approach. *IRAL - International Journal of Applied Linguistics*, Catholic University of Leuven, Belgium, Vol. 145-6, 2005, p.1-13.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). *Espaços Lingüísticos: Resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006, p.17-24.

RAJAGOPALAN, K.; RAJAGOPALAN, C. The English language in Brazil: A boon or a bane? In: BRAINE, G. (Org.). *Teaching English to the World: History, curriculum, and practice*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005, p.1-10.

RAMPTON, M. B. H. Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal*, Vol. 44, No. 2, Oxford University Press, 1990, p.97-101.

RISAGER, K. The teacher's intercultural competence. *SPROGFORUM*, No. 18, Vol. 6, 2000, p.14-20.

RODRIGUES, F. S. C. A língua espanhola no ensino superior em São Paulo: história e perspectivas, 2004. Disponível em: <[www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos\\_linguaFernanda%20Dos%20Castelano%20Rodrigues.doc](http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos_linguaFernanda%20Dos%20Castelano%20Rodrigues.doc)>. Acesso em 22 jan 2007.

ROMÃO, E. J. *Pedagogia Dialógica*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

SAMOVAR, L. A.; PORTER, R. E. Basic principles of intercultural communication. In: SAMOVAR, L. A.; PORTER, R. E. *Intercultural communication: A reader*. California, USA: Wardsworth, Inc., 1991.

SANTOS, J. L. dos. *O que é cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SANTOS, K. C. dos. *Construção multicultural: Reflexões sobre políticas alternativas para o ensino de língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Letras), Faculdade de Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2002, 144 f.

SAVIGNON, S. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Chicago, Illinois: Addison Wesley, 1983.

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. Inglês *for all*: Entre a prática excludente e a democratização viável. In: SCHEYERL, D.; MOTA, K. (Orgs.). *Espaços Lingüísticos: Resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006, p.55-96.

SCHNORR, G. M. Pedagogia do Oprimido. In: SOUZA, A. I. (Org.). *Paulo Freire – Vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001, p.69-100.

SCHÜTZ, R. História da Língua Inglesa. In: *English Made in Brazil*. Disponível em <[www.sk.com.br/sk-enhis.html](http://www.sk.com.br/sk-enhis.html)>. Online desde 14 jan 2007. Acesso em 13 mar 2007.

SÉBILE-LOPEZ, P. Os britânicos e a língua inglesa na África em geral e na Nigéria em particular. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005, p.94-110.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a língua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 11, No. 2, 2001, p.133-158.

SERCU, L. Assessing intercultural competence: A framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, Vol. 15, No. 1, March 2004, p.73-89.

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.

SHIN, H. Rethinking TESOL from a SOL's perspective: Indigenous epistemology and decolonizing praxis in TESOL. *Critical Inquiry in Language Studies*, Vol. 3, Nos. 2\3, 2006, p.147-167.

SHIN, J. K. The use of Freirian pedagogy in teaching English as an international language: Raising the critical consciousness of EFL teachers in Korea. *Language, Literacy & Culture Review*, University of Maryland, Vol. 1, 2004, 64-82.

SIFAKIS, N. The education of teachers of English as a lingua franca: A transformative perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 17, No. 03, 2007, p.355-375.

SIMON, R. *Teaching against the grain: Essays towards a pedagogy of possibility*. London: Bergin & Garvey, 1992.

SILVA, G. F. da. Multiculturalismo e educação intercultural: Vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, R. M. (Org.). *Educação intercultural: Mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.17-52.

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. *Revista Inventário*, 4ª ed., jul/2005. Disponível em: [www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm](http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm). Acesso em 19 jun 2006.

SKUTNABB-KANGAS, T. *Linguistic genocide in education – Or worldwide diversity and human rights?* London: Lawrence Earlbaum Associates, 2000.

SMITH, L. English as an international auxiliary language. *RELC Journal*, Vol. 7, No.2, 1976, p.38-43.

SMITH, L. *Discourse across cultures: Strategies in World Englishes*. New York: Prentice Hall, 1987.

SOBRAL, P.; PASTRÉ JOUËT, C. Tal Brasil, qual cultura? Reflexões e reflexos do imaginário brasileiro no ensino de português como língua estrangeira. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). *Recortes interculturais na sala de aula de língua estrangeira*. Salvador: EDUFBA, 2004, p.221-241.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, PR: Eduel, 2004, p.83-104.

SPIVAK, G. *The post-colonial critic: Interviews, strategies, dialogues*. New York: Routledge, 1990.

STANFORD ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY. Disponível em <http://plato.stanford.edu>. Acesso em 26 mar 2005.

STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1983.

STREVENS, P. *Teaching English as an international language*. Oxford: Pergamon, 1978.

STREVENS, P. English as an international language: Directions in the 1990s. In: KACHRU, B. B. (Ed.). *The other tongue: English across cultures*. Urbana/Chicago: University of Illinois Press, 1992, p.27-47.

SUPERTRAMP. *Breakfast in America*. PolyGram Brasil, p 1992. 1 CD (50 min). Remasterizado em digital.

TAAVITSAINEN, I.; PAHTA, P. English in Finland: Globalisation, language awareness and questions of identity. *English Today* 76, Vol. 19, No. 4, October 2003, p.3-15.

TENJOH-OKWEN, T. Lesson observation: The key to teacher development. *English Teaching Forum*, Vol. 34, No. 2, April-June, 1996, p.10-15.

THANASOULAS, D. *The importance of teaching culture in the foreign language classroom*. Master's dissertation, University of Sussex, United Kingdom, 2001. Disponível em: <[http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3\\_3/7-thanasoulas.html](http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.html)>. Acesso em 21 out 2004.

TOH, G. Toward a more critical orientation to ELT in Southeast Asia. *World Englishes*, Vol. 22, No. 4, 2003, p.551-558.

TOMALIN, B.; STEMPLSKI, S. *Cultural Awareness*. Hong Kong: Oxford University Press, 1993.

TORRES, C. A. *Democracia, educação e multiculturalismo: Dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

TOTA, A. P. *O imperialismo sedutor: A americanização do Brasil na época da Segunda Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais – A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TRUCHOT, C. The spread of English: from France to a more general perspective. *World Englishes*, Vol. 16, No. 1, 1997, p.65-76.

TYLOR, E. *Primitive culture*. New York: Harper Torchbooks, 1958.

VAISH, V. A peripherist view of English as a language of decolonization in post-colonial India. *Language Policy*, Vol. 4, 2005, p.187-206.

VANDRICK, S. Privileged ESL university students. *Tesol Quarterly*, Vol. 29, No.2, 1995, p.375-381.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WANDEL, R. Teaching India in the EFL-classroom: A cultural or an intercultural approach? In: BYRAM, M. (Ed.). *Context and culture in language teaching and learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2002, p.72-80.

WANG, N. The spread of English and the construction of Chinese literary critics in the era of globalization. *Foreign languages and their teaching*, Vol. 136, p.48-51.

WARDEKKER, W. L.; MIEDEMA, S. Critical Pedagogy: An evaluation and a direction for reformulation. *Curriculum Inquiry*, Vol. 27, No. 1, Spring 1997, p.45-61.

WARSCHAUER, M. The changing global economy and the future of English teaching. *Tesol Quarterly*, Vol. 34, No. 3, Autumn, 2000, p.511-535.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: Defining the essentials. *TESOL Quarterly*, Vol. 22, No. 4, December, 1988, p.575-592.

WIDDOWSON, H. G. The ownership of English. *TESOL Quarterly*, Vol. 28, No. 2, 1994, p.377-389.

WIDDOWSON, H. G. EIL, ESL, EFL: Global issues and local interests. *World Englishes*, Vol. 16, No. 1, 1997, p.135-146.

WILDE, O. *A alma do homem sob o socialismo*. Porto Alegre: L&PM Editores, 1983.

WINK, J. *Critical pedagogy: Notes from the real world*. New York, Longman, 1997.

YAJUN, J. English as a Chinese language. *English Today* 74, Vol. 19, No. 2, April, 2003, p.3-8.







15. Em suas aulas de inglês, você se preocupa com o ensino de aspectos da cultura brasileira.

X Sim  Não  Incidentalmente

Por favor, justifique.

Para meus alunos as discussões sobre a cultura brasileira são importantes pois revelam muitas descobertas até então não discutidas.

16. Você acha que a aprendizagem de uma ou mais culturas estrangeiras pode mudar a atitude do aluno em relação à sua própria cultura?

X Sim Provavelmente o aluno será muito mais crítico  Não  Não tenho certeza

17. Se você disse SIM para algumas das perguntas que enfocam a dimensão cultural em LE, de que maneira você ensina cultura na sua sala de aula?

Ainda de uma forma limitada limitando-se a tratar em aspectos como hábitos e costumes.

Sistemática?  X Assistemática?

Se de maneira sistemática, que objetivos você tem em mente e como você enfoca cultura nas suas aulas? Você parte de alguma abordagem em particular?

18. Você acha importante ensinar línguas estrangeiras a partir de uma perspectiva intercultural?

X Sim  Não  Depende do objetivo do curso

19. Quando falamos de uma “perspectiva intercultural aplicada ao ensino de inglês como LP”, o que vem à sua mente?

Discussões sobre a “target culture” e a cultura na qual o aluno está inserido. Dentro desta perspectiva uma cultura não está em posição de superioridade em relação a outra.

20. Você se considera um professor interculturalmente competente?

Sim  X Não  Não tenho certeza

**Justifique:** Como mencionei anteriormente ensinar cultura acontece ainda de forma muito intuitiva sem princípios definidos.

21. (Responda apenas se você marcou SIM na resposta anterior). Na sua abordagem cultural, o professor deve

ser politicamente neutro  apresentar sua opinião e pô-la em discussão  
 ouvir a opinião dos alunos e ser imparcial  orientar a opinião dos alunos  
 Todas as alternativas acima

22. Se você tivesse que classificar a sua reação ou a reação de seus alunos a situações típicas da(s) cultura(s) de língua inglesa, qual das seguintes exclamações seria mais frequente?

*Sua reação:*

Que bobagem!  
 Que engraçado!  
 X Que interessante!

*A reação de seus alunos:*

Que bobagem!  
 X Que engraçado!  
 Que interessante!

Sem Resposta.  Sem Resposta.

23. A maior parte da informação que você recebeu sobre a vida (traços culturais) de países de língua inglesa foi adquirida através de:

- vivência em país(es) de língua inglesa.  
 livros didáticos.  
 livros, revistas e filmes.  
 contato com falantes nativos de inglês no Brasil.

24. O tipo de inglês que você ensina é mais próximo do:

- inglês americano       inglês britânico       inglês internacional       outro

25. Você tem a perfeição do inglês nativo como objetivo primordial em suas aulas?

- Sim       Não       Às vezes       S.R.

26. Você se sente mais à vontade falando...

Depende do contexto.

- inglês?      ou       português?

27. Com que frequência você visita países de língua inglesa?

- Nunca       uma vez a cada dois anos       uma vez a cada cinco anos       uma vez por ano       duas vezes por ano  
 Não tenho este plano

28. No seu tempo disponível para ler e assistir filmes, programas de TV etc, você dá preferência a materiais em:

- português       inglês       X depende do tipo de material       não tenho tempo

29. Como professor, o que o termo “pedagogia crítica” significa para você?

Uma reflexão sobre a sua prática pedagógica.

30. Você acha que “pedagogia crítica” tem alguma relação com o ensino de línguas estrangeiras?

- X Sim       Não       Talvez       Não sei

Justifique sua resposta:

Não acredito que o termo esteja relacionado apenas ao professor de língua. Apesar de não ter conhecimento sobre o assunto, o nome me faz pensar em algo mais abrangente.

31. Você considera-se um professor de inglês crítico?

- Sim       Não       X Não tenho certeza

Justifique: Considero meu nível de “awareness” ainda bastante inicial no que se refere à postura do professor de inglês na sociedade. Por outro lado acredito que do ponto de vista didático já observo uma postura mais reflexiva.

32. A sua formação acadêmica lhe preparou para adotar uma abordagem crítica nas suas aulas de língua estrangeira?

- Sim       X Não       Não tenho certeza

33. Você costuma discutir maneiras como desenvolver a consciência cultural crítica de seus alunos e de outros colegas professores de inglês?

- Sim       Não       Não tenho certeza  
 Não com frequência

34. Para você, em que consiste desenvolver a consciência cultural crítica de seu aluno?

No meu contexto escolar diria que conhecer aspectos da sua cultura na qual o aluno está inserido seria o primeiro passo.

**35. Você acha possível na prática ensinar inglês como LI a partir de uma perspectiva intercultural crítica? Se SIM, como? Se NÃO, por quê?**  
**Ainda não tenho um posicionamento a respeito do assunto aqui tocado. Porém gostaria muito de conhecer mais sobre o assunto.**

Obrigado por sua colaboração,

Domingos Sávio P. Siqueira  
 Doutorando – PPGL/UFBA

**5) QUESTIONÁRIO DE PESQUISA RESPONDIDO PELO P15:**

♦Conhecendo o professor e sua realidade. Por favor, preencha o quadro inicial sobre suas informações pessoais. Em seguida, responda às perguntas abaixo:

Nome: *G. C. S. F.*

Local de trabalho: *UNIFACS*

Telefone(s):

E-mail:

**1. Como você se tornou professor(a) de inglês?**

*Decidi entrar na área de Letras, porque sempre gostei de idiomas, estudei inglês, francês e espanhol.*

**2. Qual é sua formação acadêmica e quantos anos de experiência você possui na área?**

*Letras Inglês/Português (UCSAL)  
 Especialista em Docência do Ensino Superior  
 12 anos de experiência na área*

**3. O que significa para você ser professor(a) de inglês no contexto brasileiro?**

*É desenvolver no aluno uma consciência política de como aprender língua e cultura, utilizando ferramentas tecnológicas aliada a práticas sociais visando à formação de um sujeito reflexivo.*

**4. Quais são os pontos positivos e os negativos da sua realidade de professor(a) de inglês?**

**Positivos:** *O verdadeiro professor é insubstituível.*

**Negativos:** *A parte financeira. Pela sua importância o professor deveria ser melhor remunerado.*

**5. Como você definiria uma língua internacional?**

*Devido à globalização aliada à necessidade de comunicação em nível mundial fez com que o inglês se tornasse a língua dos povos americano, britânico, irlandês, australiano, neozelandês, canadense, caribenhos, e sul-africano, a língua internacional. Enquanto o português é atualmente falado em 4 países por cerca de 195 milhões de pessoas, o inglês é falado como língua materna por cerca de 400 milhões de pessoas, tendo já se tornado a língua franca, a língua internacional.*

**6. Para você, o que significa ensinar uma língua estrangeira com status de língua internacional?**

*O inglês tornou-se uma das mais importantes ferramentas, tanto acadêmicas quanto profissionais, e atualmente é reconhecido como a língua mais importante a ser adquirida na comunidade*

*internacional. Acabou tornando-se o meio de comunicação por excelência tanto do mundo científico como do mundo de negócios, e a partir do momento que o inglês se torna o principal meio de comunicação entre as nações, é de extrema responsabilidade ensinar com precisão e eficiência.*

**7. Que competências você considera primordiais em um(a) professor(a) para que ele/ela seja capaz de ensinar uma língua internacional?**

*Estar sempre atualizado, tanto no que se refere à cultura geral como na didática utilizada.*

**8. Como você enxerga a dimensão cultural na aula de língua estrangeira?**

*A sala de aula é um espaço muito rico, pois visa à troca de experiências e reflexões, o conhecimento como resultado é inevitável. O professor deve ser o mediador de todo o aprendizado*

**9. Você se preocupa com o ensino de cultura nas suas aulas de inglês?**

Sim  Não  Incidentalmente

**Por favor, justifique.**

*Não se pode distanciar a cultura da língua, pois estão interligados.*

**10. Você acha que o estudo de cultura nas aulas de língua pode desviar o foco do aperfeiçoamento lingüístico do aluno?**

Sim  Não  Não tenho certeza

**11. Você acha que o ensino sistemático de cultura nas aulas de língua deveria ocorrer apenas nos níveis mais avançados?**

Sim  Não  Não tenho certeza

**12. Você acha que o ensino de cultura é absolutamente:**

Essencial?  Depende do objetivo do curso?

**13. Como você descreve a relação língua e cultura na sua sala de aula?**

Em equilíbrio  Em desequilíbrio  Não tenho certeza

**Se você marcou “em desequilíbrio”, em percentuais, quanto é ensinado de língua e quanto de cultura?**

**14. Você sente-se seguro para trabalhar aspectos culturais de países de culturas de língua inglesa e/ou de outros países na sua sala de aula?**

Sim  Não  Não tenho certeza

**Justifique:**

*O professor para ensinar deve ser um pesquisador, um estudioso, estar sempre atento a mudanças, consciente de que cultura e língua estão em harmonia, que um não acontece sem o outro.*

**15. Em suas aulas de inglês, você se preocupa com o ensino de aspectos da cultura brasileira.**

Sim  Não  Incidentalmente

**Por favor, justifique.**

*Ao ensinar cultura ao aluno devemos criar nele uma postura crítica, que o capacite a fazer reflexões e tornar-se um sujeito atuante no mundo globalizado em que vivemos.*

16. Você acha que a aprendizagem de uma ou mais culturas estrangeiras pode mudar a atitude do aluno em relação à sua própria cultura?

Sim  Não  Não tenho certeza

17. Se você disse SIM para algumas das perguntas que enfocam a dimensão cultural em LE, de que maneira você ensina cultura na sua sala de aula?

Sistemática?  Assistemática?

Se de maneira sistemática, que objetivos você tem em mente e como você enfoca cultura nas suas aulas? Você parte de alguma abordagem em particular?

18. Você acha importante ensinar línguas estrangeiras a partir de uma perspectiva intercultural?

Sim  Não  Depende do objetivo do curso

19. Quando falamos de uma “perspectiva intercultural aplicada ao ensino de inglês como LP”, o que vem à sua mente?

*Troca de experiências.*

20. Você se considera um(a) professor(a) interculturalmente competente?

Sim  Não  Não tenho certeza

Justifique:

*Sim, pois estou sempre pesquisando e aprendendo.*

21. (Responda apenas se você marcou SIM na resposta anterior). Na sua abordagem cultural, o(a) professor(a) deve

ser politicamente neutro  apresentar sua opinião e pô-la em discussão  
 ouvir a opinião dos alunos e ser imparcial  orientar a opinião dos alunos

22. Se você tivesse que classificar a sua reação ou a reação de seus alunos a situações típicas da(s) cultura(s) de língua inglesa, qual das seguintes exclamações seria mais freqüente?

*Sua reação:*

Que bobagem!  
 Que engraçado!  
 Que interessante!  
 Sem Resposta.

*A reação de seus alunos:*

Que bobagem!  
 Que engraçado!  
 Que interessante!  
 Sem Resposta.

23. A maior parte da informação que você recebeu sobre a vida (traços culturais) de países de língua inglesa foi adquirida através de:

vivência em país(es) de língua inglesa.  
 livros didáticos.  
 livros, revistas e filmes.  
 contato com falantes nativos de inglês no Brasil.

24. O tipo de inglês que você ensina é mais próximo do:

inglês americano  inglês britânico  inglês internacional  outro

25. Você tem a perfeição do inglês nativo como objetivo primordial em suas aulas?

Sim  Não  Às vezes  S.R.

26. Você se sente mais à vontade falando...

inglês? ou  português?

27. Com que frequência você visita países de língua inglesa?

Nunca  uma vez a cada dois anos  uma vez a cada cinco anos  uma vez por ano  duas vezes por ano

28. No seu tempo disponível para ler e assistir a filmes, programas de TV etc, você dá preferência a materiais em:

português  inglês  depende do tipo de material  não tenho tempo

29. Como professor(a), o que o termo “pedagogia crítica” significa para você?

*Utilizar uma pedagogia crítica é desenvolver no aluno uma consciência crítica durante o processo de aprendizado capacitando-o a fazer reflexões e tornar-se um sujeito atuante no mundo.*

30. Você acha que “pedagogia crítica” tem alguma relação com o ensino de línguas estrangeiras?

Sim  Não  Talvez  Não sei

Justifique sua resposta:

*A pedagogia crítica deve ser aplicada ao ensino de todas as disciplinas.*

31. Você considera-se um professor de inglês crítico?

Sim  Não  Não tenho certeza

Justifique:

*Ao ensinar cultura de países estrangeiros fazemos paralelos com o nosso e assim levantamos críticas e discussões bastante interessantes*

32. A sua formação acadêmica o/a preparou para adotar uma abordagem crítica nas suas aulas de língua estrangeira?

Sim  Não  Não tenho certeza

33. Você costuma discutir maneiras como desenvolver a competência intercultural crítica de seus alunos e de outros colegas professores de inglês?

Sim  Não  Não tenho certeza

34. Para você, em que consiste desenvolver a competência intercultural crítica de seu aluno?

*Nós professores de LE precisamos assumir o quanto é importante fazer um trabalho de desenvolvimento de consciência e de postura crítica junto ao aluno, para fazer com que ele perceba o aprendizado como uma prática social, e também a natureza social da linguagem. O aluno deve ver a linguagem como um instrumento que reflete relações de poder na sociedade. Essa consciência é fundamental, nas relações professor/aluno. O professor deve ensinar ao aprendiz a não se deixar manipular por textos a que ele tem acesso, levando-o a reagir de forma crítica nesse processo.*

35. Você acha possível na prática ensinar inglês como LI a partir de uma perspectiva intercultural crítica? Se SIM, como? Se NÃO, por quê?

*Sim, através da utilização de materiais didáticos autênticos, ensinando o aluno a ser um sujeito crítico e atuante neste mundo globalizado.*

Obrigado por sua colaboração,

Domingos Sávio P. Siqueira

**Doutorando – PPGL/UFBA**



15. Em suas aulas de inglês, você se preocupa com o ensino de aspectos da cultura brasileira.

X Sim  Não  Incidentalmente

Por favor, justifique.

Para meus alunos as discussões sobre a cultura brasileira são importantes pois revelam muitas descobertas até então não discutidas.

16. Você acha que a aprendizagem de uma ou mais culturas estrangeiras pode mudar a atitude do aluno em relação à sua própria cultura?

X Sim Provavelmente o aluno será muito mais crítico  Não  Não tenho certeza

17. Se você disse SIM para algumas das perguntas que enfocam a dimensão cultural em LE, de que maneira você ensina cultura na sua sala de aula?

Ainda de uma forma limitada limitando-se a tratar em aspectos como hábitos e costumes.

Sistemática?  X Assistemática?

Se de maneira sistemática, que objetivos você tem em mente e como você enfoca cultura nas suas aulas? Você parte de alguma abordagem em particular?

18. Você acha importante ensinar línguas estrangeiras a partir de uma perspectiva intercultural?

X Sim  Não  Depende do objetivo do curso

19. Quando falamos de uma “perspectiva intercultural aplicada ao ensino de inglês como LP”, o que vem à sua mente?

Discussões sobre a “target culture” e a cultura na qual o aluno está inserido. Dentro desta perspectiva uma cultura não está em posição de superioridade em relação a outra.

20. Você se considera um professor interculturalmente competente?

Sim  X Não  Não tenho certeza

**Justifique:** Como mencionei anteriormente ensinar cultura acontece ainda de forma muito intuitiva sem princípios definidos.

21. (Responda apenas se você marcou SIM na resposta anterior). Na sua abordagem cultural, o professor deve

ser politicamente neutro  apresentar sua opinião e pô-la em discussão  
 ouvir a opinião dos alunos e ser imparcial  orientar a opinião dos alunos  
 Todas as alternativas acima

22. Se você tivesse que classificar a sua reação ou a reação de seus alunos a situações típicas da(s) cultura(s) de língua inglesa, qual das seguintes exclamações seria mais frequente?

*Sua reação:*

Que bobagem!  
 Que engraçado!  
 X Que interessante!

*A reação de seus alunos:*

Que bobagem!  
 X Que engraçado!  
 Que interessante!

Sem Resposta.  Sem Resposta.

23. A maior parte da informação que você recebeu sobre a vida (traços culturais) de países de língua inglesa foi adquirida através de:

- vivência em país(es) de língua inglesa.  
 livros didáticos.  
 livros, revistas e filmes.  
 contato com falantes nativos de inglês no Brasil.

24. O tipo de inglês que você ensina é mais próximo do:

- inglês americano       inglês britânico       inglês internacional       outro

25. Você tem a perfeição do inglês nativo como objetivo primordial em suas aulas?

- Sim       Não       Às vezes       S.R.

26. Você se sente mais à vontade falando...

Depende do contexto.

- inglês?      ou       português?

27. Com que frequência você visita países de língua inglesa?

- Nunca       uma vez a cada dois anos       uma vez a cada cinco anos       uma vez por ano       duas vezes por ano  
 Não tenho este plano

28. No seu tempo disponível para ler e assistir filmes, programas de TV etc, você dá preferência a materiais em:

- português       inglês       X depende do tipo de material       não tenho tempo

29. Como professor, o que o termo “pedagogia crítica” significa para você?

Uma reflexão sobre a sua prática pedagógica.

30. Você acha que “pedagogia crítica” tem alguma relação com o ensino de línguas estrangeiras?

- X Sim       Não       Talvez       Não sei

Justifique sua resposta:

Não acredito que o termo esteja relacionado apenas ao professor de língua. Apesar de não ter conhecimento sobre o assunto, o nome me faz pensar em algo mais abrangente.

31. Você considera-se um professor de inglês crítico?

- Sim       Não       X Não tenho certeza

Justifique: Considero meu nível de “awareness” ainda bastante inicial no que se refere à postura do professor de inglês na sociedade. Por outro lado acredito que do ponto de vista didático já observo uma postura mais reflexiva.

32. A sua formação acadêmica lhe preparou para adotar uma abordagem crítica nas suas aulas de língua estrangeira?

- Sim       X Não       Não tenho certeza

33. Você costuma discutir maneiras como desenvolver a consciência cultural crítica de seus alunos e de outros colegas professores de inglês?

- Sim       Não       Não tenho certeza  
 Não com frequência

34. Para você, em que consiste desenvolver a consciência cultural crítica de seu aluno?

No meu contexto escolar diria que conhecer aspectos da sua cultura na qual o aluno está inserido seria o primeiro passo.

**35. Você acha possível na prática ensinar inglês como LI a partir de uma perspectiva intercultural crítica? Se SIM, como? Se NÃO, por quê?**  
 Ainda não tenho um posicionamento a respeito do assunto aqui tocado. Porém gostaria muito de conhecer mais sobre o assunto.

Obrigado por sua colaboração,

Domingos Sávio P. Siqueira  
 Doutorando – PPGL/UFBA

**5) QUESTIONÁRIO DE PESQUISA RESPONDIDO PELO P15:**

♦Conhecendo o professor e sua realidade. Por favor, preencha o quadro inicial sobre suas informações pessoais. Em seguida, responda às perguntas abaixo:

Nome: *G. C. S. F.*

Local de trabalho: *UNIFACS*

Telefone(s):

E-mail:

**1. Como você se tornou professor(a) de inglês?**

*Decidi entrar na área de Letras, porque sempre gostei de idiomas, estudei inglês, francês e espanhol.*

**2. Qual é sua formação acadêmica e quantos anos de experiência você possui na área?**

*Letras Inglês/Português (UCSAL)  
 Especialista em Docência do Ensino Superior  
 12 anos de experiência na área*

**3. O que significa para você ser professor(a) de inglês no contexto brasileiro?**

*É desenvolver no aluno uma consciência política de como aprender língua e cultura, utilizando ferramentas tecnológicas aliada a práticas sociais visando à formação de um sujeito reflexivo.*

**4. Quais são os pontos positivos e os negativos da sua realidade de professor(a) de inglês?**

**Positivos:** *O verdadeiro professor é insubstituível.*

**Negativos:** *A parte financeira. Pela sua importância o professor deveria ser melhor remunerado.*

**5. Como você definiria uma língua internacional?**

*Devido à globalização aliada à necessidade de comunicação em nível mundial fez com que o inglês se tornasse a língua dos povos americano, britânico, irlandês, australiano, neozelandês, canadense, caribenhos, e sul-africano, a língua internacional. Enquanto o português é atualmente falado em 4 países por cerca de 195 milhões de pessoas, o inglês é falado como língua materna por cerca de 400 milhões de pessoas, tendo já se tornado a língua franca, a língua internacional.*

**6. Para você, o que significa ensinar uma língua estrangeira com status de língua internacional?**

*O inglês tornou-se uma das mais importantes ferramentas, tanto acadêmicas quanto profissionais, e atualmente é reconhecido como a língua mais importante a ser adquirida na comunidade*

*internacional. Acabou tornando-se o meio de comunicação por excelência tanto do mundo científico como do mundo de negócios, e a partir do momento que o inglês se torna o principal meio de comunicação entre as nações, é de extrema responsabilidade ensinar com precisão e eficiência.*

**7. Que competências você considera primordiais em um(a) professor(a) para que ele/ela seja capaz de ensinar uma língua internacional?**

*Estar sempre atualizado, tanto no que se refere à cultura geral como na didática utilizada.*

**8. Como você enxerga a dimensão cultural na aula de língua estrangeira?**

*A sala de aula é um espaço muito rico, pois visa à troca de experiências e reflexões, o conhecimento como resultado é inevitável. O professor deve ser o mediador de todo o aprendizado*

**9. Você se preocupa com o ensino de cultura nas suas aulas de inglês?**

Sim  Não  Incidentalmente

**Por favor, justifique.**

*Não se pode distanciar a cultura da língua, pois estão interligados.*

**10. Você acha que o estudo de cultura nas aulas de língua pode desviar o foco do aperfeiçoamento lingüístico do aluno?**

Sim  Não  Não tenho certeza

**11. Você acha que o ensino sistemático de cultura nas aulas de língua deveria ocorrer apenas nos níveis mais avançados?**

Sim  Não  Não tenho certeza

**12. Você acha que o ensino de cultura é absolutamente:**

Essencial?  Depende do objetivo do curso?

**13. Como você descreve a relação língua e cultura na sua sala de aula?**

Em equilíbrio  Em desequilíbrio  Não tenho certeza

**Se você marcou “em desequilíbrio”, em percentuais, quanto é ensinado de língua e quanto de cultura?**

**14. Você sente-se seguro para trabalhar aspectos culturais de países de culturas de língua inglesa e/ou de outros países na sua sala de aula?**

Sim  Não  Não tenho certeza

**Justifique:**

*O professor para ensinar deve ser um pesquisador, um estudioso, estar sempre atento a mudanças, consciente de que cultura e língua estão em harmonia, que um não acontece sem o outro.*

**15. Em suas aulas de inglês, você se preocupa com o ensino de aspectos da cultura brasileira.**

Sim  Não  Incidentalmente

**Por favor, justifique.**

*Ao ensinar cultura ao aluno devemos criar nele uma postura crítica, que o capacite a fazer reflexões e tornar-se um sujeito atuante no mundo globalizado em que vivemos.*

16. Você acha que a aprendizagem de uma ou mais culturas estrangeiras pode mudar a atitude do aluno em relação à sua própria cultura?

Sim  Não  Não tenho certeza

17. Se você disse SIM para algumas das perguntas que enfocam a dimensão cultural em LE, de que maneira você ensina cultura na sua sala de aula?

Sistemática?  Assistemática?

Se de maneira sistemática, que objetivos você tem em mente e como você enfoca cultura nas suas aulas? Você parte de alguma abordagem em particular?

18. Você acha importante ensinar línguas estrangeiras a partir de uma perspectiva intercultural?

Sim  Não  Depende do objetivo do curso

19. Quando falamos de uma “perspectiva intercultural aplicada ao ensino de inglês como LP”, o que vem à sua mente?

*Troca de experiências.*

20. Você se considera um(a) professor(a) interculturalmente competente?

Sim  Não  Não tenho certeza

Justifique:

*Sim, pois estou sempre pesquisando e aprendendo.*

21. (Responda apenas se você marcou SIM na resposta anterior). Na sua abordagem cultural, o(a) professor(a) deve

ser politicamente neutro  apresentar sua opinião e pô-la em discussão  
 ouvir a opinião dos alunos e ser imparcial  orientar a opinião dos alunos

22. Se você tivesse que classificar a sua reação ou a reação de seus alunos a situações típicas da(s) cultura(s) de língua inglesa, qual das seguintes exclamações seria mais freqüente?

*Sua reação:*

Que bobagem!  
 Que engraçado!  
 Que interessante!  
 Sem Resposta.

*A reação de seus alunos:*

Que bobagem!  
 Que engraçado!  
 Que interessante!  
 Sem Resposta.

23. A maior parte da informação que você recebeu sobre a vida (traços culturais) de países de língua inglesa foi adquirida através de:

vivência em país(es) de língua inglesa.  
 livros didáticos.  
 livros, revistas e filmes.  
 contato com falantes nativos de inglês no Brasil.

24. O tipo de inglês que você ensina é mais próximo do:

inglês americano  inglês britânico  inglês internacional  outro

25. Você tem a perfeição do inglês nativo como objetivo primordial em suas aulas?

Sim  Não  Às vezes  S.R.

26. Você se sente mais à vontade falando...

inglês? ou  português?

27. Com que frequência você visita países de língua inglesa?

Nunca  uma vez a cada dois anos  uma vez a cada cinco anos  uma vez por ano  duas vezes por ano

28. No seu tempo disponível para ler e assistir a filmes, programas de TV etc, você dá preferência a materiais em:

português  inglês  depende do tipo de material  não tenho tempo

29. Como professor(a), o que o termo “pedagogia crítica” significa para você?

*Utilizar uma pedagogia crítica é desenvolver no aluno uma consciência crítica durante o processo de aprendizado capacitando-o a fazer reflexões e tornar-se um sujeito atuante no mundo.*

30. Você acha que “pedagogia crítica” tem alguma relação com o ensino de línguas estrangeiras?

Sim  Não  Talvez  Não sei

Justifique sua resposta:

*A pedagogia crítica deve ser aplicada ao ensino de todas as disciplinas.*

31. Você considera-se um professor de inglês crítico?

Sim  Não  Não tenho certeza

Justifique:

*Ao ensinar cultura de países estrangeiros fazemos paralelos com o nosso e assim levantamos críticas e discussões bastante interessantes*

32. A sua formação acadêmica o/a preparou para adotar uma abordagem crítica nas suas aulas de língua estrangeira?

Sim  Não  Não tenho certeza

33. Você costuma discutir maneiras como desenvolver a competência intercultural crítica de seus alunos e de outros colegas professores de inglês?

Sim  Não  Não tenho certeza

34. Para você, em que consiste desenvolver a competência intercultural crítica de seu aluno?

*Nós professores de LE precisamos assumir o quanto é importante fazer um trabalho de desenvolvimento de consciência e de postura crítica junto ao aluno, para fazer com que ele perceba o aprendizado como uma prática social, e também a natureza social da linguagem. O aluno deve ver a linguagem como um instrumento que reflete relações de poder na sociedade. Essa consciência é fundamental, nas relações professor/aluno. O professor deve ensinar ao aprendiz a não se deixar manipular por textos a que ele tem acesso, levando-o a reagir de forma crítica nesse processo.*

35. Você acha possível na prática ensinar inglês como LI a partir de uma perspectiva intercultural crítica? Se SIM, como? Se NÃO, por quê?

*Sim, através da utilização de materiais didáticos autênticos, ensinando o aluno a ser um sujeito crítico e atuante neste mundo globalizado.*

Obrigado por sua colaboração,

Domingos Sávio P. Siqueira

**Doutorando – PPGL/UFBA**