



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

RAULINO BATISTA FIGUEIREDO NETO

**DIALOGANDO NO TERCEIRO LUGAR: O USO INTERCULTURAL
DA LÍNGUA INGLESA POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO EM UM
CURSO DE LETRAS**

SALVADOR
2014

RAULINO BATISTA FIGUEIREDO NETO

**DIALOGANDO NO TERCEIRO LUGAR: O USO INTERCULTURAL
DA LÍNGUA INGLESA POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO EM UM
CURSO DE LETRAS**

Trabalho de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.
Orientadora: Profa. Dra. Edleise Mendes

SALVADOR
2014

RAULINO BATISTA FIGUEIREDO NETO

**DIALOGANDO NO TERCEIRO LUGAR: O USO INTERCULTURAL
DA LÍNGUA INGLESA POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO EM UM
CURSO DE LETRAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Área de Concentração - Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas, Linha de Pesquisa - Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre.

Aprovada em 10 de junho de 2014

Banca Examinadora

Edleise Mendes Oliveira Santos (Orientadora) _____
Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
Universidade Federal da Bahia

Márcia Paraquett Fernandes _____
Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo – USP. Universidade Federal da Bahia

Flávia Aninger de Barros Rocha _____
Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Estadual de Feira de Santana

SALVADOR
2014

Dedico este trabalho a,

Albertina Evangelista da Silva, (minha avó Beta) que, com seu exemplo de trabalho, sapiência, amor e arte, me ajudou a “tecer os primeiros pontos” de minha jornada acadêmica.

Giovanna Figueiredo de Oliveira e Ana Beatriz Matos Figueiredo, os amores de titio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço fundamentalmente a **Deus**, força maior materializada, sobretudo, nas pessoas abaixo listadas e que acompanharam, das mais variadas formas, as sendas de minha caminhada.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. **Edleise Mendes**, pela confiança e pela orientação sempre tão precisa e tão delicada desse trabalho. Quero ser igual a você quando crescer!

A **Márcio Machado Calvão** pela parceria na vida, pelo apoio emocional e pela presença. *Baby, you're a lot more than a significant other, you're the other me.*

À **Júlia Ferro Machado Calvão** pelo carinho maternal e pela acolhida na casa e no coração.

Aos professores **Márcia Paraquett**, **Suzane Lima**, **Denise Scheyerl**, **Sávio Siqueira**, **Simone Bueno** e **Elmo José** pelo grande auxílio representado pelas muitas discussões e pelas ricas reflexões possibilitadas ao longo das aulas nas disciplinas oferecidas no curso de Mestrado. À querida colega **Letícia Telles da Cruz**, pelo incentivo e pelas palavras de encorajamento quando ainda estava no início dessa jornada.

À querida **Rita de Cássia Silva Sacramento** por ter acreditado em mim desde a graduação.

Aos meus pais (**Pedro Sérgio de Souza Figueiredo** e **Neuza Evangelista da Silva Figueiredo**), irmãos (**Suzana** e **Serginho**). Vocês são a minha maior torcida!

Às amigas **Mônica Borges** e **Cristiane Santos** (pelas leituras de meu texto e pelas valiosas reflexões) e à **Flávia Cristina Martins de Oliveira** pela atenção e gentileza.

À amiga **Regina Egito** pelo carinho, pelas boas risadas e pelas palavras sempre permeadas pela sapiência, mas, principalmente, pela leveza.

A **Jean Márcio** pela compreensão e pela flexibilização de minha vida profissional.

Aos professores (formadores e em formação) do Curso de Letras com Inglês da UNEB, Campus XIV, por terem tornado possível essa pesquisa.

À Profa. Dra. **Flávia Aninger** e à Profa. Dra. **Márcia Paraquett** por terem aceitado o convite para a composição da banca de avaliação desse trabalho.

Muito obrigado!

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho, pesquisa qualitativa de caráter etnográfico, buscou o estabelecimento de uma reflexão em torno dos usos linguísticos revelados nas enunciações dos professores em formação para o ensino de Língua Inglesa (5º e 6º semestres), do curso de Letras com Inglês, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XIV. Permeado pela relação estabelecida entre língua e cultura, o trabalho guiou-se pela seguinte questão-problema: como se revelam as interações enunciativas a partir do contato/confronto entre as culturas do aprendiz/usuário e as culturas do outro em sala de aula de LI em um curso de formação de novos professores de língua? Tal questionamento apoiou-se na necessidade de conhecer a inglesidade produzida pelos aprendizes-usuários de Língua Inglesa (LI) do curso, produção marcada pelos usos interculturais de língua (ALCON SOLER; HOUSE; SAFONT JORDÀ, 2008) e alinhadas à perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF). Assim, tomando o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) como fenômeno intrinsecamente relacionado à dialogicidade, foram incluídos, além dos professores em formação, os professores formadores, elementos contributivos para a determinação do contexto e, conseqüentemente, das interações comunicativas na LI. Desse modo, a pesquisa contou com dois grupos de informantes a partir dos quais se tornou possível a apreensão dos dados. Para a recolha desses dados foram utilizados dois questionários para os professores em formação e um questionário para os professores formadores e, em todos eles, prevaleceram as questões relacionadas à expressão na LI e aos aspectos culturais associados ao ensino-aprendizagem dessa língua. Além desse dispositivo, foram utilizados registros etnográficos (gravação das sequências interativas das aulas e a conseqüente transcrição), que deram materialidade às produções linguoculturais da sala de aula. Os resultados dessa investigação revelam-se úteis na medida em que representam a possibilidade de estabelecer uma discussão em torno dos aspectos metodológicos implicados no ensino-aprendizagem de LI da contemporaneidade, além de viabilizar a formação crítica dos aprendizes-usuários de LI à medida que vão se apropriando da língua e empoderando-se rumo à docência.

Palavras-chave: Usos interculturais de língua. Língua e cultura. Professores em formação.

ABSTRACT

The present work, a qualitative and ethnographic research, aimed at establishing a reflection on the linguistic uses unveiled through the utterances of pre-service English teachers (5th and 6th semesters) at the Bachelor's degree in Arts of the State University of Bahia (UNEB), Campus XIV. Permeated by the relationship established between language and culture, this work was based upon the following question: how are student's enunciative interactions revealed through the negotiation between the learner/user's culture and the Other's in an English Language (EL) classroom at a teacher formation course? Such a question came from the necessity of knowing the Englishness produced by the EL learner/users, phenomenon imbued with the intercultural language uses (ALCON SOLER; HOUSE; SAFONT JORDÀ, 2008) and aligned to the perspective of English as a Lingua Franca (ELF). In this sense, taking the teaching-learning of foreign language (FL) as a phenomenon intrinsically related to the dialogicity, I included, alongside with the pre-service teachers, the teacher trainers, contributing elements to the context determination and, as a result, to the EL communicative interaction. Thus, this research was comprised of two informant groups from which I could proceed with the data collection. In order to collect the data, two questionnaires were applied to the pre-service teachers, as well as one questionnaire to the teacher trainers and, in all of them, the questions were related to the expression in the EL and to the cultural aspects associated with the teaching-learning of this language. Beyond this device, ethnographic registers were employed (recording of dialogic interaction in the classroom and its transcription), which gave rise to the classroom linguacultural production. The results of this study prove to be useful as they represent the possibility of setting up a discussion on the methodological aspects involved in the contemporaneous EL teaching-learning, as well as encouraging the learners/users' critical formation as they evolve empowering themselves towards teaching.

Keywords: Intercultural language uses. Language and culture. Pre-service teachers.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição dos instrumentos (questionários/ alunos).....	50
Tabela 2 - Descrição dos instrumentos (questionário dos professores formadores)	50
Tabela 3 - Concepções de língua e cultura de Kramersch (1996)	55

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Outdoor</i> atestando usos e ressignificações na LI	81
Figura 2 - <i>Outdoor</i> de casa noturna	82
Figura 3 - Sinalizador em churrascaria rodízio.....	82
Figura 4 - Representação esquemática do inglês virtual (SEIDLHOFER, 2011, p. 111)	85

LISTA DE QUADROS

Quadro1 - Considerações dos professores em formação sobre a própria atuação enunciativa na LI	95
Quadro 2 - Respostas sobre a atuação no ensino de LI	99
Quadro 3 - Avaliação dos alunos de LI sobre seu inglês.....	100
Quadro 4 - Experiencia prévia com a LI	102
Quadro 5 -Tipo de experiência prévia com a LI.....	103
Quadro 6 - Avaliação do conhecimento na LI.....	104
Quadro 7 -Resposta ao item "outros"	107
Quadro 8 - Retomando a questão da atuação no ensino de LI	107

LISTA DE ABREVIATURAS

ASL	Aquisição de segunda língua
CCI	Competência Comunicativa Intercultural
CONSU	Conselho Universitário da UNEB
DEDC	Departamento de Educação da UNEB
EILE	Ensino de Inglês como Língua Estrangeira
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ILF	Inglês como Língua Franca
INN	Inglesidade Não Nativa
LC1	Língua Cultura 1
LC2	Língua Cultura 2
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
PILE	Professores de Inglês como Língua Estrangeira
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UILI	Uso Intercultural da Língua Inglesa
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1. FOLLOW THE YELLOW BRICKROAD (PRIMEIROS PASSOS)	14
1.1 INTRODUÇÃO	14
1.2 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA	21
1.3 O PORQUÊ DA PESQUISA.....	24
1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA	27
1.5 OBJETIVOS DA PESQUISA	28
1.6 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	29
CAPÍTULO 2. ENTRE O SABER E O FAZER: UMA EPIFANIA DA PRÁXIS (CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS)	31
2.1 A PELEJA METODOLÓGICA: BÚSSOLA E (DES)ORIENTAÇÃO	31
2.2 ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	34
2.3 NAS MALHAS DO MÉTODO: ETNOGRAFANDO A PESQUISA.....	39
2.3.1 O pesquisador como <i>flaneur</i>	41
2.3.2 Cenário e sujeitos da pesquisa	44
2.4 GERAÇÃO DE DADOS – INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	47
2.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	52
CAPÍTULO 3. BABY... VOCÊ PRECISA APRENDER INGLÊS (INTERCULTURALIDADE, ENSINO/APRENDIZAGEM DE LI E O ILF)	54
3.1 LÍNGUA E CULTURA: NA IMANÊNCIA DA INTERSEÇÃO	54
3.2 DIALOGISMO INTERCULTURAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	57
3.2.1 Por entre falantes e falares: do ideal ao intercultural	61
3.2.2 Interculturalidade e a sala de aula de inglês	68
3.2.3 Formação de professores de inglês como língua estrangeira	72
3.3 LET’S BE FRANK, SHALL WE?	78
3.3.1 Inglês como Língua Franca e Interculturalidade: precursão e parceria	80
3.3.2 Global, local e apropriação de língua: lugar de pertencimento	87
CAPÍTULO 4. DIALOGANDO NO TERCEIRO LUGAR: O USO INTERCULTURAL DA LÍNGUA INGLESA POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO EM UM CURSO DE LETRAS	92
4.1 DE ONDE VEM A VOZ? (O PROFESSOR EM FORMAÇÃO).....	92
4.1.1 Análise dos questionários I E II dos professores em formação	94
4.1.2 Análise do questionário dos professores formadores	110

4.1.3 E o que nos diz o currículo?	119
4.2 <i>SMITHEREENS</i> : REGISTROS ETNOGRÁFICOS	125
4.3 RETOMANDO OS DADOS	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	153
ANEXOS	163
APÊNDICES	165

1. FOLLOW THE YELLOW BRICKROAD (PRIMEIROS PASSOS)

*I have crossed an ocean
I have lost my tongue
from the root of the old one
a new one has sprung¹
(NICHOLS, Grace, 2010)*

1.1 INTRODUÇÃO

A escolha pelo tema da interculturalidade no processo de uso da língua inglesa (doravante LI) presente neste estudo originou-se a partir das experiências decorrentes de minha própria condição de docente formador de professores de inglês. As experiências vivenciadas nesse contexto, espaço da metalinguagem, precipitaram algumas inquietações relacionadas, sobretudo, ao uso operado na língua meta pelos alunos do curso, isto é, pelos professores em formação.

A sala de aula de LI, lugar de onde falo e de onde partem as minhas reflexões e experiências, teve papel precípuo para a constatação em relação à necessidade de trazer para a cena não apenas o construto filosófico do respeito ao Outro, tal como postulado pela pedagogia intercultural, mas um segundo aspecto fundamental na aprendizagem de línguas estrangeiras, ou seja, o reconhecimento do diverso da língua, do Outro linguístico que se revela nas enunciações dos aprendizes/usuários. Diante dessa consideração, é possível estabelecer um alinhamento à afirmação de Kachru (1982) segundo a qual “Ainda conhecemos muito pouco sobre a forma e função das variedades que se desenvolveram como outras línguas².” (KACHRU, 1982, p. 3). Tal reconhecimento representa muito mais do que a percepção de padrões culturais e comportamentais na sala de aula de língua, algo que, se tomado isoladamente, superficializa e subestima a complexidade dos imbricamentos linguístico-culturais. O contato entre línguas-culturas³ típico do processo de ensino-aprendizagem é sempre suscetível a uma espécie de cadinho entrecultural, confluência que se revela das mais variadas formas, seja pela prosódia ou pela sintaxe, pelo léxico ou pelo idiomático. Em outras palavras, o contato entre línguas-culturas é aquele que materializa uma

¹ Eu atravessei o mar. Eu perdi o meu falar; da raiz da língua antiga; novo broto se cria. (Minha tradução)

² A expressão “outras línguas” utilizada por Kachru refere-se às variedades do inglês pelo mundo, os quais são tomados pelo autor como o outro lado do inglês, “*the other tongue*” no original; a outra língua.

³ A expressão língua-cultura, conceito tomado por alguns teóricos, relaciona-se à admissão de língua e cultura como entidades interdependentes e, portanto, como elementos indissociáveis do ensino e aprendizagem de línguas. No capítulo 3 serão discutidos, de modo mais aprofundado, os aspectos que justificam a constituição desse termo.

terceira face linguística, face híbrida e, portanto, permeada pelo entrecruzar constitutivo das línguas que se tocam e que promovem a irrupção do uso intercultural.

Para a promoção dessa perspectiva de uso intercultural da língua inglesa⁴ (UILI daqui por diante) e a conseqüente instauração da mudança paradigmática no trabalho com LI, é preciso repensar o papel dessa LI nos múltiplos contextos e cenários nos quais essa língua aportou, a exemplo dos países situados no que Kachru (1985) denomina círculo em expansão, e entre os quais situa-se o Brasil. As visões que ainda subjazem ao ensino e, como consequência, à aprendizagem de línguas, têm representado parte substantiva do desafio que se apresenta nos movimentos de ensinar/aprender LI, desafio ainda mais expressivo quando levamos em consideração os atores sociais dessa pesquisa: professores em formação para a docência de LI. Essa configuração aponta para a necessidade de compreender as relações de ensino/aprendizagem de LI por intermédio de seu instrumento primacial: a língua em uso.

Assim, a LI produzida no contexto da sala de aula passa a representar a instância emblemática para a instauração de uma reflexão e um reposicionamento em torno dos paradigmas essencialistas relacionados ao ensino de LI. Tais reflexões, advindas de minha vivência na sala de aula de língua, trazem em seu bojo uma crítica à lógica abstracionista do falante ideal que advoga em favor da supressão do que Viana (2003) denomina “sotaque cultural”, expressão que nos auxilia, sobremaneira, na constituição de uma imagem representativa da identidade da língua-cultura brasileira na língua-cultura inglesa.

Marcadas pela não-conformidade aos padrões angloinsulares da língua meta, as produções enunciativas dos professores em formação para a docência, longe de posarem como elementos deletérios e/ou terminais do processo de aprendizagem/ensino, parecem alinhar-se à perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF), conceito tratado por uma multiplicidade de teóricos⁵ e que ainda é visto com certa desconfiança pelo *Establishment* do ensino de línguas. Dessa forma, é por entender essa pesquisa como construto protagonizado pela voz de aprendizes de LI (francos⁶ usuários da língua), que tomo a expressão aprendizagem/ensino como alternativa à tradicional expressão ensino/aprendizagem, inversão na qual, acredito,

⁴ Termo tomado de Alcon-Soler e Safont Jordà (2008) e que alinha-se à capacidade de o aprendiz usar a língua como ferramenta para a interação entre línguas-culturas, ao mesmo tempo em que vai revelando pelo vetor da enunciação, as suas próprias nuances linguoculturais.

⁵ Leffa (2002; 2006), Jenkins (2007), Seidlhofer (2008; 2011), El Kadri e Gimenez (2008), Siqueira (2008; 2012) entre outros.

⁶ Tomo a expressão “franco” na acepção de comunicativo, expansivo e, portanto, como correlato às produções enunciativas do aprendiz/usuário de LI.

instaura-se uma valorização dos sujeitos primários desse estudo; sujeitos que são a um só tempo, aprendizes da língua e dos processos sobre como ensiná-la.

Embora ainda não existam dados expressivos em relação ao fenômeno do ILF no Brasil ou de uma possível normatização do inglês produzido no contexto brasileiro (SIQUEIRA, 2011), as vivências advindas da sala de aula depõem em favor da existência de uma similaridade no uso da LI operado tanto entre brasileiros (aluno/aluno), quanto na modalidade que tipifica o uso do ILF, isto é, na sua utilização com falantes de línguas-culturas que não partilham a mesma língua materna. Essas considerações são originárias de minhas observações quando das eventuais visitas⁷ de estrangeiros (falantes nativos e não nativos) ao Campus universitário. As observações daí advindas indicam que, quando contrastadas às interações com os falantes estrangeiros, as produções aluno/aluno não apresentavam diferenças significativas⁸, o que indicava que, independentemente dos contextos de interação, os alunos mantinham uma estabilidade em relação aos usos linguísticos. Essas constatações me permitiram tomar o uso de LI de meus alunos como idêntico ao que era utilizado quando estavam a interagir com os visitantes. Assim, divisando na perspectiva do ILF importante cisão filosófica e ideológica com o ILE, me inscrevo no que dizem El Kadri e Gimenez (2013, p. 125). Para as quais

[...] enquanto a perspectiva do inglês como língua estrangeira procura situar o aprendiz como um nativo imperfeito, a do inglês como língua franca, requer a transcendência de uma identificação marcada pelo território geográfico ou linguístico.

Distanciando-se dessa perspectiva de transcendência, como apontam as autoras, o ensino de LI no Brasil, via de regra, abriga-se sob a denominação do Inglês como Língua Estrangeira (ILE), e é justamente essa nomenclatura, designação impregnada pela lógica de um monolinguismo idealizado, que determina a admissão da língua estrangeira, não como algo a ser domesticado, mas como algo que domestica a língua-cultura materna, estabelecendo uma relação assimétrica e instituindo uma espécie de totemização da LI na qual a *mimesis* da língua passa a ser o objetivo maior, contemplando os aspectos que vão da pronúncia perfeita, (leia-se *standard*), à gramática castiça.

⁷ Os visitantes em questão eram convidados na maioria das vezes pelos próprios alunos do curso e eram compostos por uma variedade de origens tais como missionários da igreja mórmon, amigos de *Skype*, entre outros.

⁸ As diferenças observadas dizem respeito, principalmente, às questões léxico-prosódicas entre outras.

A introjeção dessa concepção de ensino parece lograr um tom ainda mais solene na seara dos cursos de formação de professores de LI, os quais carregam a dupla responsabilidade de ensinar a língua, ao passo em que oferecem a *expertise* sobre como ensiná-la. O que observo é que essa característica tende a contribuir, sobremaneira, para o enrijecimento normativo em relação às produções operadas na língua. Esse recrudescimento em torno da norma linguística, longe de viabilizar uma compreensão do fenômeno em seu acontecer natural⁹, isto é, da língua em ação, acaba por obliterar as francas produções na LI de onde se originam as diásporas enunciativas, elementos que, ao invés de serem tomados como indício de língua conspurcada, deveriam ascender à condição de recurso com o qual operam os aprendizes ao largo de seu *continuum* aquisitivo. Assim, o que ainda parece prevalecer nas salas de aula dos cursos de formação é a legitimação das variantes hegemônicas da LI (americana/britânica), e a conseqüente emulação dessas variantes como signo de êxito no uso da língua. Tocando lucidamente a questão do ensino de ILE, Seidlhofer (2011) pontua:

[...] quando você aprende e usa o inglês como língua estrangeira, você é encorajado a se esmerar para fazer ‘como fazem os nativos’, você aceita a autoridade deles como distribuidores da língua, e em torno da qual eles têm uma espécie de *franchise*, com instituições tais como o Conselho britânico, o programa *Fullbright*, e editores baseados nos países anglo-falantes, atuando como os principais ‘agentes de distribuição’. (SEIDLHOFER, 2011, p. 17)

Tal posicionamento traz em seu bojo o germe de uma ideologia colonialista e, portanto, anacrônica, estabelecendo um distanciamento daquilo que Lyotard (2011) vem a chamar de “condição pós-moderna” e que traz à tona os discursos e culturas não hegemônicos, elementos historicamente silenciados pelo que se convencionou chamar de centro. Contrariando essa visão e, intrinsecamente relacionado à forma como a LI foi disseminada pelo mundo, isto é, pelo processo colonizador e “civilizatório”, o ensino de inglês como língua estrangeira (EILE), ainda tem marcado forte presença no contexto brasileiro, seja pela filosofia institucional das escolas de idiomas e instituições de ensino superior, ou por intermédio dos apelos midiáticos, alimentados, sobretudo, pelo “[...] poderoso fetichismo, que os demiurgos do mundo do *marketing* rapidamente passaram a explorar.” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 12). Dito de outro modo, o discurso moderno e

⁹ A compreensão a que me refiro aqui, diz respeito, principalmente à possibilidade de as enunciações diaspóricas representarem a materialidade em torno da qual poderiam ser discutidas as questões relacionadas ao uso linguístico, algo que diviso como espaço para a constituição de uma pedagogia intercultural.

iluminista ainda presente no EILE é o que tem contribuído para a constituição de uma defesa contra o diferente, uma prevenção contra os modos de ser e de dizer do Outro.

Num movimento contrário à perspectiva essencialista ainda associada ao EILE, é preciso admitir as subjetividades envolvidas no processo de aprendizagem linguística da pós-modernidade, como vozes de pleno direito, vozes que se enquadram naquilo que para Giroux (1999), “[...] constitui uma tentativa geral de transgredir os limites ratificados pela modernidade, de proclamar a arbitrariedade de todos os limites e de chamar a atenção para a esfera da cultura como uma construção social e histórica mutável.” (GIROUX, 1999, p. 70).

De minha parte, posso dizer que, influenciado por uma geração que associava *native-likeness*¹⁰ a domínio linguístico, não poderia me ausentar ou mesmo me eximir de alguns dos comportamentos essencialistas que aqui menciono e contra os quais me oponho hoje em dia. Para a geração de aprendizes de LI, criada sob a égide da abordagem comunicativa e da sala de língua como ilha cultural¹¹, havia a tácita admissão de que o êxito na comunicação em inglês estava diretamente associado à mimetização da LI, algo que parece aproximar-se do modelo de aculturação de Schumann (1978)¹², o qual sinaliza para a necessidade de neutralização do sotaque cultural com vistas à completa integração do aprendiz ao cenário onde a língua é utilizada.

Assim, buscando as “linhas de fuga”¹³ para uma compreensão menos essencialista e superestruturante de língua, me alinho ao que assinala Mendes (2004) para quem o que prevalece em meio às formas de compreender o fenômeno linguístico

[...] é pensar a língua como entidade viva, que se renova a cada momento, que se multiplica e auto-organiza através do seu uso pelos falantes e pelo contato com outras línguas; língua que é, ao mesmo tempo, reflexo da cultura e também instrumento de construção e afirmação da cultura, *marcando e sendo marcada por ela.* (MENDES, 2004, p. 12). (grifo meu)

É justamente essa admissão de língua como entidade viva, que contribui para a vinculação dos fenômenos comunicativos da sala de aula à perspectiva do UILI. De acordo

¹⁰ Semelhança nativa.

¹¹ Expressão retirada de Cardoso (2004) e que compõe, segundo a autora, uma das características do ensino comunicativo de línguas em seus inícios.

¹² Apesar de saber que o modelo de aculturação foi originalmente proposto levando em consideração o ensino de inglês como segunda língua, isto é, para indivíduos que migraram para países anglofalantes, a menção a Schumann se faz necessária em virtude da aproximação ideológica existente no Brasil, entre o ensino de inglês como segunda língua e o ensino de inglês como língua estrangeira.

¹³ Expressão tomada de Gilles Deleuze e Felix Guatari (1995).

com essa visão, a língua tanto marca quanto é marcada pela cultura, permitindo a eclosão de falares¹⁴ povoados pelo múltiplo e pelo diverso.

Tais constatações, advindas de meu percurso docente em um curso de Letras com Língua Inglesa e como docente formador de professores de LI, contribuíram decisivamente para a motivação dessa pesquisa e para a consequente instituição do fenômeno que me propus estudar. Além disso, considero fundamental mencionar aqui que a minha compreensão de uso intercultural de língua está fundamentada nas discussões de House (2008), Alcon Soler e Safont Jordà (2008). As referidas autoras dialogam diretamente com os aspectos atrelados à relativização de elementos caros ao construto teórico da aquisição de segundas línguas tais como a noção de interlíngua e fossilização. Tais elementos, postos na condição de *deidades*¹⁵ *terminológicas*, acabam por subalternizar a materialidade linguística produzida pelos aprendizes/usuários de LI, suprimindo-lhes o devir língua. Em outras palavras, as categorias binárias de conceituação¹⁶ em torno do ensino/aprendizagem de LI têm representado um dos maiores obstáculos para o desenvolvimento de uma comunicação verdadeiramente intercultural e promotora do evoluir na língua estudada, processo não terminal e intrinsecamente permeado pelas línguas-culturas que se interpenetram e suplementam.

Com vistas a compreender de modo mais aprofundado a importância do UILI no contexto formativo da sala de aula, lugar das interações na língua estudada, foi fundamental o alinhamento à noção de “terceiro lugar” tal como descrita por Kramsch (1993). Para a autora, as culturas intercambiadas nas interações dos aprendizes, e as novas culturas apresentadas em sala de aula são precípuas para a formação do terceiro lugar, da “terceira cultura”, espaço intersectivo onde os aprendizes/usuários passam a “[...] projetar duplamente uma voz social e uma voz pessoal.” (KRAMSCH, 1993, p. 233). Nessa perspectiva, a língua-cultura/alvo passa a representar o lugar onde se confrontam e congraçam não apenas os padrões comportamentais e as formas de pensar as línguas-culturas em jogo, mas a própria matéria de expressão linguística.

Assim, tomando a relação entre línguas-culturas como evento marcado pelo dialogismo, torna-se inevitável a menção ao princípio dialógico bakhtiniano, princípio segundo o qual a natureza da língua, longe de ser considerada mero sistema estrutural,

¹⁴ Os falares a que me refiro dizem respeito às identidades que se revelam na LI a partir de uma gama de aspectos, tais como a pronúncia, a seleção vocabular, os aspectos estruturais, entre outros.

¹⁵ Conjunto de forças ou intenções que materializam a divindade. O uso dessa metáfora relaciona-se à força ideológica de entronização do falante nativo como paradigma do processo aquisitivo de línguas.

¹⁶ Categorias representadas pela perspectiva metafísica e maniqueísta do certo/errado, bom ou ruim.

constitui-se fundamentalmente a partir das relações estabelecidas pela interação verbal, isto é, pelos embates e congraçamentos característicos do diálogo. Arrematando essas considerações Bakhtin (1999) assinala:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. (BAKHTIN, 2009, p. 127) (Grifos do autor).

Por conseguinte, e a partir do princípio dialógico, esse estudo lança mão da imagem do diálogo do terceiro lugar, matéria de expressão revelada pelo UILI e proveniente das diferenças e tensões presentes na heteroglossia constitutiva da sala de aula de línguas. Visto por essa perspectiva, torna-se necessária a admissão dos usos na LI efetuados na sala de aula como a instância na qual novos sentidos são constituídos e negociados. Assim, há no processo de irrupção da língua-cultura/alvo e por intermédio do UILI, uma passagem rumo ao que acredito se tratar da constituição de uma inglesidade semioticamente localizada¹⁷, e, portanto, irmanada ao ILF, modalidade de uso linguístico, igualmente permeada pelas adaptações e ressignificações da LI. Esse uso transsubstanciado e mundializado da LI por aprendizes/usuários no contexto dessa pesquisa coaduna com a afirmação de Cox e Assis-Peterson (2013) que pontuam:

Mundializado, o inglês se desprende de suas raízes e ganha existência própria como idioma desterritorializado apto a ser apropriado, re-significado, re-entoadado, por falantes de diferentes línguas maternas nas interações engendradas nos fluxos comunicacionais imprevisíveis da modernidade-mundo. (COX; ASSIS-PETERSON, 2013, p. 155).

Ao buscar o estabelecimento de uma perspectiva sensível aos diálogos do terceiro lugar e ao uso intercultural que lhes engendra, bem como às questões relacionadas ao processo de aprendizagem e ao contexto institucional e formativo dessa pesquisa, lancei mão de uma perspectiva que me possibilitasse a criação de estratégias¹⁸ que viabilizassem o meu próprio diálogo com os sujeitos da pesquisa, empreendimento que me permitiu uma relação mais humanizada e, portanto, menos sujeita ao distanciamento de uma mera observação. Isto dito, o que me move no contexto investigado é a possibilidade de trazer para a cena uma

¹⁷ A noção de semioticamente localizado relaciona-se à capacidade do falante em ressignificar (refletindo e refratando) a língua-cultura que se põe em contato com a sua língua materna.

¹⁸ Tais estratégias fizeram-se necessárias em virtude de não ter atuado diretamente na sala de aula investigada como professor formador. Nesse sentido, percebi a necessidade de criar dispositivos que me permitissem dialogar com as pessoas da pesquisa.

compreensão dos usos da LI como reverberação legítima do processo de aprendizagem e apropriação de língua por aprendizes/usuários de LI.

1.2 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

“*Well... they say mister, but we say teacher*”¹⁹. Com esse excerto, pequena lição de uso intercultural de língua, fui deslocado de meu lugar-professor. O descentramento provocado pela assertiva de meu aluno representou uma espécie de *insight*, vislumbre que contribuiu para os inícios desse estudo e para a consequente definição do fenômeno a ser pesquisado. Os antecedentes da pesquisa possibilitaram uma reflexão e um reexame em torno de minha práxis e, sobretudo, em torno de como a produção de LI dos alunos reverberava no Eu-professor.

Assim, admitindo a referida assertiva como marco zero para a constituição desse estudo, tomo a enunciação do aluno como tendo sido responsável pelo meu engajamento na busca por uma compreensão da interculturalidade na perspectiva da língua em uso, isto é, dos atos enunciativos ocorridos no processo de produção da língua-meta dos aprendizes. Além disso, vejo no episódio descrito o ponto de mutação para o meu entendimento em torno das questões de língua e de cultura, isto é, como entendimento que permite o processo de resignificação desses elementos. Diante disso, as enunciações produzidas no espaço da sala de aula passaram a representar um manancial de observação antropológica, observação que me permitiu espriar, para além do olhar, o desenvolvimento de uma escuta que, desvinculando-se do paradigma metafísico do certo ou errado, pudesse trazer à tona os aspectos recursivos de que lança mão o aprendiz/usuário de LI nos sinuosos movimentos que subjazem ao uso e à aprendizagem de uma língua-cultura Outra.

A imersão nessa cena permitiu que me fizesse o seguinte questionamento: que materialidade linguística é essa que se revela na sala de aula de LI? Tal inquietação, originada da assertiva de meu aluno, foi reforçada por um discurso que ouvia ecoar pelos corredores e

¹⁹ “Bem... eles dizem Senhor, mas nós dizemos professor.” Resposta inusitada e desestabilizadora de um de meus alunos, em virtude de minha correção quanto à forma de se dirigir ao professor. No episódio em questão, o aluno havia se dirigido a mim, sucessivas vezes, com um sonoro “*teacher Raul*”, o que prontamente corriji. Dada a importância desse evento, cheguei a utilizar a expressão como título para esse estudo, sendo finalmente substituído pelo título atual e que acabou ganhando contornos mais descritivos em torno do fenômeno investigado.

que, de alguma forma, reproduzia a minha própria postura de enraizamento territorial em pleno fluxo de desterritorialização/reterritorialização dos alunos. O discurso em questão dava conta da produção dos alunos como algo jocosamente descrito como um inglês do tipo *I love you* “*bichin*” ou, para representar de modo mais fiel a derrisão fonética associada à frase, /aɪ lʌv ju/²⁰.

Diante dessas percepções, não poderia me furtar em dizer do desconforto iniciático típico de quem começa a transitar pelo lado de fora, isto é, pelo terreno da desconstrução de paradigmas interiorizados. Com isso quero dizer que o presente estudo, bem como a vinculação epistemológica²¹ que lhe deu origem, não ocorreu sem algum estranhamento, algo que me arrebatou da zona de conforto na qual havia me insulado, permitindo a prática transgressiva de instituir instrumentos tanto políticos quanto epistemológicos para a transgressão dos limites da política e do pensamento (PENNYCOOK, 2008).

Naturalmente, as pequenas fissuras trazidas pela motivação desse estudo trouxeram outras inquietações em minha prática e entre as quais destaco a preocupação em reexaminar o meu repertório teórico-metodológico em relação à língua, cultura e produção na LI. Esse reexame implicava obrigatoriamente na reflexão em torno do planejamento de minhas aulas e na difícil tarefa de reposicionar e reavaliar critérios e atitudes. No diálogo com essas inquietações sobre a LI e a formação de professores numa perspectiva não engessada, como é o caso do ILF, Kalva e Ferreira (2011) consideram:

Os professores mais do que serem apenas treinados para trabalhar com técnicas pré-formuladas para específicos contextos de ensino, necessitarão de uma formação mais abrangente, a qual os habilite a julgar as implicações do fenômeno do inglês como língua franca em seus contextos de ensino e adaptar sua forma de ensinar as necessidades particulares de seus aprendizes. (KALVA; FERREIRA, 2011, p. 724).

Diante dessas considerações e por intermédio das vivências aqui relatadas, me pus a buscar alternativas que me auxiliassem em minha própria reterritorialização na cena do ensino. Assim, a questão que surgia orbitava em torno de como proporcionar uma mudança que se refletisse de modo efetivo em minha prática de ensino, e na admissão de língua como atividade, ou nos moldes do que pontua Mendes (2004) “[...] como forma de transformar o

²⁰ /aɪ lʌv ju/ na transcrição *standard*.

²¹ A vinculação epistemológica a que me refiro diz respeito à necessidade de me alinhar a áreas de estudo que extrapolassem os campos normalmente vinculados à seara da língua. Nesse sentido, o presente estudo me possibilitou o contato com campos do saber que variaram da filosofia e literatura aos estudos culturais.

ensino de línguas num processo culturalmente sensível [...]” (MENDES, 2004, p. 13). Desse modo, tomando a perspectiva do socioculturalmente situado, passei a empreender ao longo das aulas uma atitude que ressignificasse o protagonismo do aprendiz/usuário nas cenas da sala, isto é, sendo uma escuta mais atenta e menos essencializada no tocante às suas realizações na LI. Esse empreendimento tornou-se fulcral para a deposição das atividades de mera reprodução dos diálogos presentes no livro didático, o maravilhoso mundo plástico do livro didático (SIQUEIRA, 2011). Tais diálogos²², na condição de recorte dos usos “reais” da LI, jamais reproduziam a complexidade do real da linguagem e de seus falantes, isto é, da língua sendo e (acon)tecendo.

Visto por esse ângulo, torna-se precípua o desenvolvimento de atividades que, sem prescindir dos diálogos do livro didático, converta-os em mote para uma interação dialógica genuína, interação que viabilize a identificação do aluno com a língua na qual se engaja discursivamente. Em outras palavras, é a partir desse exercício, o de produzir os próprios diálogos, que o aluno deixa de ser aprendiz e passa à condição de aprendiz/usuário. A esse respeito e em relação à noção de dialogismo bakhtiniana que se materializa nesse processo (MORSON, 1986 apud KRAMSCH, 1993) considera que “Nós somos as vozes que nos habitam”. Nesse sentido, e alinhando-me a esse postulado, concordo com o questionamento de Kramsch que convida à reflexão: “[...] como os aprendizes podem tornar-se autores de suas próprias palavras além de apenas repetirem as sentenças do livro texto, imitando as enunciações de seu professor (a), apropriando-se das frases de outros falantes?” (KRAMSCH, 1993, p. 27).

Na esteira dessas inquietações, posso mencionar a criação do projeto *Welcome English*²³ que instituí junto ao Colegiado de Língua Inglesa da UNEB/Campus XIV e que me permitiu conhecer o aprendiz/usuário de LI enunciando essa língua a partir de um outro lugar, o lugar do professor. Conduzido por três alunos com reconhecida desenvoltura na língua, o referido projeto me permitiu a grata constatação de que, a despeito das pequenas instâncias de anglocentrifugação²⁴, havia qualidades pedagógicas flagrantes que os credenciava e habilitava para a docência na LI. As descobertas originadas dessas vivências contribuíram decisivamente para o meu processo de reterritorialização, ou, melhor seria dizer, de desaprendizagem

²² Não quero com isso dizer que os diálogos do livro didático devam ser banidos, mas que figurem como recurso acessório e pautado na não-estereotipia dos falantes ali representados.

²³ Projeto idealizado e desenvolvido por mim com a anuência dos professores do Colegiado de Língua Inglesa da UNEB/Campus XIV.

²⁴ Termo elaborado por mim e que relaciona-se às enunciações diaspóricas na LI dos alunos, isto é, à uma produção marcada pelas adaptações, elementos que variam dos usos vocabulares à pronúncia.

(FABRÍCIO, 2008). Assim, o processo que culminou com a constituição do presente estudo inscreve-se na perspectiva da linguística aplicada nos moldes do que afirma Fabrício (2008) segundo a qual a LA que se quer problematizadora:

[...] se coloca em movimento contínuo e auto-reflexivo de deriva de si, sem destino fixo. Aposta, assim, nos descaminhos e na *desaprendizagem*²⁵ de qualquer tipo de proposição axiomática como um refinamento do processo de conhecer – aquele que se realiza no trânsito por diferentes regimes de verdade e diferentes áreas disciplinares, desfamiliarizando os sentidos neles presentes e modificando a experiência da própria área de conhecimento na qual se insere. (FABRÍCIO, 2008, p. 61).

Essas vivências presentes no contexto da sala de aula foram o fio condutor para a definição da literatura que balizou esta pesquisa, além de representar as linhas de fuga para a minha reterritorialização na seara do ensino de LI. Nas reflexões feitas ao longo desse percurso, foi inevitável a eclosão de uma auto-análise, procedimento que me fez pensar na minha necessidade de ser validado no uso da língua, sobretudo no que diz respeito à pronúncia. Devo admitir que a preocupação com o apagamento do sotaque brasileiro na LI sempre esteve na ordem do dia, inquietação que se convertia em puro gáudio quando ouvia de meus interlocutores, (sobretudo falantes nativos de uma variante *standard* hegemônica), algo do tipo: “*you don’t speak like Brazilians do... you sound so American*”. Ciente de como esse posicionamento reverbera no Eu-professor e das dificuldades de romper com velhos hábitos, posso dizer que busquei materializar ao longo de minha escrita as mudanças que tomo como necessárias e que sedimentam a minha motivação para essa pesquisa, elementos sintomáticos de uma transformação em curso.

1.3 O PORQUÊ DA PESQUISA

O estudo em questão pretende dar latitude ao “uso intercultural de língua” (ALCON SOLER; SAFONT JORDÀ, 2008, p. 5) na esfera da aprendizagem de LI. Assim, trazendo-o das enunciações de alunos de um Curso de Letras com Inglês (professores em formação para a docência em LI), intenciono o reexame do que se convencionou tomar como produções marginais no uso da língua, produções em torno das quais prevalecem discursos ainda calcados em categorias binárias de conceituação. A discussão que parece prevalecer é a que dá conta dos usos interculturais de língua na perspectiva de um reducionismo cognitivista,

²⁵ Grifo da autora.

postura que se ancora numa miríade terminológica²⁶ refletindo de modo pungente uma ideologia moderna e autocentrada.

Inscritas no paradigma chomskyano, as teorias de aquisição da segunda língua (ASL)²⁷ acabaram inculcando no ensino de línguas estrangeiras a noção mitologizante do falante nativo (MAHBOOB, 2005) e que figuram nesse trabalho como a face despótica e monolítica dos estudos linguísticos, algo que carece de um reexame crítico e situado na perspectiva de língua como evento sociocultural.

Longe de querer reinventar conceitos já existentes, esse trabalho procura estabelecer a relativização e discussão de práticas de ensino e aprendizagem arraigadas a conceitos demasiado simplistas e homogeneizantes. Outra questão de vulto para essa pesquisa diz respeito à incipiência de discussões voltadas para a interculturalidade revelada pelo vetor da língua²⁸. Nesse sentido, tomo o construto intercultural como elemento endógeno e anterior ao processo de aprendizagem formal, algo que se pode contemplar por intermédio de práticas pedagógicas sensíveis a essa condição, a exemplo do que se verifica na *Abordagem Intercultural* de Mendes (2008), dimensão dialógica centrada nas relações interculturais e segundo a qual “[...] as experiências de ensinar e aprender pressupõem um constante ir e vir entre teoria e prática, entre fazer e desfazer, entre construir, desconstruir e reconstruir significados [...]” (MENDES, 2008, p.). Tal afirmação encontra no construto bakhtiniano importante vinculação em torno da constitutividade dialógica, elemento potencialmente relacionável ao fenômeno do “estar entre línguas”, e, como consequência, do jogo de relações linguoculturais evocado pelas alteridades em contato.

Assim, admitindo a enunciação como movimento dialógico imanente, é preciso considera-la como um “tecido de muitas vozes” (BAKHTIN, 2009), tecido que parece encontrar ressonância na perspectiva de uso intercultural de língua presente nesse trabalho. Para Bakhtin, longe de ser um sistema abstrato com formas linguísticas apartadas do falante, “[...] a interação verbal [...] constitui a realidade fundamental da língua.” (BAKHTIN, p. 127, 2009).

Cabe ressaltar aqui a necessidade de compreender a natureza das interações na LI dos alunos como manifestações permeadas pela recursividade e pelos aspectos que lhe dão forma

²⁶ Termos como interlíngua e fossilização figuram como o corolário da postura ideológica da área da aquisição de segundas línguas

²⁷ Entre os exponenciais dessa perspectiva é possível elencar autores como Ellis (2003; 2008); Gass e Selinker (2008)

²⁸ A exemplo do que se pode encontrar no uso intercultural de língua.

e expressão. Isto dito, a mobilização desse estudo se deu no sentido de estabelecer o que são essas diásporas da língua e como permitem entrever as projeções de brasilidade em meio ao construto sógnico da LI, língua que,

[...] é de fato estrangeira, mas que se **desestrangeiriza** ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la. Essa nova língua pode ser tida em melhor perspectiva como uma língua que também constrói o seu aprendiz e em algum momento no futuro vai não só ser falada com propósitos autênticos pelo aprendiz, mas também ‘falar esse mesmo aprendiz’, revelando índices da sua identidade e das significações próprias do sistema dessa língua-alvo. (ALMEIDA FILHO, p.12, 1993) (grifos do autor)

Tomando o fenômeno da desestrangeirização como correlato ao processo de uso intercultural, a experiência resultante da sala de aula sinaliza para a eclosão de uma série de outras expressões que se avizinham ou complementam quanto à conceituação do diverso na língua. Assim, expressões como glocalização e *world English(es)*, vêm a atestar a necessidade de descrições não-essencialistas em torno dos falantes e de seus falares, procedimento que reverbera a inevitabilidade da discussão e do questionamento às bases paradigmáticas do ensino de línguas. Dito de outro modo, o atual momento por que passa a LI no mundo tem precipitado uma significativa inquietação epistemológica para aqueles que operam na perspectiva de uma LA crítica e transgressiva (PENNYCOOK, 1990, 2008,) (RAJAGOPALAN, 2003). Nesse sentido, faz-se precípua a deposição dos axiomas que tomam a diferença como desigualdade e que aqui se revelam na derrisão dos usos não miméticos operados na LI.

No processo de desconstrução axiomática em torno das questões relacionadas à língua, torna-se fundamental a admissão da LI como patrimônio sem pátria, veículo não-gregário e, portanto, vinculado àquilo que para Rajagopalan (2003) está sujeito ao volátil e ao instável, elementos que “[...] tornaram-se as marcas registradas das identidades no mundo pós-moderno.” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 59). Ainda segundo o autor, não há como entender o fenômeno de expansão da língua inglesa sem associá-la à transcendência dos limites do que se convencionou chamar de língua. Seguindo essa perspectiva, é preciso redimensionar a LI colocando-a como fenômeno de comunicação que se distingue das demais línguas do mundo por força de uma expansão sem par²⁹.

²⁹ Comunicação proferida por Rajagopalan durante o II SEFELI (Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa) em Junho de 2013.

Nessa lógica transfronteiriça, a exemplo do que nos indica o referido autor, o presente estudo inscreve-se na admissão de que diversidade não corresponde à desigualdade. Desse modo, acredito que somos potencialmente propensos ao engajamento intercultural, já que estamos sempre a relacionar, transmutar, e devolver sob a forma de língua, os *inputs* de nosso meio circundante, e, não por acaso, alternamos estilos e endereçamos diferentes formas linguísticas de agir e de ser na língua. Não fosse por isso, seria extremamente questionável o trabalho intercultural com língua materna, complexo semiótico que traz em sua essência, assim como as demais línguas, uma multiplicidade de possibilidades heteroglóssicas. Diante de tais considerações, o que dizer então dos usos operados no inglês?

Isto dito, o presente estudo busca, como mencionado anteriormente, a compreensão em torno desse processo de *linguaging* (MIGNOLO, 2012; PHIPPS, 2007 apud SEIDLHOFER, 2011) que tipifica o UILI no lócus da sala de aula, esfera onde ganham corporeidade e identidade as enunciações dos falantes/usuários que dialogam no terceiro lugar (KRAMSH, 1993). Destarte, é preciso admitir que o diálogo entre culturas na sala de aula, embora relacionável aos aspectos não-verbais, está imanentemente sulcado pelas relações que chegam pelo verbo, isto é, pelo jogo linguajeiro instituído pelas línguas-culturas que se intersectam.

No entorno dessas questões do dialogismo cultural, Mendes (2007) pontua: “devemos estar abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro a partir do seu ponto de vista” (MENDES, 2007, p.138), ou como nos parece oportuno afirmar, a partir de seus lugares de fala, seus *pontos de língua*.

1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA

Com base nas considerações trazidas na introdução deste trabalho, estabeleci uma pergunta geral a fim de nortear o estudo empreendido. A questão lançada sintetiza não apenas as minhas dúvidas em relação ao fenômeno do estar entre línguas da sala de aula de LI, mas as percepções que trago em relação às produções dialógicas dos aprendizes/usuários na língua-meta e que trazem como cerne o uso intercultural de LI no ensino-aprendizagem. Destarte, a questão geral aqui estabelecida traz embutidas questões mais específicas com o propósito de compreender de modo mais preciso, os aspectos que constituem o fenômeno

investigado. A pergunta geral terá, portanto, a função de orientar o percurso investigativo ao passo em que auxilia na constituição de outros questionamentos:

Como se revelam as interações enunciativas a partir do contato/confronto entre as culturas do aprendiz/usuário e as culturas do Outro, representado pela LI, em um curso de formação de novos professores de língua?

Na esteira dessa questão maior é que surge a necessidade de trazer à tona outras inquietações:

1. Como os aspectos culturais das línguas em contato e, portanto, da interculturalidade constituem as enunciações dos alunos matriculados no nível avançado de LI?
2. De que modo o professor formador conduz as interações em sala de aula?
3. O que está traçado no currículo em relação à formação linguística e pedagógica dos alunos de graduação e como isso está refletido no processo de formação?
4. Que características apresentam as interações dos alunos em formação?

1.5 OBJETIVOS DA PESQUISA

Retomando o que foi exposto até aqui é possível compreender o processo de produção na LI como esfera do relacional, fenômeno constituído pelo embate de forças que se intersectam e que dão origem ao construto linguístico do terceiro lugar, espaço que desaloja ao mesmo tempo em que vai relocando os diálogos interculturais de língua ocorridos na sala de aula. Isto posto, analisar o processo enunciativo na LI em um curso de Letras da UNEB, para a instauração de uma postura mais crítica e flexível³⁰ na sala de língua constitui-se como o objetivo geral dessa pesquisa.

Como objetivos específicos desse estudo, proponho:

³⁰ A palavra flexível aqui utilizada relaciona-se à admissão da diferença não como instância terminal, mas como modo de expressão legítima na língua estudada, postura que se distancia, portanto, daquilo que poderia ser visto como leniência.

- a) Analisar de que modo os elementos culturais das línguas em contato, (os aspectos interculturais), determinam as interações na LI dos alunos matriculados no nível avançado;
- b) Avaliar como as interações comunicativas propostas pelo professor formador contribuem para a produção na língua-cultura-alvo;
- c) Verificar de que modo as práticas de ensino e aprendizagem se articulam com o currículo do curso e de que modo isso se reflete no processo de formação;
- d) Refletir em torno das características presentes nas interações dos alunos em formação.

1.6 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além das considerações finais, referências consultadas e os anexos. No capítulo 1, intitulado “*Follow the yellow brick road (Primeiros Passos)*”, faço uma introdução mais detalhada ao lócus onde se baseia esse trabalho, com o objetivo de situar e contextualizar a minha cena de pesquisa. Além disso, procurei estabelecer os caminhos (práticos e teóricos) que me levaram ao desenvolvimento desse estudo, trazendo a Motivação para a pesquisa, O Porquê da pesquisa, as Perguntas e os Objetivos que orientaram o trabalho.

O capítulo 2, “Entre o saber e o fazer: uma epifania da práxis (Considerações Metodológicas)”, teve como objetivo delinear o construto metodológico utilizado a partir da perspectiva etnográfica. Nesse capítulo estão presentes as descrições dos contextos e dos sujeitos da pesquisa, além dos instrumentos de geração de dados que serão utilizados para o processo de análise.

O capítulo 3, “Baby...você precisa aprender inglês (Interculturalidade, ensino/aprendizagem de LI e o ILF) trouxe como enfoque a relação língua e cultura na perspectiva de um ensino/aprendizagem interculturais. Assim, há no decorrer do capítulo, uma discussão pautada no dialogismo intercultural, nas concepções teóricas de falante e do valor associado aos seus falares, além das questões relacionadas à sala de aula de LI, do inglês como língua franca e do processo formativo de futuros professores de inglês, dimensões inter-relacionadas e conducentes de uma pedagogia crítica e socioculturalmente situada.

Com o propósito de apresentar os questionamentos que nortearam esta pesquisa, bem como os dados a ela relacionados, no capítulo 4, “Dialogando no terceiro lugar: o uso Intercultural da Língua Inglesa por professores em formação em um curso de Letras”, foram apresentados os questionários destinados aos respondentes, além dos registros etnográficos e a matriz curricular do curso. Neste capítulo tratei da análise dos instrumentos, fazendo na sequência, a triangulação dos dados obtidos. Em outras palavras, este é o capítulo que trata da pesquisa propriamente dita.

Nas Considerações Finais, procurei responder às perguntas da pesquisa, além de retomar as noções de língua como cultura e dos usos interculturais que animam e constituem a motivação maior deste estudo.

Feitas essas apresentações, no Capítulo 2 a seguir, serão discutidos o percurso metodológico e as principais etapas desse estudo, movimentos que viabilizaram a materialização do empreendimento investigativo.

2. ENTRE O SABER E O FAZER: UMA EPIFANIA DA PRÁXIS (CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS)

2.1 A PELEJA METODOLÓGICA: BÚSSOLA E (DES)ORIENTAÇÃO

At the beginning of my journey, I was naive. I didn't yet know that answers vanish as one continues to travel, that there is only further complexity, that there are still more interesting interrelationships, and more questions.
(KAPLAN, 1996, p. 07)³¹

Posso afirmar que minha pesquisa inscreve-se na esfera do etnográfico em virtude das diversas nuances³² que, operando conjuntamente, a situam nessa perspectiva. No entanto, nem sempre estive seguro quanto a isso. Em meio às muitas reflexões que antecederam a pesquisa, em meio aos muitos movimentos empreendidos na busca por um método que contemplasse a pesquisa em devir, fui tracejando algumas possibilidades que acenavam como passíveis de vinculação ao trabalho que me propunha desenvolver. Parte substantiva dessa inquietação atrelou-se às reflexões que me impus no tocante à seguinte questão: De que modo me situarei (na condição de pesquisador) no cenário da pesquisa a ser empreendida? Esse questionamento serviu como um primeiro movimento rumo à definição de um método que estabelecesse um diálogo profícuo com os aspectos relativos à produção na LI e de seu ensino/aprendizagem (minha cena de pesquisa³³). Essa empreitada exigiu que me imaginasse transitando em diversos lugares de pesquisa³⁴, ou, melhor seria dizer, em diversas metodologias, a partir das quais pudesse finalmente divisar aquela que reunisse os aparatos instrumental e epistemológico que demandava a minha pesquisa.

A **pesquisa-ação** figurou, num segundo movimento, como uma resposta à minha busca por uma metodologia, como o lugar onde poderia me inserir diretamente nos fenômenos que me propunha compreender, isto é, a partir de minha própria vivência e integração ao fenômeno pesquisado. Nesse primeiro momento, me pautei no conceito de Thiollent, (1985, p. 14) para quem a pesquisa-ação “pode ser definida como um tipo de

³¹ No início de minha jornada, eu era ingênuo. Eu ainda não sabia que as respostas desvanecem enquanto continuamos a viajar, que há apenas mais complexidade, que há ainda mais inter-relações e mais perguntas. (Minha tradução)

³² As nuances a que me refiro dizem respeito à variedade holística que tipifica o empreendimento etnográfico e que será mais à frente examinado.

³³ Opto aqui pela expressão “cena de pesquisa” como substitutiva à expressão “objeto de pesquisa”. Tal escolha relaciona-se a não-reificação dos autores das cenas que me propus compreender. Tirar-lhes a personalidade implicaria na objetificação da cena social de minha pesquisa.

³⁴ Os lugares a que me refiro nessa passagem não dizem respeito ao cenário da pesquisa (a sala de aula de língua), mas aos lugares teórico-metodológicos aos quais poderia me vincular.

pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação [...]”. Para além desse movimento, a perspectiva da pesquisa-ação ainda me possibilitava a resolução de um problema partilhado pelo grupo (alunos e professor) de modo colaborativo. Parecia delineado, portanto, o caminho a trilhar, e este caminho seria o da pesquisa-ação. No entanto, havia uma questão fundamental para a adoção dessa metodologia: o tempo. Não haveria no curto espaço cronológico destinado à pesquisa de Mestrado, a possibilidade de vivenciar os fenômenos partilhados na sala de aula de modo extensivo.

Num movimento seguinte considerei a adoção da **pesquisa exploratória** baseando-me na afirmação de (GIL, 2010, p.42) que assinala:

As pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado.

Há na pesquisa exploratória uma maior possibilidade de familiarização do pesquisador com relação ao problema/fenômeno existente na cena da pesquisa (formada por aprendizes/professores em formação e professor formador). Nesse sentido, Dick Allright (1997) afirma que os procedimentos da pesquisa exploratória devem integrar todos os sujeitos envolvidos, assegurando tanto a voz do professor, quanto a dos aprendizes no lócus do ensino-aprendizagem.

De posse dessas considerações, me pareceu pertinente adotar a pesquisa exploratória como a metodologia a ser utilizada. No entanto, um exame mais detalhado dessa perspectiva metodológica apontou para a prática exploratória como algo mais voltado para a compreensão da sala de aula do que propriamente na busca por ações ou resultados mais efetivos. Nesse quesito a pesquisa-ação, procedimento que toma a ação observável e imediata como linha mestra, ainda acenava como a perspectiva que julgava mais adequada para a minha pesquisa e, sobretudo, para os primeiros ânios na definição do tipo de pesquisa. Desejo que esbarrava no fator tempo. Como resolver esse dilema?

No quarto movimento, após observar informalmente as aulas de alguns colegas, me deparei (como quem está diante de um vislumbre) com a ideia de abraçar a **pesquisa etnográfica**. Na perspectiva do etnógrafo encontrei um arrazoado metodológico para a resolução de meu impasse, isto é, com a etnografia poderia lançar mão de uma espécie de

cartografia³⁵ do ensino-aprendizagem de LI, associando elementos da pesquisa exploratória e da pesquisa-ação. Na esteira dessas reflexões, resolvi me colocar na condição de observador dos movimentos/negociações entre aprendizes e professores ao longo das aulas, algo que me permitiria compreender um pouco mais a respeito do Outro que ensina (o professor) e do Outro que aprende (o aluno de LI). Nesse sentido, me alinhei ao que afirma Spradley (1979) em torno da etnografia. Para o autor, a etnografia está relacionada ao “aprender com pessoas e não de fato estudá-las”. (SPRADLEY, 1979, p. 3). Em outras palavras, o estudo que se dá como processo meramente reificatório deve ser substituído por um estudo que, valorizando a cena da pesquisa e seus autores/atores, seja fundante de uma compreensão do contexto e das pessoas que dele fazem parte. Assim, reposicionando o meu papel na pesquisa, vislumbrei na afirmação de Gil (2010) a descrição necessária para a adoção da perspectiva etnográfica. Segundo ele:

As pesquisas etnográficas contemporâneas não se voltam para o estudo da cultura como um todo nem são desenvolvidas necessariamente por pesquisadores estranhos à comunidade em que o estudo é realizado. Embora algumas pesquisas possam ser caracterizadas como estudos de comunidade, a maioria se realiza no âmbito de unidades menores, como: empresas, escolas, hospitais, clubes e parques. E não se valem unicamente das técnicas de entrevista e de observação, mas também da análise de documentos, de fotografias e filmagem. (GIL, 2010, p. 11)

No construto da pesquisa etnográfica divisei um leque holístico de possibilidades que variavam desde os procedimentos aos instrumentos para a geração de dados. Além disso, há na etnografia uma grande margem para que o pesquisador se posicione em relação à cena pesquisada. Tal posicionamento, longe de figurar como contaminação da pesquisa, confere ao pesquisador etnográfico o status de pessoa da pesquisa e, portanto, intrinsecamente ligado à cena que observa e da qual faz parte. A esse respeito assinala Almeida (2011):

Na etnografia, o pesquisador tem que se posicionar. Não há como o etnógrafo se esconder atrás do texto, já que ele tem que se colocar e construir seu próprio texto narrativo. Nesse sentido, a etnografia difere de um modelo mais engessado de pesquisa, em que o pesquisador é chamado a quase que se abster totalmente do objeto de pesquisa para garantir que não influenciará nos resultados. (ALMEIDA, 2011, p.78)

³⁵A noção de cartografia à qual me refiro está situada na definição de Rolnik (2006) que a descreve como o movimento em busca de uma compreensão do fenômeno observado. Nesse sentido, vejo a etnografia como locus para o desenvolvimento dessa cartografia.

Esse posicionamento me permitiu entender o pesquisador etnográfico como parte integrante da cena social e como cartógrafo dos movimentos empreendidos na sala de aula de LI. Nesse sentido, o pesquisador etnográfico passa a ter nas mãos a possibilidade de constituir uma cartografia social a partir da escrita de seu texto, de sua grafia: a (etno)grafia. Com essa compreensão da perspectiva etnográfica encontrei o norte da bússola e dei início à minha pesquisa.

2.2 ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Para além do conhecimento teórico-metodológico e dos procedimentos e instrumentos a ele vinculados, espera-se do pesquisador uma sensibilidade quanto à cena da pesquisa e dos atores que a integram. É somente pela observação atenta e criteriosa desse contexto a ser experienciado que se pode estabelecer um método ou teoria que esteja em sintonia com as demandas da realidade que se pretende recortar. É por intermédio desse conhecimento não-reificado³⁶, desse conhecimento sensível, que se pode rumar para uma compreensão adequada dos fenômenos da sala de aula de língua e de suas nuances. Na esteira dessas reflexões associo a afirmação de Mendes (2004) que pontua:

O pesquisador, ao predispor-se a estudar um determinado recorte da realidade, deve ter em mente a complexidade de aspectos que estão em jogo e também as dificuldades que irá enfrentar para dar conta desta realidade. Ele também deve estar apto para eleger o arcabouço teórico mais adequado à consecução desta tarefa, o qual forneça os procedimentos e instrumentos adequados de observação e análise que permitam, além da geração e apreensão de dados, a realização de uma adequada interpretação do fenômeno estudado. (MENDES, 2004, p. 21)

Em face dessas considerações, a presente pesquisa, como já mencionado anteriormente, estabeleceu-se tomando como base a perspectiva etnográfica. Isto dito, os procedimentos e instrumentos utilizados foram pensados de modo a contemplar a cena da pesquisa (a sala de aula de LI) ao passo em que dialogavam com uma abordagem qualitativa de análise dos dados gerados. Assim, tomando a sala de aula de língua como lócus do vivencial, tornou-se precípua a valorização dos aspectos que compõem a paisagem social do

³⁶ Entendo como conhecimento não-reificado a postura que admite as experiências da pesquisa como parte integrante das relações sociais partilhadas entre as pessoas da realidade recortada.

ensino-aprendizagem de LI, aí incluindo-se uma miríade de questões entre as quais destaco as físicas, culturais, motivacionais e aos afetos³⁷ (linguísticos e extralinguísticos).

Nesse sentido, torna-se fundamental a admissão do interacional como elemento constitutivo do ensino-aprendizagem de línguas e como definidor dos caminhos teórico-metodológicos da pesquisa. É através do reconhecimento da sala de língua como cadinho de matérias de expressão³⁸ e, portanto, como espaço do interacional que se pode rumar para uma perspectiva adequada da cena a ser pesquisada. Assim, é a partir do estudo da sala de aula de língua em seus múltiplos aspectos que se pode chegar a uma teoria que, sensível aos fenômenos do ensinar-aprender língua, se aproxime e auxilie na compreensão do contexto pesquisado e dos dados dele advindos.

Segundo Strauss e Corbin (2008) a teoria gestada a partir dos dados tende a se assemelhar mais com a realidade do que a teoria advinda da junção de vários conceitos baseados na experiência ou somente por meio da especulação. As numerosas pesquisas na área do ensino-aprendizagem de línguas desenvolvidas nos últimos anos³⁹ têm demonstrado a utilização profícua desse procedimento (o do desenvolvimento de uma teoria originada dos dados). Isto posto, é possível vislumbrar a pesquisa qualitativa da sala de línguas, (tal como tem se desenvolvido no Brasil), como aquela que favorece ao mesmo tempo em que se serve do contexto interacional como forma de erigir e/ou associar-se à teorias que valorizem os fenômenos ocorridos na sala de aula de língua estrangeira.

A abordagem qualitativa de pesquisa, originada em oposição à perspectiva eminentemente positivista, originou-se em fins do século XIX. A questão que se colocava nesse período estava relacionada à entronização das ciências naturais e físicas como aquelas que detinham a legitimidade para o desenvolvimento de pesquisas também na área das ciências sociais, isto é, o construto positivista poderia, inadvertidamente, espriar-se para a seara dos fenômenos sociais exercendo uma autoproclamada superioridade dos dados quantitativos. No entanto, em razão da complexidade dos fenômenos sociais e de sua fugacidade, era preciso instituir uma pesquisa qualitativa que contemplasse a subjetividade e a compreensão dos fenômenos sociais. Para Denzin e Lincoln (2010), a pesquisa qualitativa integra o estudo do uso, bem como a coleta de uma gama variada de materiais empíricos,

³⁷ Os afetos a que me refiro dizem respeito aos processos afetivos e emocionais envolvidos na aprendizagem de línguas estrangeiras.

³⁸ As matérias de expressão às quais me refiro relacionam-se à gama de recursos utilizados pelo falante/aprendiz ao largo de seu trânsito enunciativo.

³⁹ (Almeida, 2011), (Mendes, 2004), (Siqueira, 2008), entre outros.

entre os quais se destacam o estudo de caso, a experiência pessoal, a história de vida, entrevistas, entre outros. Esses materiais trazem a lume as rotinas interacionais além dos significados quotidianos e problemáticos na vida dos atores sociais. Segundo os autores “[...] os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance.” (DENZIN; LINCOLN, 2010, p. 17).

Os mesmos autores consideram a pesquisa qualitativa, como atividade situada que localiza o observador/pesquisador no mundo. Assim torna-se fundamental a instauração dos dispositivos interpretativistas dos fenômenos sociais perscrutados pelo observador. Tal procedimento, sulcado pela necessidade de interpretação sîgnica do mundo, traz para a cena da pesquisa uma gama de significações e representações advindas de seus autores: as pessoas da pesquisa. Visto desse modo, a pesquisa qualitativa converte-se como o espaço para o naturalístico. No dizer de (BOGDAN e BIKLEN, 1982 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11) “[...] todo estudo qualitativo é também naturalístico”. Ainda de acordo com esses autores: “Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada [...]”.

Colocando-se de modo diverso à pesquisa de cunho quantitativo, a pesquisa qualitativa não elege procedimentos apriorísticos a exemplo de hipóteses claramente especificadas, além de um plano rigidamente estabelecido. Não há, no paradigma qualitativo, a constante preocupação com a quantificação dos dados obtidos e com a precisão dos resultados. Em suas considerações em torno da pesquisa qualitativa, Godoy (1995) sustenta:

[...] a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesse amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do observador com a situação estudada, procurando compreender o fenômeno segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação estudada. (GODOY, 1995, p. 58)

Nessa lógica, é possível tomar a pesquisa qualitativa como algo que, valendo-se de uma abordagem interpretativa, abre espaço para a subjetividade, indo além de uma mera quantificação de dados. Essa perspectiva alinha-se àquilo que Angrosino (2009) chama de “esmiuçar como as pessoas constroem o mundo à sua volta” (ANGROSINO, 2009, p. 8). Assim, tomando a pesquisa qualitativa como estando vinculada à perspectiva interpretativa e levando em conta a multiplicidade de métodos que lhe são peculiares, faz-se necessário para o

presente trabalho, o alinhamento à uma das muitas formas que pode assumir a pesquisa qualitativa. Assim, admitindo a Linguística Aplicada como elemento constitutivo dessa pesquisa, vejo na afirmação de Oliveira (2010), importante contribuição para o entendimento e legitimação do modelo qualitativo aqui empreendido. Segundo o autor:

A Linguística Aplicada, que se utiliza de um modelo qualitativo, é um vasto e excitante campo interdisciplinar de estudo. Ela foca o uso da linguagem em uso, conectando nosso conhecimento sobre línguas com o entendimento de como são usadas no mundo real. (OLIVEIRA, 2010, p. 22).

Assim, é por saber que a etnografia converte-se como método intrinsecamente qualitativo que vejo nessa escolha a possibilidade de empreender o estudo e a compreensão dos significados produzidos pelas pessoas da pesquisa no contexto em que atuam, aí incluindo-se a sua cultura, comportamento, valores e crenças. A adoção da abordagem etnográfica à qual me alinho atende, portanto, à natureza interpretativo-descritiva do contexto estudado. Conforme assinalam Hammersley e Atkinson (1994) o valor da etnografia como método da pesquisa social situa-se no fato de que existe uma variedade de modelos culturais e de seu significado na compreensão dos processos sociais. Desse modo, a abordagem etnográfica, objetiva a imersão do observador na cena da pesquisa com o objetivo de que este tenha acesso aos comportamentos, vivências, interações, bem como aos documentos que lhe sirvam de horizonte para a compreensão dos fenômenos investigados.

Rumando para uma compreensão do termo etnografia, é interessante considerar a explicação etimológica de Smith (1989), acrescida da explicação de Denzin e Lincoln (2010). Conforme explica Smith “*Ethnos* é um termo grego que denota um povo, uma raça ou um grupo cultural” (SMITH, 1984 apud DENZIN; LINCOLN, 2010, p. 52). Já conforme a explanação de Denzin e Lincoln: “Quando o prefixo *etno* é combinado com *gráfico* para formar o termo *etnográfico*, está se referindo à subdisciplina conhecida como antropologia descritiva [...]”, isto é, como uma ciência pautada na descrição do *modus vivendi* dos grupos humanos.

O termo etnografia vem sendo relacionado ao estudo detalhado da cena social a partir dos movimentos investigativos do sujeito que pesquisa. Tais movimentos exigem do pesquisador uma participação ativa no contexto observado, bem como dos atores sociais com as suas ações e comportamentos geradores de significações, ou seja, para que haja uma compreensão da semiótica originada dessas ações é fundamental que o pesquisador etnográfico integre-se à cena, desvinculando-se de qualquer alvitre que o coloque na condição

espectral de observador passivo. Segundo Moreira e Caleffe (2006), a etnografia é um método e um ponto de partida, é a interação entre o pesquisador e os atores sociais de seu estudo.

Alinhando-se a essa perspectiva Watson-Gegeo (1988) pontua que a etnografia foi originalmente desenvolvida pela antropologia a fim de descrever o comportamento e os padrões culturais de um grupo social. Segundo a autora, a pesquisa de cunho etnográfico caracteriza-se pelo estudo do comportamento das pessoas em um dado contexto de interação social, com especial atenção para a interpretação cultural desse comportamento. Por esse viés, é possível entender o etnógrafo como aquele que se inscreve na cena vivenciada com o fito de descrever ao passo em que descodifica as ações e seus signos. Complementarmente a essa consideração, Watson-Gegeo pontua: “O objetivo do etnógrafo é oferecer uma descrição e uma explicação interpretativo-explanatória do que as pessoas fazem em um cenário como (a sala de aula, a vizinhança ou a comunidade) [...]” (WATSON-GEGEO, 1988, p. 576). Trazendo essas reflexões para a sala de aula de língua estrangeira/segunda língua, arena do interacional e da produção de sentidos, tomo uma outra afirmação da autora como primordial para aquele que se lança no trabalho etnográfico.

Para alcançar o objetivo de oferecer uma explicação descritiva e interpretativo-explanatória do comportamento das pessoas em um dado cenário, o etnógrafo executa uma observação sistemática, intensiva e detalhada desse comportamento – examinando como este, juntamente com a interação, são socialmente organizados – bem como as regras sociais, as expectativas interacionais e os valores culturais que subjazem ao comportamento. (WATSON-GEGEO, 1988, p. 577)

Diante disto, quando se põe a estudar os movimentos interacionais da aula de língua estrangeira ou segunda língua, o pesquisador deve direcionar o seu olhar para os fenômenos materializados a partir das ações decorrentes do processo de aprendizagem de língua e da interlocução com as outridades incluídas nesse ensinar/aprender, aí destacando-se a relação multívoca representada pelas díades aluno-aluno e professor-aluno. Em outras palavras, não há como empreender o olhar diligente e cauteloso, olhar de etnógrafo, sem levar em conta as matérias de expressão que constituem o contexto da sala de aula de língua, a exemplo dos aspectos culturais e sociais. Nesse sentido, Mendes (2004) afirma:

Ao estudar uma sala de aula de língua estrangeira ou segunda língua, por exemplo, o interesse do pesquisador volta-se para o que os alunos fazem quando aprendem uma língua, ou seja, como se comportam durante o processo de ensino/aprendizagem e como se relacionam com os outros, o que eles sabem, pensam e sentem, como eles tomam decisões, quais os padrões culturais que estão ali representados, como se processa a

organização social da classe e que outros contextos interferem nessa organização etc. (MENDES, 2004, p. 26)

Assim, diante do panorama empreendido até aqui, paisagem que delinea os princípios da pesquisa de cunho etnográfico, desenvolvi o presente trabalho de pesquisa, situando o papel da etnografia, além de definir o cenário e os sujeitos da pesquisa, os contextos de ensinar/aprender LI, as experiências originadas das interações observadas, bem como os elementos constitutivos da pesquisa etnográfica que aqui se fizeram necessários, a exemplo dos procedimentos, técnicas, e dispositivos para a observação e geração dos dados. Na seção a seguir, inicio o movimento para a descrição objetiva dos principais aspectos implicados ao largo dessa caminhada.

2.3 NAS MALHAS DO MÉTODO: ETNOGRAFANDO A PESQUISA

Tendo efetuado o traçado teórico-metodológico da pesquisa, faz-se precípuo o estabelecimento do papel da etnografia no estudo que apresento. A razão determinante para o alinhamento deste estudo à pesquisa etnográfica reside no caráter holístico tal como proposto por Watson-Gegeo (1988), isto é, a partir da flexibilidade metodológica quanto aos aspectos comportamentais e culturais advindos da cena da pesquisa, o pesquisador passa a ter nas mãos a possibilidade de interpretar, descrever e explicar os fenômenos observados na sala de língua, tomando-os como parte integrante de um contexto mais amplo. Nesse sentido, há que se levar em conta todo o espectro contextual no qual estão inseridas as pessoas da pesquisa, juntamente com os fenômenos que materializam.

No tocante à sala de aula de língua estrangeira, local onde potencializam-se as relações interacionais na língua estudada, é preciso que o pesquisador extrapole os limites imediatamente associados à realidade observada, ou seja, há no espaço da pesquisa a necessidade constante de vinculação do microcontexto de que fala Watson-Gegeo às esferas de outras interações: as interações de um macrocontexto. Segundo pontua a autora, se nos movermos do microcontexto de interação rumo à outras esferas, nos depararemos com uma série de elementos, tais como a sala de aula com suas características e limitações, o contexto escolar, a sala de aula como um todo e os demais contextos de interação que não se limitam a apenas uma esfera interacional. Isto dito, a pesquisa etnográfica é aquela que permite ao pesquisador um olhar multidimensional em relação aos fenômenos observados, olhar que

viabiliza “uma flexibilidade dos métodos e do exercício de paciência no campo e com o campo.” (FLICK, 2009, p. 81).

A adoção do construto etnográfico reside no fato de ser esta perspectiva a que viabiliza uma espécie de movimento cartográfico⁴⁰ na cena da pesquisa, constituindo um diálogo não-essencialista com a própria teoria que lhe serve de horizonte. Inequivocamente imiscuído nessa lógica, tal movimento, irmanado à perspectiva etnográfica, se apropria das paisagens sociais emergidas da sala de língua estrangeira ao mesmo tempo em que permite a compreensão da diversidade representada em várias esferas, isto é, nessa perspectiva a sala de aula de língua converte-se como a arena na qual o etnógrafo/cartógrafo vai experienciando heterogeneidades e heterotopias⁴¹, ou seja, é a partir desse movimento empreendido pelo pesquisador que se pode compreender a linguagem como os espaços de onde emanam diferenças e ressignificações.

Assim, perseguindo esse cunho eclético e multimodal viabilizado pela pesquisa etnográfica, entendo que o pesquisador não pode prescindir de uma abordagem que, sensível ao contexto vivenciado (a sala de aula de língua estrangeira), institua aquilo a que (DENZIN; LINCOLN, 2010) vêm a chamar de “descrições mais holísticas”. No entorno dessas asserções, Wielewicky (2001) sustenta: “Embora guiada pela teoria, a pesquisa etnográfica não é determinada por ela. Cada situação investigada deve ser compreendida em seus próprios termos e das perspectivas de seus participantes”. (WIELEWICKI, 2001, p. 29 apud ALMEIDA, 2008, p. 79).

Desse modo, ao invés de figurar como panaceia metodológica, o holismo presente na perspectiva etnográfica proporciona a descoberta de técnicas, procedimentos e conceitos que permitem o eclodir de novas formas de compreender o Outro da pesquisa e o contexto do qual faz parte e no qual transita. A admissão dessa dinâmica, desse movimento na pesquisa etnográfica é, em grande medida, a responsável pela deposição de uma perspectiva engessada nos moldes de um receituário pétreo de pesquisa. Para além dos parâmetros que norteiam a pesquisa etnográfica, há em sua natureza hodierna uma necessidade de oxigenação dos instrumentos e procedimentos que culminam com a constituição de uma cartografia que contribui para a exploração do espaço da sala de aula de língua estrangeira, viabilizando as

⁴⁰ Diferentemente do mapeamento, a cartografia apresenta-se como “um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 2011, p. 23)

⁴¹ A noção de heterotopias aqui utilizada baseia-se no conceito de múltiplos lugares, tal como proposto por Foucault (2001), o qual associa aos diversos lugares-língua ocupados pelos falantes/aprendizes ao longo de seu processo enunciativo.

escritas/narrativas em relação a esse espaço e àqueles que o integram e lhe dão significado. Sensíveis a essas questões, Denzin e Lincoln assinalam:

Os métodos da etnografia tornaram-se extremamente refinados e diversos, e as razões para a prática de etnografia multiplicaram-se. Não mais ligada aos valores que a guiaram e centralizaram o trabalho dos primeiros etnógrafos, a nova etnografia abrange um tema vasto, limitado apenas pelas variedades da experiência na vida moderna; os pontos de vista que podem originar as observações etnográficas são tão numerosos quanto as escolhas de estilos de vida disponíveis na sociedade moderna. (DENZIN; LINCOLN, 2010, p. 73)

Feitas as considerações e delineamentos da episteme etnográfica, marco essa abordagem como aquela que proporciona “não o conhecimento do outro, mas o conhecimento sobre o outro, com o outro” (FLORÊNCIO, 2012, p. 624). Assim, espero que os movimentos teóricos, metodológicos e procedimentais empreendidos ao longo dessa pesquisa e materializados a partir do contexto, da interpretação sógnica, das pessoas da pesquisa, dos instrumentos de geração de dados e do meu próprio trânsito por entre essas veredas, possam contribuir para um maior entendimento do uso intercultural de língua na cena do ensino/aprendizagem de LI.

2.3.1 O pesquisador como *flâneur*⁴²

Sua perfeita paixão e profissão é desposar a multidão. Para o perfeito flâneur, para o observador apaixonado, é um imenso júbilo fixar residência no numeroso, no ondulante, no movimento, no fugidio e no infinito.
(BAUDELAIRE, 1996, p. 20)

Na concepção baudeleriana do termo, o *flâneur* é aquele que observa o mundo ao seu redor, instituindo uma marcha por entre os espaços da cidade e apreendendo os detalhes ao longo de seu percurso. Tomando desse *flâneur* baudeleriano a caminhada e a observação dos fluxos humanos, vejo no etnógrafo uma caminhada semelhante, movimento que (ab)sorve os espaços da pesquisa como manancial de sua fruição antropológica. Há nesse caminhar etnográfico, portanto, uma descrição precisa e sensível ao foco de sua observação. Tal como o *flâneur*, o etnógrafo se lança na experimentação retínica, instituindo aquilo que Balzac

⁴² Os trânsitos que efetuei na sala de aula pesquisada, na literatura da área e por entre as pessoas da pesquisa possibilitaram a vinculação com o termo e na consequente adaptação para essa pesquisa.

(1989)⁴³ chamou de “gastronomia do olhar” e, embora não se limite à observação exclusivamente *voyeur*, característica *par excellence* do *flâneur* baudeleriano, é a partir do olhar que o etnógrafo inicia a sua jornada rumo ao papel de tradutor/intérprete⁴⁴ do contexto experienciado, adicionando-lhe entre outros aspectos o ouvir e o relacionar.

Na presente pesquisa, permeada pelos aspectos relativos ao tripé língua/cultura/interculturalidade, me propus à experimentação retínica como um primeiro e necessário movimento rumo aos demais sentidos imiscuídos no processo de observação. Em relação a esse aspecto, Pereira e Lima (2010) afirmam que a observação, (o próprio movimento investigativo do pesquisador), deve ser empreendida como forma de perceber as interações e os comportamentos materializados no contexto da pesquisa. Refletindo em torno da observação na pesquisa etnográfica as autoras afirmam:

[...] um ato de perceber as atividades e interrelações das pessoas do cenário de campo que envolve os cinco sentidos do pesquisador, que exige registro objetivo e uma busca de padrões que são identificados nas vivências da cultura cotidiana do grupo participante da pesquisa [...] (PEREIRA; LIMA, 2010, p. 06)

Assim, a instituição do pesquisador como *flâneur* relaciona-se aqui aos trânsitos observativos efetuados pelo sujeito que pesquisa rumo à uma perspectiva que, admitindo a opacidade dos aspectos investigados, auxilie no entendimento dos complexos semióticos (culturais e interculturais) presentes no ensino/aprendizagem de línguas. Nesse sentido, o de entender o pesquisador como leitor e semiotizador da(s) cena(s) da pesquisa, tornou-se ponto fundamental que me permitisse uma reflexão constante em relação aos meus movimentos de pesquisador durante todo o processo de pesquisa. Essa reflexão em torno dos trânsitos do pesquisador/*flâneur*, aspecto tacitamente relacionado à escrita etnográfica, encontra ressonância em Castro (2008) que questiona:

Afinal, o que qualifica um pesquisador como intérprete fiel de uma sociedade, grupo ou espaço cultural? Se não existe consenso em relação a possíveis respostas a essa pergunta, ao menos, não há dúvida do local onde a tradução final se dará: a escrita. Ela é o terreno onde as interpretações ocorrem, é onde as construções a respeito das verdades de um ‘outro’ são possíveis de serem transmitidas [...] (CASTRO, 2008, p. 82)

⁴³ A expressão aparece pela primeira vez em *L'Europe Littéraire* em Agosto-Setembro de 1833, tendo várias reedições. A que me utilizo, portanto, é a que consta em (BALZAC, 1989, p. 13-86)

⁴⁴ Ele é tradutor para si, para sua escrita, mas é intérprete da fala do outro. Há nesse sentido a necessidade de traduzir o fenômeno pesquisado sob a forma de texto (a tradução do pesquisador) e a exposição enunciativa desse fenômeno (o trabalho do intérprete).

Nessa lógica da observação/experimentação *flâneur*, procurei estabelecer ao longo da pesquisa um movimento que me possibilitasse a interpretação do contexto estudado nos moldes do que postula Geertz (1989) e para quem a interpretação antropológica é instauradora de uma leitura dos fenômenos no seu acontecer natural. Para o autor:

Se a interpretação antropológica está construindo uma leitura do que acontece, então divorciá-la do que acontece – do que, nessa ocasião ou naquele lugar, pessoas específicas dizem, o que elas fazem, o que é feito a elas, a partir de todo o vasto negócio do mundo – é divorciá-la das suas aplicações e torná-la vazia. Uma boa interpretação de qualquer coisa – um poema, uma pessoa, uma estória, um ritual, uma instituição, uma sociedade – leva-nos ao cerne do que nos propomos interpretar. (GEERTZ, 1989, p. 13).

Isto posto, é na *flânerie*⁴⁵ representada pela sala de aula de LI da presente pesquisa e pelas vozes aí situadas, as “insistentes vozes heteroglotas” de que fala Clifford (1986), que estabeleço o que acredito tratar-se de uma interpretação vivencial do fenômeno linguístico, ou seja, tomando a sala de aula de LI como espaço de observação, e seus participantes, (alunos e professores), como os agentes polifônicos, busquei empreender uma tradução que, longe de assegurar uma decodificação do discurso como “cristais simétricos de significados”⁴⁶ (GEERTZ, 1989, p. 14), fosse margeando a escrita etnográfica a partir dos dispositivos de observação dos quais dispunha⁴⁷. No entorno dessa questão, a do “discurso social bruto” e de uma tradução essencial da cena pesquisada, Geertz afirma: “[...] não temos acesso direto a não ser marginalmente, ou muito especialmente, mas apenas àquela pequena parte dele (o discurso social bruto) que os nossos informantes nos podem levar a compreender.” (GEERTZ, 1989, p. 14).

Ainda por esse viés, o da tradução na escrita etnográfica, o etnógrafo/*flâneur* que institui, se apropriou daquilo que Clifford (1986) veio a chamar de “literariedade da antropologia”. Meu alinhamento à essa possibilidade tradutória se deu como forma de viabilizar uma explanação sensível sobre a cena vivenciada, bem como sobre as pessoas da pesquisa, isto é, segundo essa lógica, faz-se necessário a valorização das subjetividades pesquisadas e a sua produção de sentidos. Destarte, o autor assinala que os recursos de

⁴⁵ A *flânerie* é a ação de propositadamente e descompromissadamente passear pela cidade e seus espaços, à procura dos detalhes encobertos, das pequenas idiossincrasias imperceptíveis ao primeiro olhar.

⁴⁶ O termo em questão origina-se da antropologia de GEERTZ (1989) e refere-se a uma pretensa pureza no processo de interpretação dos signos advindos dos dados da pesquisa.

⁴⁷ Questionários, análise documental e registros etnográficos.

literariedade observados na escrita etnográfica são cada vez mais recorrentes em trabalhos que se voltam para a representação cultural e que o escritor de narrativas etnográficas irá, inadvertidamente, expressar o seu estilo e os seus posicionamentos em relação à narrativa produzida. Nesse viés Clifford afirma que, “Já há um bom tempo as ideias de que a antropologia científica é também uma ‘arte’ e de que as etnografias têm qualidades literárias vem sendo defendidas.” (CLIFFORD, 1986, p. 04)

Em vista desse panorama, o pesquisador *flâneur* é aquele que, ao transitar pelos lugares-língua, vai constituindo uma interpretação sensível à cena pesquisada, aí incluindo-se os elementos envolvidos na dinâmica da sala de aula de LI e das relações de ensino-aprendizagem. Assim, influenciado pela vivência da pesquisa, tomo o processo de engajamento observativo como determinante para a escrita etnográfica a qual inequivocamente acaba “[...] refletindo o etnógrafo, que se vê, observando ‘o(s) outro(s)’ [...]” (ALMEIDA, 2011, p. 83).

Isto dito, para uma compreensão mais situada desse percurso antropológico seguido ao longo da pesquisa e de sua descrição-interpretação, é relevante trazer à lume os cenários e sujeitos da pesquisa, elementos condutores desse estudo e, portanto, co-autores da empreitada etnográfica. Na seção a seguir, tratarei mais especificamente dos elementos constituintes da pesquisa e dos demais aspectos presentes no entorno da cena pesquisada.

2.3.2 Cenário e sujeitos da pesquisa

Levando em conta a natureza interpretativo-descritiva dessa pesquisa e dando relevo ao uso intercultural de LI feito por professores em formação da região sisaleira⁴⁸ da Bahia (aprendizes/usuários da língua), inicio a jornada trazendo para a cena a cidade de Conceição do Coité, lócus da cultura do sisal e de tantas outras, entre as quais destaco a de aprender/ensinar LI.

Assim, constituindo o empreendimento da pesquisa etnográfica na sala de aula de LI e vinculando a esse trabalho a noção de “descrição densa” presente em Geertz (1989), o estudo ora ensejado constituiu-se no terreno do interpretativo-descritivo, tomando como manancial os registros etnográficos aqui colocados e iluminados pela literatura da área⁴⁹, a exemplo da

⁴⁸ Mesorregião baiana formada por 13 municípios.

⁴⁹ Como literatura da área refiro-me ao vasto acervo de pesquisas na seara da filosofia, da sociologia e da antropologia, as quais encontram numa outra área, a da Linguística Aplicada nos moldes trabalhados por autores como Moita Lopes (2008), uma espécie de abrigo transdisciplinar.

Linguística Aplicada (LA). Em relação à constitutividade da lógica interpretativo-descritiva, Moita Lopes (1996) considera:

Um interesse, cada vez maior, por pesquisa de base interpretativista, não só por representar um foco de investigação diferente, revelador, portanto, de novas descobertas que não estão ao alcance de pesquisa positivista [ciências naturais], mas também por avançar um tipo de método de pesquisa que pode ser; adequado à natureza subjetiva do objeto das ciências sociais. (MOITA LOPES, 1996 p. 22)

Nesse sentido, as relações culturais observadas ao longo da pesquisa etnográfica, elementos intrinsecamente vinculados à lógica interpretativo-descritiva, devem ser vistas como enredamentos que, constituindo uma espécie de teia, vão se sedimentando ao mesmo tempo em que formam os sujeitos. Assim, atravessando as experiências desse sujeito, de seus desejos, trânsitos e interpretações do vivencial, a cultura passa a exercer papel inalienável do construto social e interativo, e, em especial, do microcosmo que integra essa pesquisa: a sala de aula de LI e os fenômenos que dela fazem parte, fenômenos de base eminentemente culturais. Tecendo considerações acerca da relação homem/cultura/significado, Geertz (1989) sustenta:

[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado. (GEERTZ, 1989, p. 15)

É, portanto, nessa lógica de imbricamento, *melange*⁵⁰ de subjetividades reveladas pela língua, que se inscreve a presente pesquisa. Além disso, há no trabalho aqui empreendido, a exemplo de pesquisas que se voltam para o estudo dos fenômenos da sala de aula de LI⁵¹ a imanência de uma metalinguagem⁵² determinada pelo híbrido e pela “[...] mestiçagem da qual nenhuma língua escapa hoje em dia” (RAJAGOPALAN, p. 61, 2008).

Assim, inscrita no contexto de produção da LI e suas particularidades, a descrição desse estudo não poderia prescindir ou escapar das confluências linguoculturais situadas nesse contexto e que são, a um só tempo, fenômeno investigado e linha condutora da interpretação-descrição densa da pesquisa etnográfica e de sua escrita.

⁵⁰ Mistura, confluência.

⁵¹ (ALMEIDA, 2011), (MENDES 2004).

⁵² A imanência da metalinguagem relaciona-se fundamentalmente à natureza do trabalho desenvolvido na sala de aula de língua, isto é, um trabalho voltado para o desenvolvimento da língua estrangeira e por ela determinado.

Para a consecução dessa pesquisa, bem como a posterior análise dos dados obtidos, lancei mão de uma sala de aula de LI, ou, reproduzindo a nomenclatura utilizada no contexto pesquisado, uma sala de aula de Laboratório de LI. A turma em questão integrava a grade de disciplinas referentes ao quinto e sexto semestres de um curso de Letras com Inglês do Campus XIV da UNEB – Universidade do Estado da Bahia – sendo institucionalmente denominada como uma turma de nível avançado. Implantado em 1992, junto ao curso de Português e Literaturas de Língua Portuguesa, o curso de Letras com Inglês (Português e Língua Inglesa e respectivas literaturas), passou por um redimensionamento curricular proposto pelo Conselho Nacional de Educação em 2003, processo de reformulação que culminou com o término da dupla habilitação e viabilizou a implantação do **Curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas**. Assim, com início em 2004.1 o Departamento de Educação (DEDC) – Campus XIV estabeleceu, através da Resolução nº 271/2004 do CONSU, uma maior especificidade ao curso, o qual estabeleceu uma matriz curricular diferente daquela anteriormente utilizada. Feitas essas caracterizações, a pesquisa empírica transcorreu durante os semestres 2012.1 e 2012.2 com aulas que ocorriam no turno vespertino, às quintas e sextas-feiras, perfazendo uma carga horária total de aproximadamente cinquenta das noventa horas destinadas a cada um dos referidos semestres.

Tendo em vista que o contato com a turma pesquisada ocorreu durante o período de dois semestres⁵³ (quinto e sexto), isto acabou implicando na presença de dois docentes distintos, os quais contribuíram significativamente para a constituição da turma como espaços singulares, haja vista as suas diferenças em relação a elementos como o repertório metodológico e procedimental.

A turma em questão era formada por vinte alunos do quinto e sexto semestres 2012.1 e 2012.2, respectivamente e cuja faixa etária variava dos 20 aos 35 anos. Tendo em vista que parte desses alunos (professores em formação) já atuava no ensino de LI, (07 alunos), e tomando como base o número máximo de alunos matriculados no último semestre observado (20 alunos), obtive o percentual de 35% de alunos no exercício do magistério de LI, conforme será apresentado na seção que trata da Análise de dados. Outra informação relevante sobre os alunos pesquisados diz respeito à produção enunciativa na LI, isto é, ao uso operado na língua estudada. Tal produção apresentava flagrante heterogeneidade quanto ao uso da LI, haja vista

⁵³ Apesar de o contato com a turma pesquisada ter ocorrido durante os semestres 2012.1 e 2012.2, isso não implicou em minha permanência em sala de aula durante todo o período. As observações realizadas transcorreram ao longo de algumas unidades temáticas correspondentes aos referidos semestres.

os aspectos relacionados à história de cada sujeito no contato com a língua, ou seja, apesar de todos esses sujeitos terem aludido algum tipo de conhecimento da LI antes de ingressar no curso de formação, havia grande diversidade quanto ao processo de contato e aprendizagem dessa língua, algo que variava do autoestudo à utilização do *software Skype*, procedimentos que integrados às experiências advindas do inglês de sua trajetória escolar, permitem entender a variedade do conhecimento em torno dessa língua. Pude constatar ao longo das observações que os alunos que já exerciam o magistério, (35%), eram os que apresentavam um maior nível de proficiência, ou, melhor seria dizer, de anglocentripetação, o que não os isentava das eventuais fugas no uso padrão da LI, mas sinalizavam para uma maior exposição destes à língua aprendida/ensinada⁵⁴. É justamente nesse quesito, o das adaptações e *projeções de brasilidade* que pude perceber certa homogeneidade, haja vista que todos eles, em maior ou menor grau, apresentavam inglesidades diaspóricas. Além disso, constatei nos alunos, sem exceção, uma consciência em relação à necessidade de ampliar o seu desempenho comunicativo, aspecto voltado, sobretudo, para a oralidade na LI. Tais questões serão contempladas em detalhes no capítulo que trata especificamente da análise de dados.

2.4 GERAÇÃO DE DADOS – INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

No tocante a esse estágio da pesquisa, o da geração de dados, Hammersley e Attikinson (2007) assinalam:

Em termos de geração de dados, a etnografia geralmente envolve o pesquisador participando abertamente ou discretamente nas vidas diárias das pessoas por um extenso período de tempo, observando o que acontece, ouvindo o que é dito, e/ou fazendo perguntas através de entrevistas informais e formais, coletando documentos e artefatos – na verdade, coletando todas e quaisquer informações que estejam disponíveis para trazer a lume os aspectos considerados centrais na investigação. (HAMMERSLEY; ATTIKINSON, 2007, p. 03).

Com efeito, a descrição dos autores não poderia ser mais apropriada para a modalidade de pesquisa aqui empreendida e a conseqüente geração de dados, ou seja, foi somente a partir desse conjunto de elementos da prática etnográfica, variando da observação propriamente dita aos demais artefatos utilizados, que pude lançar mão de um roteiro não-essencialista. Tal

⁵⁴ Há por parte desses alunos uma ampliação do processo aquisitivo da língua, processo que se dá pela via dupla de uma metacognição alicerçada na instituição de um aprender/ ensinar e num ensinar/aprender.

conduta permitiu que esse percurso fosse constantemente questionado, adaptado e incrementado ao largo do processo utilizado no registro dos dados.

Os dados primários da pesquisa foram registrados através da observação de uma sala de aula de LI em um curso de Letras com Inglês, conforme indicado no item anterior. A minha atuação na pesquisa, isto é, o meu papel de observador alinhou-se à perspectiva participante, haja vista a indissociabilidade entre pesquisador e a cena da pesquisa. Embora não tenha atuado de forma direta, isto é, na condição de professor da turma, não vejo na modalidade de observação empreendida o distanciamento *voyeur* de uma mera observação. A estadia na sala de aula pesquisada possibilitou essa constatação a partir de momentos nos quais fui instado a interagir, respondendo às perguntas feitas pelos alunos do curso⁵⁵ em plena prática de observação. Nesse sentido, apesar de indireta, vejo na pesquisa desenvolvida uma modalidade de observação participante já que, para além das instâncias em que fui “convidado” a participar, também pude travar um diálogo com os agentes da cena através dos encontros que antecediam o início da aula⁵⁶ e que passaram a ser utilizados como o momento em que o Eu-pesquisador e as pessoas da pesquisa discutiam as questões relacionadas à língua, ensino e aprendizagem. Tais momentos, ocorridos de modo espontâneo, converteram-se como importante recurso para a constituição dos instrumentos e procedimentos que serão mais à frente discutidos.

Como parte dos procedimentos para a consecução dos registros, empreendi, ao longo dos movimentos de observação, a gravação em áudio das aulas relacionadas a algumas unidades temáticas do quinto e sexto semestres, dados primários dessa pesquisa. Os registros em áudio referentes às dez aulas observadas, com duração de quatro horas cada, totalizaram aproximadamente 40 horas de gravação. Paralelamente ao expediente das gravações em áudio, me utilizei das anotações do processo observativo, isto é, das notas de campo para a recolha de dados.

À medida que ia me deparando com os elementos não-previsíveis da pesquisa, elementos responsáveis pela adoção de um roteiro maleável e reflexivo, fui considerando a possibilidade de constituir instrumentos e procedimentos surgidos no momento da pesquisa,

⁵⁵ Raul, *what is browsing?*

⁵⁶ Tais momentos foram acontecendo naturalmente, e eventualmente, com a participação do professor da turma e, como faziam parte da cena pesquisada foram tomados como parte integrante da pesquisa, ou como prefiro nomear, como os momentos do relacional entre pesquisador e pesquisados. Tais momentos culminaram com a produção do instrumento a que chamei de questionário-narrativa e que será mais à frente examinado.

ao invés de me utilizar exclusivamente de um “protocolo normalizado⁵⁷”. Em relação à criação de tais instrumentos/procedimentos, é fundamental levar em consideração o inesperado da pesquisa etnográfica e dos elementos que dela vão se originando. Como mencionado anteriormente, os diálogos que tive com os alunos da turma, diálogos que antecediam o início formal das aulas, foram condutores da elaboração de dispositivos que cartografaram as cenas observadas nos espaços múltiplos representados pela sala de aula de LI.

Nesse sentido, o de irmanar o papel do etnógrafo-pesquisador ao da cartografia, me alinhei à afirmação de Rolnik (2006) que, referindo-se aos procedimentos adotados pelo cartógrafo, anuncia: “[...] ele sabe que deve ‘inventá-los’ em função daquilo que pede o contexto em que se encontra.” (ROLNIK, 2006, p. 66). Assim, diante da necessidade de inventar instrumentos e procedimentos que dessem conta dos fenômenos vivenciados na sala de aula de LI, lancei mão de dois instrumentos distintos para os sujeitos primários da pesquisa, (professores em formação). Para esse grupo, criei um questionário-narrativa⁵⁸ e, a partir deste, um questionário baseado em seus posicionamentos e considerações presentes no instrumento anterior, o que exigiu de mim, para além da recolha dos dados, a leitura e a análise. A partir desse procedimento, pude rumar para a elaboração de um questionário baseado nas narrativas dos alunos, o que conferiu ao questionário uma espécie de customização e, portanto, uma maior sensibilidade em relação aos fenômenos presentes naquela cena de pesquisa. Em relação aos sujeitos secundários, os professores formadores, fiz a aplicação de um questionário com vistas a compreender o modo como entendem a aula de língua sob o viés da interculturalidade e como essa condução impacta nos usos operados na LI por parte do aluno/professor em formação. O questionário-narrativa foi encaminhado aos alunos por e-mail após a sexta aula, e entregue/respondido nas semanas seguintes⁵⁹.

O segundo questionário foi aplicado ao final da décima aula e foi respondido em sala. O questionário dos professores formadores foi encaminhado por e-mail e respondido após algumas semanas. Em linhas gerais, as questões lançadas objetivaram uma compreensão em torno dos processos relacionados à produção enunciativa na LI e das considerações relacionadas aos movimentos de aprender-ensinar LI.

⁵⁷ Termo utilizado por Rolnik (2006).

⁵⁸ Instrumento idealizado a partir das muitas falas que precediam o início formal das aulas e que me auxiliou na compreensão da cena pesquisada, juntamente com seus atores.

⁵⁹ As devolutivas em relação aos questionários ocorreram ao longo de algumas semanas, haja vista a postergação dos alunos nessa entrega. Ainda assim, apesar de minha solicitação constante, não obtive a totalidade desses questionários. De um total de 20 questionários 15 me foram devolvidos.

A título de ilustração, trago nas tabelas a seguir uma descrição panorâmica dos questionários acima descritos:

Instrumento	Total de perguntas	Período	Objetivo
Questionário narrativa	03	6ª aula	Ouvir/compreender o “Outro que aprende”: o aluno de LI.
2º questionário	08	Final da 10ª aula	Delinear como o aluno de LI compreende a própria aprendizagem.

Tabela 1- Descrição dos instrumentos (questionários dos alunos)

Instrumento	Total de perguntas	Período	Objetivo
Questionário	08	10ª aula	Ouvir/compreender o “Outro que ensina”: o professor de LI.

Tabela 2- Descrição dos instrumentos (questionário dos professores formadores)

Tendo em vista que o espaço da aprendizagem/ensino de LI insere-se num contexto institucional, considerei a necessidade de inserir no processo de investigação a análise documental da matriz curricular do Curso de Letras com Inglês da UNEB. A complementaridade desses dados foi fundamental para uma compreensão mais aprofundada em torno de como a ecologia linguística da sala de aula de LI relaciona-se com os protocolos disciplinares e institucionais dos componentes diretamente relacionados à LI⁶⁰.

Reunindo os registros da pesquisa, isto é, as gravações das interações, os questionários, as notas de campo e os documentos relacionados ao currículo, procedi imediatamente para a transcrição dos registros em áudio relacionados às dez aulas observadas. As transcrições foram realizadas logo após o último semestre observado, com o fito de preservar, tanto quanto fosse possível, as impressões e demais particularidades do momento da pesquisa, algo que poderia se perder se houvesse postergação na reunião dos dados complementares ao trabalho de transcrição. Tal conduta apoiou-se no que afirma Mendes (2004) para quem

A adoção desse procedimento é importante, e sempre desejável em todo processo de investigação, como cuidado para evitar que dados importantes,

⁶⁰ As disciplinas diretamente relacionadas à LI recebem a nomenclatura de *Laboratório de LI*, iniciando-se no chamado Laboratório Básico I até o Laboratório avançado VII.

provenientes das observações e percepções do professor-pesquisador, sejam desperdiçados pelo esquecimento. (MENDES, 2004, p. 30).

Nesse sentido, foi fundamental a admissão dos demais registros (notas de campo) como forma de melhor compreender e reconstituir os excertos transcritos com as particularidades observadas em todo o entorno da interação verbal, aí incluindo-se os elementos materializados no momento da interlocução⁶¹, analisados e registrados ao longo do processo de gravação. Tais registros foram complementares à materialidade das transcrições, haja vista que é concomitantemente ao processo de gravação que são iniciadas as reflexões e análises do pesquisador em relação às interações gravadas, ou seja, é durante o registro de áudio das interações que se iniciam os movimentos de análise, os quais vão desenhando e, portanto, viabilizando uma análise mais refinada dos dados da pesquisa. No entorno do empreendimento da transcrição, Duranti (1997) considera:

[...] a transcrição de uma conversa não é propriamente como a conversa, assim como a gravação de áudio ou vídeo de uma interação não é exatamente como a interação. No entanto, a inscrição sistemática das dimensões espaço-temporais, verbais e gestuais da interação pode abrir novas dimensões a respeito de nossa compreensão sobre como as pessoas usam a fala e outros instrumentos nas suas interações diárias. (DURANTI, 1997, p. 161)

O processo de transcrição das interações fundamentou-se nos critérios trazidos por Mendes (2004) e pautou-se na identificação heteronímica. Para os alunos, (sujeitos primários da pesquisa), optei pelo estabelecimento de pseudônimos, haja vista a preferência de alguns deles⁶² pelo anonimato. Assim, ao invés de optar por letras do alfabeto ou categorias identitárias como *aluno*, procedimento rejeitado por autores como Garcez (2002), ofereci aos sujeitos desse grupo a possibilidade de adotarem nomes com os quais gostariam de ser identificados. Esse procedimento alinhou-se à necessidade de instituir os alunos pesquisados como *peças da pesquisa*, algo que não teria tanta visibilidade se optasse pelas iniciais de seus nomes ou simplesmente categorizasse seu lugar social nas interações. Dito de outro modo, esse dispositivo permitiu a deposição de uma perspectiva reificatória que entende as pessoas pesquisadas como objeto de pesquisa.

⁶¹Entre esses elementos apreendidos ao largo do processo é possível destacar as reações não-verbais (paralinguísticas) que auxiliam na compreensão, reflexão e análise da matéria ouvida.

⁶²Apesar de a maioria dos alunos ter permitido a utilização de seus nomes verdadeiros, optei por estender a ficcionalização de seus nomes juntamente com os da minoria.

Quanto à identificação dos professores formadores preferi adotar os códigos P1e P2, os quais correspondem respectivamente a (professor 1 e professor 2). A utilização dessas categorias justifica-se em virtude da necessidade em atender a preferência dos professores pela não identificação nominal.

Após terminar o processo de transcrição, reuni os questionários, as notas de campo e os documentos do currículo, rumando, em seguida para a análise dos dados.

O processo de análise iniciou-se com a leitura e registro das particularidades presentes nas interações transcritas e na frequente consulta às notas de campo relacionadas a vários dos excertos gravados. Levando em consideração a necessidade de estabelecer os registros obtidos com a natureza da pesquisa e seus objetivos, procedi ao exame dos aspectos constitutivos da interação na LI, ou seja, com as enunciações anglocêntricas e anglocêntricas produzidas pelos alunos. Terminado o percurso analítico, aí incluindo-se o exame pormenorizado das anotações e comparações, alcancei os dados finais.

2.5 ANÁLISE DOS DADOS

Para esta fase do trabalho, procurei levar em consideração, não apenas os dados propriamente ditos, mas os demais aspectos constituintes dessa pesquisa, ou seja, para além de me vincular exclusivamente aos dados gerados, tentei estabelecer um diálogo constante com os elementos norteadores da pesquisa, a exemplo do problema e dos objetivos que lhe serviram de esteio. Esse percurso de construção analítica esteve alinhado ao que pontua Gil (2010) para quem “A análise dos dados na pesquisa etnográfica inicia-se no momento em que o pesquisador seleciona o problema e só termina com a redação da última frase” (GIL, 2010, p. 130). Assim o movimento de análise de dados desta pesquisa procurou o estabelecimento de um *modus operandi* que, lançando mão de todos os aspectos da investigação, pudesse proporcionar ao pesquisador a organização e montagem de uma análise mais sensível ao contexto e natureza da pesquisa. Em torno dessa perspectiva, vejo na afirmação de Denzin e Lincoln (2010) importantes considerações. Para os autores:

O pesquisador qualitativo que emprega a montagem é como um confeccionador de colchas ou um improvisador no *jazz*. Esse confeccionador costura, edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa. (DENZIN; LINCOLN, 2010, p. 19)

Nesta lógica, coube a mim, na condição de analista, utilizar os dispositivos estéticos e materiais disponíveis, assim como sugere (BECKER, 1998 apud DENZIN; LINCOLN, 2010).

Ainda segundo Becker, citado em Denzin e Lincoln, o pesquisador qualitativo emprega “[...] efetivamente quaisquer estratégias, métodos, ou materiais empíricos que estejam a seu alcance”. Dessa forma, tornou-se fundamental a utilização de recursos que auxiliassem na ilustração dos dados dessa pesquisa, por intermédio de quadros e tabelas. Tais procedimentos objetivaram a instauração de um diálogo entre o texto e as imagens, ao mesmo tempo em que viabilizassem, (para o leitor), uma compreensão mais ampliada do fenômeno investigado.

Longe de pautar-se numa construção apriorística, a utilização desses elementos foram seguindo o fluxo das leituras e releituras dos dados e, apesar de divisar o que seria potencialmente graficável e/ou tabelável, não segui necessariamente tais induções⁶³.

Para a análise do segundo questionário dos alunos, achei pertinente continuar com os quadros explicativos acrescidos ao seu final do percentual relativo às questões objetivas lançadas. Para as transcrições das interações, observações das aulas e o questionário dos professores formadores, priorizei o processo descritivo como forma de materializar, através da escrita, os elementos que originaram o fenômeno investigado, ou seja, o uso intercultural de LI.

Arrematando essas considerações, é preciso pontuar a respeito do papel do pesquisador ao largo dessas etapas do empreendimento analítico e da grande responsabilidade na tradução desses dados. Dito de outro modo, a responsabilidade do pesquisador reside em dois movimentos distintos e complementares, isto é, o de adotar ou inventar instrumentos adequados à natureza de sua pesquisa e, tendo assim procedido, o de analisar os dados dos quais se apropria e dos quais se torna intérprete primacial. Destarte, ao longo de todo o percurso de análise fui vivenciando àquilo que afirma Geertz (1989) para quem “[...] o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas [...]” (GEERTZ, 1989, p. 07).

Assim, me apropriando desse arcabouço metodológico, inicio no próximo capítulo abordando a questão do ensino-aprendizagem de LI permeado pelos aspectos relacionados à interculturalidade e ILF, de modo a constituir uma discussão teórica acerca dos usos linguísticos observados ao longo do processo, ao mesmo tempo em que os contextualizo com as vozes de vários teóricos das áreas da linguística aplicada, dos estudos culturais e da interculturalidade.

⁶³ Tal posicionamento remete à necessidade de analisar à exaustão os dados da pesquisa, evitando, portanto, o açodamento típico de um apriorismo.

3. BABY... VOCÊ PRECISA APRENDER INGLÊS (INTERCULTURALIDADE, ENSINO/APRENDIZAGEM DE LI E O ILF)

Quais são nossos vínculos e nossos “desvínculos” com o Outro? Qual é a herança legítima e qual é a maldita? O que nos ata ao Outro e o que nos libera do Outro? Qual é seu negócio? O que tenho a ver com ele? O desejo do Outro me constitui, mas meu desejo constitui o Outro.
(ACHUGAR, 2006, p. 314)

3.1 LÍNGUA E CULTURA: NA IMANÊNCIA DA INTERSEÇÃO

Uma das questões de vulto que se colocam hoje, sobretudo, no cenário em que o prefixo *pós*-⁶⁴ ganhou proeminência, pode ser sintetizada pela relação entre língua e cultura, elementos intrínsecos às sociedades e, portanto, fadados aos vertiginosos fluxos de mudança da contemporaneidade, movimento que está constantemente a deslocar e relativizar a fixidez de conceitos tomados como pétreos. Nesse sentido, e por intermédio de uma postura que as demove da dicotomia terminológica, é possível encontrar em teorizações como as de Kramsch (1998a) importantes considerações em torno do par língua/cultura como díade consubstanciada pela palavra, (seu traço intersectante). Segundo a autora:

As palavras que as pessoas enunciam referem-se à experiência comum. Elas expressam fatos, idéias ou eventos que são comunicáveis porque eles se referem a um estoque de saberes sobre o mundo que as outras pessoas partilham. As palavras também refletem as atitudes e crenças de seus autores, seus pontos de vista, que são também o de outros. (KRAMSCH, 1998, p. 3)

Nessa perspectiva a autora marca os enredamentos entre língua e cultura de três formas (KRAMSCH, 1998, p. 3):

- a) a língua *expressa* realidade cultural;
- b) a língua *incorpora* realidade cultural;
- c) a língua *simboliza* realidade cultural.

⁶⁴ Entre os termos que acompanham o prefixo *pós*-, é possível arrolar o Pós-modernismo, o Pós-colonialismo e o Pós-estruturalismo, expressões em muitos aspectos semelhantes entre si, e que representam os expoentes das viradas ideológicas e epistemológicas da contemporaneidade, movimentos que, de muitos modos, viabilizaram discussões voltadas à compreensão de língua, linguagem e metalinguagem.

Isto posto, a realidade cultural à qual, reiteradamente, se refere a autora, apresenta-se representada pelos aspectos expressivos, materiais e simbólicos; dimensões eminentemente corporificadas pela língua. A partir dessas asserções, portanto, torna-se possível tomar língua e cultura numa perspectiva de entidade biunívoca, isto é, como elos interdependentes e, portanto, constitutivos dos processos semióticos engendrados pelas sociedades. No entorno do ensino e aprendizagem de línguas, a autora estabelece os principais paradigmas de ensino que precipitaram os modos de compreender língua e cultura. Assim, perpassando pelos modelos de ensino (estruturalista, social e o pós-estruturalista), Kramsch (1996) estabelece as principais concepções de língua e cultura dispostas no quadro abaixo:

<i>cultura e língua</i>	toma os elementos culturais como aspectos a serem ensinados separadamente, isto é, paralelamente ao ensino lexical e estrutural da língua estrangeira, sem envolver reflexão;
<i>cultura na língua</i>	admite o ensino dos aspectos culturais na condição de artefatos (artes, literatura, etc), abstrações (valores, crenças, etc) e hábitos (costumes, comportamentos, vestuário, etc) em simultaneidade às atividades voltadas para a aquisição da língua estrangeira, não havendo nenhuma reflexão ao longo desse processo;
<i>língua como cultura</i>	pressupõe reflexão e comparação ao longo do trabalho com o sistema formal sobre os aspectos culturais relativos aos outros países e sua relação com a cultura nacional.

Tabela 3- concepções de língua e cultura de Kramsch (1996)

Desse modo, e tomando o ensino de *língua como cultura*, na condição de perspectiva síncrona às demandas da contemporaneidade, é possível estabelecer um alinhamento àquilo que Oliveira (2000) propõe, ou seja, como o entrecruzar dos conhecimentos produzidos e transmitidos socialmente com os fenômenos sociais utilizados com o propósito de “negociar significados com outros indivíduos”. (OLIVEIRA, 2000, p. 49-50).

Por esse mesmo viés, Porter e Samovar (1994) ao associarem língua à cultura pontuam:

Uma língua é um sistema de símbolos aprendido, organizado e geralmente aceito pelos membros de uma comunidade. É usado para representar a experiência humana dentro de uma comunidade geográfica ou cultural. Objetos, eventos, experiências e sentimentos têm um nome específico unicamente porque uma comunidade de pessoas definiu que eles assim seriam chamados. Por ser um sistema inexato de representação simbólica do real, o significado das palavras está sujeito a uma variada gama de interpretações. (PORTER; SAMOVAR, 1994, p. 16)

Diante dessas asserções, torna-se compreensível a adoção/cunhagem de termos que materializam o alinhamento à esse horizonte teórico, espaço no qual é possível destacar à perspectiva de “língua-cultura” de Kramsch (1993) e a de “linguacultura” de Agar (2002). Por conseguinte, em ambos os casos, o que prevalece é a visão de interpenetração e, portanto, de inseparabilidade dos dois elementos.

De modo a marcar a ideia de linguacultura, Agar (2002) propõe o apagamento do círculo, imagem calcada na perspectiva saussureana que estabelece a língua como esfera apartada do aspecto cultural, na medida em que estabelece a célebre dicotomia *langue/parole*⁶⁵. Nessa lógica, o autor afirma que o conceito de círculo explicita o posicionamento da maior parte das pessoas em torno de como entendem a língua, ou seja, como algo eminentemente relacionado aos aspectos sistêmico-estruturantes presentes no interior do círculo. Ainda segundo Agar (2002), tais elementos são insuficientes para explicar os fenômenos, (diferenças e dissonâncias), típicos dos processos de comunicação.

Essa constatação viabiliza a admissão da língua como elemento que extrapola as questões gramaticais, ao mesmo tempo em que se movimenta rumo à exterioridade do círculo, ou seja, rumo à cultura. Isto dito, não se trata, segundo o autor, de subestimar a importância da língua em seu aspecto estruturante, mas a de tomar as duas esferas como fenômenos interdependentes e complementares. Destarte, admitindo os processos comunicativos como resultantes da construção sógnica, faz-se inevitável o entendimento de língua e cultura como elos fadados à interseção. Por esse viés, e convidando à reflexão sobre os conceitos de língua e cultura, Agar (2002) sustenta que

Os dois conceitos têm que mudar conjuntamente. A língua, em todas as suas variedades, em todas as formas que aparece no cotidiano, constrói um mundo de significados. Quando você se depara com diferentes significados, quando você se conscientiza dos seus próprios significados e trabalha para construir uma ponte rumo ao Outro, é na “cultura” que você está chegando. A língua preenche os espaços entre nós com o som; a cultura forja a condição humana através deles. A cultura está na língua, e a língua está carregada de cultura. (AGAR, 2002, p. 28)

Em face das ponderações apresentadas, torna-se claro o alinhamento desse estudo aos discursos que tomam língua e cultura numa perspectiva diádica e, portanto, relacional. Desse modo, há na visão de *língua como cultura* a constatação de que é pela língua que são

⁶⁵ Quando constitui a dicotomia língua (*langue*) e fala (*parole*), Saussure acaba por estabelecer uma cisão que, ao afastar a língua de sua realização social (a fala), acaba tomando-a como homogênea e perfeita, esterilizando-a, portanto, dos aspectos heterogêneos e irregulares. Em outras palavras, do aspecto cultural.

introjetadas aquilo a que Moran (2001) vem a chamar de “dimensões culturais⁶⁶”. Para esse autor, há no par língua e cultura uma relação de interdependência constitutiva, haja vista a necessidade em relacionarmos os produtos culturais (artefatos, instituições sociais complexas, arte, literatura e música) à língua. Dito de outro modo, “[...] muitos produtos culturais – literatura, códigos fiscais, listas telefônicas, manuais de instrução, passaportes – consistem inteiramente de (língua)gem [...]” (MORAN, 2001, p. 36). Isto posto, é importante tomar essa vinculação como algo igualmente caro à pedagogia do ensino de línguas, haja vista que, sensibilizando-se a essa perspectiva, o professor de língua poderá incorporar uma nova atuação em seu processo de ensino, passando de veículo de informações na língua-alvo para o papel de mediador e incentivador na compreensão do fenômeno comunicativo que anima os processos de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Nesse sentido, o professor de língua desvincula-se da mera função de “empresário” do desempenho linguístico, assumindo o papel de “catalisador de uma competência crítica e cultural em expansão contínua”. (KRAMSCH, 2009, p.130). Na próxima seção, serão tratados de modo mais detalhado, os aspectos relacionados ao diálogo intercultural originado da perspectiva de língua como cultura aqui discutido, bem como o ensino-aprendizagem inscritos neste construto.

3.2 DIALOGISMO INTERCULTURAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Antes de rumar para a discussão que protagoniza a presente seção, isto é, o diálogo intercultural nos movimentos de ensinar e aprender, é preciso situar um aspecto fundamental que, em grande medida, contribui para a determinação dos processos interacionais engendrados no diálogo de ensinantes e aprendentes de uma língua estrangeira. O referido aspecto está intrinsecamente relacionado à ideia de língua-alvo, ou, de língua-cultura alvo, tal como apresentado ao largo desse estudo. Esse aspecto, parece-me, está vinculado ao seguinte questionamento: qual seria o *alvo* do ensino-aprendizagem de uma língua-cultura alvo? A resposta para tal questionamento não se estabelece sem uma reflexão em torno do que seria esse *alvo*, em meio à instituição da LI como língua multicêntrica. Assim, tecendo considerações imediatamente associadas a essa questão, Mendes (2007) pontua:

⁶⁶ Segundo Moran (2001) são cinco as dimensões culturais, a saber: produtos, práticas, perspectivas, comunidades e pessoas. (MORAN, 2001, p. 36)

[...] ao nos referirmos à cultura ou ensino da língua-cultura-alvo ou, ainda, à importância e necessidade da consideração da cultura na pedagogia de línguas, maternas ou estrangeiras, devemos esclarecer qual a perspectiva que estamos considerando, ou seja, de que cultura estamos falando? Ou culturas? Quais são os envolvidos nessa relação língua/cultura ou línguas/culturas? A partir de que lado estamos olhando? (MENDES, 2007, p. 119)

Visto por esse ângulo, a ideia de *alvo* numa língua-cultura mundializada parece instituir o desafio de ensinar e aprender LI adotando uma perspectiva de não-fixidez, isto é, uma perspectiva que *demove* e *desvia* a língua-cultura inglesa da bidirecionalidade hegemônica representada por americanófilos e/ou britanófilos; algo relacionável ao que diz Ortiz (1994) sobre os “espaços desterritorializados”, elementos aqui associados à atual configuração da LI no mundo. Nessa lógica, o indivíduo (falante/aprendiz) envolvido nas tramas sócio-culturais representadas pela mundialização da LI, transforma-se em usuário “[...] capaz de decodificar a inteligibilidade funcional da malha que o envolve.” (ORTIZ, 1994, p. 106), seja esta “malha” representada pela variante anglo-americana, ou não. Assim, parece-me adequado responder a questão lançada no início desta seção com a afirmação de Santos (2012) que salienta: “[...] parece-nos que para o ensino de uma língua franca, o argumento dos alvos (língua e cultura) não tem validade alguma, uma vez que o alvo agora é o globo.” (SANTOS, 2012, p. 74). Arrematando essa ponderação, Mota (2004) sublinha que

[...] as línguas consideradas internacionais, como o inglês e o espanhol, ao adquirirem o status de línguas francas, vão perdendo as características culturais de vinculação às identidades nacionais dos falantes nativos e aos poucos vão assumindo a tendência para a hibridização cultural. (MOTA, 2004, p. 50)

Nesse sentido, as menções ao termo língua-cultura alvo, feitas ao longo da pesquisa, dialogam com uma LI livre do anglocentrismo de que nos fala Phillipson (2000), e que aqui relaciono ao princípio dialético da interculturalidade.

Feitas essas explicações, torna-se fulcral o delineamento do dialogismo intercultural e a sua importância para o ensino-aprendizagem de LI. Esse diálogo, alojado nos interstícios de uma LI franca e global, objetiva a constituição de uma postura que tome as diferenças culturais marcadas pelo linguajar (MIGNOLO, 2012, JORGENSEN, 2008, PHIPPS 2006), como posicionalidades heteroglóssicas, ou seja, como modos de ser na língua. Desse modo, a ideia de diálogo entre culturas presente nesse trabalho baseia-se, fundamentalmente, na necessidade de admitir a diferença, não apenas nos aspectos que ladeiam a comunicação, a

exemplo de comportamentos, costumes e tradições, mas nos modos como se materializa essa comunicação, isto é, da língua em uso, tal como tratada pelo viés hymesiano⁶⁷.

Esse modo de refletir em torno do uso e dos usuários de uma língua estrangeira acena para uma prática dialógica na qual, levando em conta o contexto sócio-cultural de aprendizagem, ensinantes legam a seus aprendentes o direito a uma das vozes do discurso, a qual não se apresenta esvaziada, despossuída dos sentidos e idiossincrasias de sua língua-cultura. Dito isto, entendemos que a não-neutralidade presente nos usos linguístico-comunicativos da língua estrangeira é atributo intrínseco ao processo de ensino e aprendizagem da LI, elementos inscritos num processo relacional que toma as pessoas do diálogo (ensinantes e aprendentes) como sujeitos históricos e, portanto, povoados pelos significados e experiências que determinam as enunciações e viabilizam o encontro linguocultural. Isto dito, é possível constituir um alinhamento com a afirmação de Fleuri (2001a) para quem as pessoas

[...] são formadas em contextos culturais determinados. Mas são as pessoas que fazem cultura. Neste sentido, a estratégia intercultural consiste antes de tudo em promover a relação entre as pessoas, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos. (FLEURI, 2001, p. 118)

Assim, marcando a dimensão do relacional nos processos de construção dialógica, torna-se inevitável a ocorrência dos conflitos e dissensões a que estão sujeitas as culturalidades postas em relação, algo que para Mendes (2007) está marcado por “[...] uma intrincada rede de forças e tensões que são provenientes do embate de diferentes visões de mundo.” (MENDES, 2007, p. 121).

Destarte, os embates e dissensões originados desse diálogo, além de representarem uma arena de conflitos, acabam por estabelecer a instância de negociações que resultam em encontro e congraçamento. Por essa ótica, portanto, faz-se notar no fluxo dialógico dos movimentos de ensinar e aprender LI, o eclodir das identidades interculturais dos falantes/aprendizes, sujeitos marcados pela interação com o Outro numa relação que, segundo Souza e Fleuri (2003), não se caracteriza “[...] por uma estabilidade e uma fixidez naturais” (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 54), mas, ao contrário, pela mutabilidade e multiplicidade identitárias. Isto posto, é por intermédio do diálogo intercultural que se pode abraçar a ideia

⁶⁷ A referida perspectiva hymesiana mencionada relaciona-se à celebre frase desse teórico, a qual assinala que: “Há regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis.” (HYMES, 2001, p. 60)

do *entrelugar* bhabhaniano nos moldes do que faz Azibeiro (2003) ao traduzir a “entrelugaridade⁶⁸” como o espaço interseccionado e fluido no qual

A miscigenação, ou hibridismo, passa a ser entendida como processo inerente às interações e ao jogo de forças. As tradições e os valores são recriados, reconstruídos de modo dinâmico e flexível, tal como um organismo vivo. É esse o espaço liminar, fronteiro, polifônico da interculturalidade. Entendemos interculturalidade como os espaços de encontro-confronto dialógico entre as várias culturas, que podem produzir transformações e desconstruir hierarquias. É esse o *entrelugar* no qual todas as vozes podem emergir, manifestar-se, in-fluir – se assim podemos caracterizar a inclusão dos diversos fluxos, das inúmeras teias de significados. (AZIBEIRO⁶⁹, 2003, p. 93 apud MENDES, 2008, p. 74)

Coadunando para essa perspectiva, há nas ponderações de Kramsch (1993) flagrante vinculação à dimensão interseccionada do *entrelugar*, liame representado, sobretudo, pelos termos “cultura do terceiro tipo” ou “terceiro lugar”. Para a referida autora, a adoção de uma perspectiva de semiótica social é a que de fato define “[...] o lugar do aprendiz como um lugar onde ele(a) constrói significados.” (KRAMSCH, 1993, p. 236). Desse modo, conclamando para uma reflexão, a autora situa o processo de ensino-aprendizagem, isto é, das “relações dialógico-polifônicas⁷⁰” intrínsecas à sala de aula de língua, como espaço a ser constantemente oxigenado por práticas de empoderamento, as quais viabilizem tanto a socialização dos aprendizes à ordem social vigente, quanto os meios que lhes possibilite o questionamento e a consequente mudança dessa ordem. (KRAMSCH, 1993, p. 236). Assim, tomando a mudança como algo inegável na esfera do terceiro lugar, ela afirma:

Cursos sempre precisam de revisão, pesquisas sempre revelam novas possibilidades de aprendizagem, livros-texto nunca são totalmente satisfatórios porque aprendizes de língua estrangeira sempre encontrarão novas formas de criar suas próprias hipóteses, de entender (e de se equivocarem) quanto à materialidade cultural, de utilizar a língua estrangeira para expressarem os seus significados únicos. Em resumo, o pensamento educacional subestima os incríveis recursos tanto afetivos ou cognitivos da ‘cultura popular’ da sala de aula de língua. (KRAMSCH, 1993, p. 237)

Em consonância com essa perspectiva reflexiva e descentralizadora, vislumbramos o diálogo intercultural como a dimensão que encapsula o Outro de modo a torná-lo parte

⁶⁸ A adoção/cunhagem do termo tenta aproximar-se da expressividade do termo original *in-betweenness* de Bhabha (1998).

⁶⁹ Na citação em destaque, Azibeiro (2003) apoia-se nas noções de *entrelugar* de Bhabha (1998) as quais dão relevo à interculturalidade e às hibridizações típicas do contato-confronto entre línguas-culturas.

⁷⁰ Expressão emprestada de Guilherme (2009) relacionada à multiplicidade de vozes reveladas em sala de aula estabelecendo uma relação dialógica, (um processo de interação verbal) (GUILHERME, 2009, p.26)

integrante e, portanto, constitutiva do contato-confronto intrínsecos aos atos verbais. Isto posto, torna-se inevitável a vinculação desse diálogo à desconstrução da polarização dos saberes e da assunção de “[...] uma perspectiva de construção do conhecimento de forma dialética e multidimensional.” (MOTA, 2004, p. 41). Por conseguinte, o que parece haver nos processos dialéticos entre as línguas-culturas que se intersectam é a transgressão de fronteiras, elemento representado pelas matérias de expressão advindas da língua-cultura Outra, e que não representam a anulação das vozes da língua-cultura materna. Por essa lógica, tais transgressões se dão de modo equilibrado, não havendo, portanto, a polarização ou a “subalternização de saberes” (MIGNOLO, 2012).

Alinhado a essas considerações Gurevitch, (2001) pontua:

[...] o diálogo é utilizado como instrumento crítico relacionado não apenas ao modo como as fronteiras semiótico-culturais são produzidas para traduzir o que é estrangeiro, mas, também, a como essas fronteiras são transgredidas pelos textos culturais do Outro, desestabilizando o monologismo dos textos e práticas dominantes. Dessa forma, o conceito de diálogo é em primeiro lugar inseparável da luta contra o centripetalismo linguístico-cultural, e a favor da diferença e multiplicidade e, em segundo lugar, da vívida pluralidade dialógica das diferenças linguístico-culturais que equivalem à produção do terceiro espaço – um espaço entre o *self* e o Outro – no qual novos significados e identidades são dinamicamente construídos. Nesse modo crítico, o diálogo pode ser concebido como uma condição para a inovação transcultural e translinguística que é inseparável do projeto de re-narrar a liberdade, a multiplicidade, a democracia e a expressividade. (GUREVITCH, 2001, p. 88 apud KOSTOGRIZ, 2005, p. 193)

Diante desse construto em torno do diálogo no ensino-aprendizagem de língua e de sua consubstanciação, a interculturalidade, faz-se precípua a compreensão do diálogo na perspectiva de seu vetor primacial, ou seja, o falante. Nesse sentido, e com vistas a compreender o falante de LI da contemporaneidade, rumaremos no item seguinte, para uma discussão em torno dos falantes e falares da LI, elementos fundamentais para a compreensão em torno dos posicionamentos teóricos que subjazem aos discursos endereçados à produção na língua-cultura estudada.

3.2.1 Por entre falantes e falares: do ideal ao intercultural

Em meio ao estatuto da pós-modernidade, momento definido pelo trânsito e pela ubiquidade, ganham relevo os aspectos relacionados aos processos comunicativos e interacionais que tomam o inglês como língua oficial, constatação baseada, principalmente, nos fluxos sem precedentes em relação ao seu uso.

Entretanto, a posição de língua global da pós-modernidade, apresenta flagrante incoerência quando associada às concepções do *Establishment* do ensino sobre os falantes e falares dessa língua. Dito de outro modo, ainda há uma imensa gama de expertos e, porque não dizer, de leigos a conceber a LI sob os mesmos paradigmas binários do ideário iluminista, procedimento que ainda reverbera em instâncias que variam dos cursos livres à instituições de ensino superior, legando à LI uma espécie de *status ontológico*.

Assim, de modo a reabilitar o inglês como fenômeno de comunicação síncrono à pós-modernidade, com seus fluxos e transformações, Rajagopalan (2008) pontua:

Quem ainda pensa em termos de línguas estrangeiras, falantes nativos etc. como se tais conceitos fossem definidos de uma vez por todas e incapazes de serem repensados, na verdade ainda está vivendo no século XIX quando entes como nação, povo, indivíduo eram concebidos em termos de uma lógica binária segundo a qual só se admitia uma resposta categórica do tipo “sim” ou “não”. (RAJAGOPALAN, 2008, p. 69)

Em concordância com essa afirmação, portanto, é possível entrever no comportamento descrito pelo autor, uma dissonância incontestável entre o que o *Establishment* define como falante ideal, e a tessitura fluida e plurivalente da pós-modernidade, paradoxo engendrado basicamente pelos aspectos econômicos que transformaram a língua em mercadoria, conforme menciona Phillipson (2000). Segundo o autor, “No mundo contemporâneo, o ensino de língua inglesa pode ser amplamente comercializável”. (PHILLIPSON, 1992, p. 48). Tal perspectiva é ilustrada quando o autor ressalta aquilo que afirmou o diretor geral do Conselho Britânico no *Annual Report* (1987/88) para quem:

O verdadeiro ouro negro da Bretanha não é o óleo do mar do norte, mas a língua inglesa. Ela tem sido a base de nossa cultura e agora está se tornando rapidamente a língua global dos negócios e da informação. O desafio que encaramos é explorá-la ao máximo. (PHILLIPSON, 1992, p. 48)

Feitas essas considerações preliminares, é possível agora rumar para as questões que dialogam diretamente com os modelos epistemológicos que legitimam, contestam e desnaturalizam⁷¹ as concepções em torno de falantes e falares da LI.

Apesar de não tratar do processo aquisitivo de segundas línguas e/ou línguas estrangeiras, é o modelo chomskiano que acaba convertendo-se como representante

⁷¹ Como modelo legitimador, tomo o construto cognitivista chomskiano, ao passo que o modelo contestador relaciona-se com o comunicativismo hymesiano. O modelo da desnaturalização, ou *anti-modelo* aqui proposto está relacionado à necessidade de viabilizar o olhar sociológico que desnaturalize os regimes de verdade baseados em binarismos do tipo “sim e não”, certo ou errado como os que descreve Rajagopalan (2008).

emblemático da visão “legitimadora” adotada na esfera do ensino-aprendizagem de LI. De acordo com essa visão, o falante de uma dada língua é descrito como falante perfeito, sujeito que detém a plena competência de sua língua. Assim, relacionando o paradigma chomskiano ao recrudescimento do ensino de línguas estrangeiras, Rajagopalan (2008) observa:

É por este motivo que, no caso das línguas estrangeiras, sempre se fixou como meta para os esforços didáticos nada mais nada menos que a aquisição de uma competência perfeita, entendendo-se por competência perfeita o domínio que o falante nativo supostamente possui da sua língua. Aliás, a partir da chamada revolução chomskiana na linguística, tornou-se redundante qualificar a competência como perfeita. A competência do falante nativo de um idioma dado, segundo a visão teórica de Chomsky, é perfeita. [...] De acordo com essa cartilha, cabe ao aprendiz de língua estrangeira fazer o possível para se aproximar da competência do nativo. (RAJAGOPALAN, 2008, p. 67)

Afiliando-se à um entendimento análogo, Kramsch (1998 b) admite essa visão do falante nativo como algo suspeito, haja vista que o falante/ouvinte monolíngue idealizado, representativo de uma comunidade discursiva monolíngue, “pode até existir na imaginação das pessoas, mas nunca correspondeu à realidade”. (KRAMSCH, 1998, p. 27). Por outro lado, há ainda todo um construto fortemente alicerçado na perspectiva da validação da abstração chomskiana como o corolário do ensino-aprendizagem de LI. Um exemplo seminal dessa vinculação à tônica chomskiana pode ser encontrado em Fillmore (1979), em cujo artigo intitulado *Innocence: A Second Idealization for Linguistics*⁷²; traz a lume um notório alinhamento à célebre dicotomia chomskiana, isto é, as noções de competência e performance.

Na visão de Fillmore (1979) essa “segunda idealização” envolve o que ele vem a chamar de “falante/ouvinte ingênuo”. Segundo o autor, o usuário “ingênuo” de língua:

[...] conhece os morfemas de sua língua⁷³ e seus significados, ele conhece as estruturas gramaticais e os processos dos quais fazem parte esses fonemas, além de conhecer os significados semânticos de cada um deles. Como decodificador ou ouvinte, o usuário ingênuo de língua calcula o significado de cada sentença do que ele conhece sobre as partes da sentença e sua organização. Ele não faz uso de cálculos anteriores: a cada vez que uma estrutura ou sentença reaparece, ela é calculada novamente. Como codificador, ou falante, o usuário ingênuo de língua decide o que ele deseja que seus interlocutores façam, ou sintam, ou acreditem, e constrói uma mensagem que expresse aquela decisão tão diretamente quanto possível. Não existem camadas de inferência entre o que ele diz e o que ele significa. (FILLMORE, 1979, p. 63-64)

⁷² Numa tradução livre: Inocência: Uma Segunda Idealização para a Linguística.

⁷³ A título de esclarecimento, a utilização da expressão “sua língua” relaciona-se à língua estrangeira e não à língua materna do sujeito.

Nesse sentido, o autor ainda afirma que o falante/ouvinte ingênuo é capaz de “[...] dizer coisas dizíveis [...] mas seu discurso tende a ser lento, tedioso e pedante.”⁷⁴ (FILLMORE, 1979, p. 64). Assim, o autor arremata suas considerações sobre o usuário “ingênuo” de LI, estabelecendo “várias limitações importantes”, entre as quais ressalta que

- a) ele (o falante/ouvinte ingênuo) não conhece as expressões idiomáticas lexicais;
- b) não conhece as expressões idiomáticas frasais;
- c) não conhece as combinações lexicais que não estão necessariamente baseadas em relações de significado;;
- d) carece da habilidade de julgar a adequação de expressões fixas para tipos específicos de situação;
- e) não possui os princípios para o construto do uso metafórico da língua, nem tem qualquer razão para acreditar que a língua pode ser utilizada metaforicamente;
- f) em geral o usuário ingênuo carece de quaisquer mecanismos interpretativos para a comunicação indireta, ou seja, para significar uma coisa enquanto diz outra;
- g) o tipo ingênuo não tem base para a compreensão do que pode ser chamado estrutura textual. Isto é, ele é incapaz de ‘situar’ as peças do texto dentro das lacunas definidas por determinados tipos de texto.

Em resumo, o falante a que se refere Fillmore (1979) é um sujeito marcado pela incompletude e pelas ausências, algo a que autores como Agar (2002) vêm a chamar de *teoria do déficit*⁷⁵. Assim, a noção de “falante ingênuo” está inequivocamente inscrita na abstração do falante ideal, concepção para a qual a diferença e as idiossincrasias apenas reforçam o papel do aprendiz/usuário de línguas como voz interdita e, portanto, destituída de legitimidade. Isto dito, o que as práticas e abordagens tradicionais de ensino esperam do aprendiz de língua, sobretudo de ILE, é a completa emulação dos padrões que variam da pronúncia à idiomatidade⁷⁶ da língua estudada.

⁷⁴Entendo o adjetivo pedante como relacionado à dificuldade do falante (aludida pelo autor) na constituição de endereçamentos mais sofisticados e, portanto, menos suscetíveis às “decisões comunicativas” impostas por falta de maior conhecimento na língua. Tal explicação pode ser verificada na linha 7 da citação do autor.

⁷⁵ Para Agar (2002) a teoria do déficit está intimamente relacionada à tudo aquilo que falta no Outro em comparação conosco. Desse modo, todas as diferenças marcadas pelo Outro refletiriam não um modo de ser “diverso”, mas uma incompletude do eu que se compara com o Outro.

⁷⁶ A idiomatidade relaciona-se aos aspectos idiossincráticos da LI padrão, tais como o uso de *phrasal verbs* (verbos frasais), expressões idiomáticas, entre outros.

Em oposição ao ideário abstracionista do falante ideal e introduzindo a dimensão do sociocultural, Hymes (2001) estabelece a noção de competência comunicativa, construto pautado no desempenho do falante, isto é, da língua em uso real. Referindo-se ao construto hymesiano, Basso (2008) afirma que a competência comunicativa relaciona-se ao uso da língua, “[...] norteado sobretudo, por normas socioculturais mais do que pelo seu sistema abstrato”. (BASSO, 2008, p. 133). Isto posto, há na proposta hymesiana uma compreensão do falante/aprendiz como entidade permeada pelas questões contextuais que moldam a experiência no uso da língua. Citando Widdowson (1970), Basso (2008) observa que aquilo a que se pode tomar como “[...] incoerente ou incompleto quando analisado isoladamente, torna-se perfeitamente entendível e aceitável, por ser o implícito, explicitado pelo contexto onde as interações ocorrem, ou seja, no discurso. (BASSO, 2008, p. 133). Assim, marcando importante distinção em relação à abstração chomskiana e os seus desdobramentos, a dimensão comunicativa de língua viabiliza uma sucedânea de construtos correlatos que tomam o uso da língua, e os processos comunicativos do desempenho linguístico, como os aspectos primaciais para a consolidação do entendimento da língua numa perspectiva funcional.

É, portanto, por intermédio dessa valorização dos usos de língua operados por falantes reais que tomaram corpo diversos construtos afiliados à noção de competência comunicativa, a exemplo de Canale e Swain (1980), Bachman (1990), Celse-Murcia (1995) e Almeida Filho (1993,1997), construtos baseados fundamentalmente no reconhecimento da “interdependência entre língua e comunicação” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 121). Em face dessa projeção comunicativista, o falante de línguas em seus atos de fala passa à condição de protagonista da cena do ensino-aprendizagem.

Assim, tomando a perspectiva intercultural como um avanço em relação à abordagem comunicativa, é fundamental a menção aos usos da LI operados em sala de aula, fenômeno que institui a dimensão da cultura como indissociável dos processos comunicativos da expressão na(s) língua(s). Dito de outra forma, é pelo viés de uma abordagem e compreensão interculturais que se pode viabilizar uma reflexão que, pautando-se nos usos da língua como o manancial observativo, estabeleça meios para o desenvolvimento de uma postura sensível e aberta às realizações que identificam os falantes e os falares interculturais, isto é, as entidades e materialidades linguísticas do entrelugar.

Partindo dessa ponderação, portanto, rumamos para a perspectiva do falante intercultural, sujeito-síntese do encontro entre-linguístico e, por isso mesmo, entre-cultural.

Nessa perspectiva Byram (1997) constitui as imagens do *sojourner*⁷⁷ e a do turista, termos utilizados como forma de ilustrar os diferentes papéis relacionados ao contato com o Outro, (id)entidade “[...] “falante de uma língua outra e parte constituída e constitutiva de/por um sistema cultural distinto”. (BYRAM, 1997, p.1). O *sojourner*, observa o autor, é aquele que, ao transitar em uma sociedade, vai produzindo efeitos que desafiam crenças, comportamentos, e significados estáticos e inconscientes, ao mesmo tempo em que modifica e reorganiza as próprias crenças, comportamentos e significados. O turista, no entanto, opera de modo contrário, ou seja, ele espera que não haja mudanças naquilo que “viajou para ver”. Em segundo lugar, apesar de haver enriquecimento, não ocorrem mudanças significativas ocasionadas pela experiência de “ver os Outros”. (BYRAM, 1997, p. 1).

Isto dito, há entre as imagens trazidas por Byram uma diferença essencial marcada pelas relações de aprofundamento e superficialidade quanto aos complexos semióticos e culturais do Outro. Assim, estabelecendo a perspectiva do *sojourner* como epíteto do falante intercultural, o autor assinala: “A experiência do *sojourner* é feita de comparações em relação àquilo que é igual ou diferente, porém compatível, mas também de conflitos e contrastes incompatíveis” (BYRAM, 1997, p. 1-2). Arrematando suas assertivas, Byram conclui:

A experiência do *sojourner* é potencialmente mais valiosa do que a do turista, tanto para as sociedades quanto para os indivíduos, já que o estado do mundo é tal que as sociedades e indivíduos não têm alternativa que não seja a de proximidade, interação e relacionamento como condições de existência [...] Onde o turista permanece essencialmente inalterado, o *sojourner* tem a oportunidade de aprender e ser educado, adquirindo a capacidade de criticar e melhorar as suas próprias condições e as dos outros.

Por esse viés, torna-se inevitável a vinculação da metáfora do *sojourner* ao aprendiz contemporâneo de línguas, sujeito que opera na confluência de línguas-culturas e que constitui, a partir destas, uma aprendizagem genuína em torno de si e em torno do Outro. De modo análogo, me permito vincular a imagem do *sojourner* às práticas de uso linguístico dos aprendizes presentes em meu contexto de análise, sujeitos que estabelecem, a partir de suas interações enunciativas, tanto o conflito quanto a negociação de significados, exercício fundamental para o desenvolvimento de um diálogo intercultural.

Por conseguinte, esse falante intercultural poderia ser definido como aquele que, assenhoreando-se de seu repertório identitário e cultural, e do cruzamento destes com as apreciações dos Outros, constitui um diálogo entre-cultural no qual a(s) língua(s) funciona(m)

⁷⁷ Residente temporário.

como o vetor para a expressão das dissenções e similaridades, elementos conducentes da mediação e da valorização do terceiro lugar alojado nas práticas de bilinguajamento. Partindo dessa premissa, portanto, é factível tomar a *Competência Comunicativa Intercultural* (CCI), de Byram (1997), como o espaço que expande o conceito de competência comunicativa hymesiano, introduzindo uma preocupação com a alteridade, ao mesmo tempo em que busca o equilíbrio entre pessoas das mais variadas identidades culturais e sociais.

O falante intercultural seria, nesse sentido, constituído por uma reconfiguração identitária a partir da qual os trânsitos na língua-cultura Outra e o consequente processo de aprendizagem, alinham-se à uma compreensão das línguas em jogo, não como

[...] meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa. (RAJAGOPALAN, 2008, p. 69)

Além do aspecto de redefinições identitárias, é inevitável associar a esse falante intercultural, o *sojourner* de que nos fala Byram, a mesma perspectiva recursiva do *language* tal como proposto por Jørgensen (2008), dimensão segundo a qual os aprendizes/usuários de uma língua-cultura alvo “linguajam com todas as suas habilidades e conhecimentos” (JORGENSEN, 2008, p. 169 apud SEIDLHOFER, 2011, p. 98). Há nesse sujeito, portanto, um inegável agenciamento dos recursos que compõem seu repertório linguocultural, algo que viabiliza uma imediata associação aos usuários do ILF e ao falante intercultural, sujeitos que transitam na LI num constante processo de mediação entre línguas-culturas, movimento constitutivo daquilo a que Kramsch (1998b) vem a chamar de “privilégio do falante intercultural”, e que representa, segundo a autora, “um privilégio eminentemente verbal”. (KRAMSCH, 1998 b, p. 31). Assim, é possível entrever no papel ubíquo representando pelo falante intercultural, importante atributo para a negociação de significados e o estabelecimento de uma postura crítica e socioculturalmente propositada. É diante desse modo de compreender o falante de LI e seus falares, que vemos no paradigma monoglóssico do falante nativo, uma incoerência com o momento histórico de confluências em que vivemos hoje, algo que poderia ser explicado pela lógica do mercado linguístico de que trata Bordieu (1977), e que segundo Cruz (1991) está intimamente ligada à existência de

[...] um mercado linguístico em que a competência funciona como um capital, que possibilita um sistema de trocas simbólicas dentro do universo social. A competência dominante funciona como capital linguístico

assegurando um ganho de distinção na sua relação com as outras competências, na medida em que os grupos que a detêm são capazes de se impor como únicos, os legítimos, nos mercados linguísticos legítimos (mercado escolar, administrativo, social etc.) (CRUZ, 1991, p. 79)

Destarte, é no contrapelo dessa lógica que está situado o falante intercultural, sujeito desestabilizador dos binarismos modernos da tradição linguística, e que vive na ubiquidade do terceiro lugar. Esse tipo de falante parece ser aquele que melhor encarna o *zeitgeist*⁷⁸ da pós-modernidade, ou seja, aquele que “[...] celebra a diferença, desafia as hegemonias e busca formas alternativas de expressão e interpretação.” (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 139.) Com expressiva vinculação a esse falante intercultural, trataremos, na sequência, da relação existente entre a interculturalidade e a sala de aula de LI.

3.2.2 Interculturalidade e a sala de aula de inglês

“Na maioria das salas de aula de língua estrangeira, a interculturalidade não está sendo ensinada como uma *aprendizagem sistemática da diferença*⁷⁹ nem está integrada a uma visão multicultural de educação.” (KRAMSCH, 1993, p. 235). Com essa ponderação, a autora chama atenção para o *status* atual referente à inserção da interculturalidade na seara do ensino, o qual, apesar dos avanços relacionados principalmente às pesquisas na área, ainda não figura como regra geral nas salas de aula de línguas. Assim, reconhecendo a incipiência de uma prática de ensino pautada no construto intercultural, Mota e Scheyerl (2004) questionam o que elas entendem como “alienação dos programas de ensino de línguas estrangeiras”, elemento contra o qual se colocam e para o qual apontam a imprescindibilidade de

a) situar a língua dentro de um contexto sócio-cultural historicamente construído; b) considerar os componentes identitários dos alunos que se conflituam com aqueles outros expostos pelos materiais didáticos e pelas falas pretensamente monoculturais dos professores e c) integrar os conteúdos linguísticos em cenários pluriculturais mediadores de uma conscientização crítica, a partir do reconhecimento da sua cultura de origem. (MOTA; SCHEYERL, 2004, p. 13-14)

⁷⁸ Expressão alemã cujo significado relaciona-se ao “espírito da época” ou ao sinal dos tempos.

⁷⁹ Entendo a aprendizagem sistemática da diferença como o modo de operacionalizar o contato e a resolução dos conflitos inerentes ao processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesse sentido, “aprender a diferença”, significaria, criar dispositivos para o processo de aceitação do Outro não como parte antagônica do discurso, mas como alteridade com a qual se negocia a palavra estrangeira.

Junto às necessidades apontadas pelas autoras soma-se um outro questionamento de vulto para o desenvolvimento de práticas interculturalmente sensíveis e situadas nos diferentes usos da língua. Segundo Gomes de Mattos (2004) o uso nos faz questionar: “[...] que ‘usuário(a)’ de que língua ‘usa’ o quê, como, ao comunicar-se com quem, para criar que efeitos, porque e para quê? (GOMES DE MATOS, 2004, p. 26). Nesse sentido, ao problematizar os usos na sala de aula de línguas, o autor pontua:

No caso do ensino de uma língua estrangeira, seria responsabilidade do professor perguntar-se: a que “usuário” (da língua X), preciso ensinar que “usos linguísticos”, com base em fontes científicas e pedagógicas que privilegiem o “saber usar” a língua de maneira esclarecida, confiante e, acrescentaria: “humanizadora”? (GOMES DE MATOS, 2004, p. 26)

Tomando essas observações como ponto de partida para a discussão no entorno da interculturalidade e da sala de aula de LI, faz-se necessário o estabelecimento de uma reflexão que tome o construto intercultural, não como aspecto relacionado à inserção da cultura, a modo de blocos monolíticos e acessórios, mas como elementos atomisticamente imbricados no fazer linguístico, isto é, no processo dialógico e multicêntrico imantado ao ensino e à aprendizagem de uma língua estrangeira. Por esse viés, torna-se fundamental o alinhamento das práticas pedagógicas para o ensino de línguas à uma compreensão que tome a cultura como dimensão que anima os complexos semióticos que lhe garantem materialidade; elemento que se revela por intermédio dos usos linguísticos.

Em meio a essas observações, retomamos a consideração de Ecke (2012) que questiona: “Quão seriamente alunos e professores de ILE⁸⁰ tratam a aprendizagem e o ensino de cultura?” (ECKE, 2012, p. 110). Com vistas a validar seu questionamento, o autor ainda assinala que com muita frequência a cultura permanece como uma espécie de “filha bastarda” de professores e produtores de materiais de ILE, os quais “[...] tendem a focar primariamente no ensino e prática das habilidades linguísticas.” (ECKE, 2012, p. 110). Assim, não surpreende notar que a culturalização programática do ensino de LI ainda esteja assentada sob a égide do que Holliday (1999) denomina *large culture*⁸¹, ou seja, dos parâmetros e padrões estabelecidos pela cultura hegemônica, geralmente associada como superior e, portanto, inscrita numa relação totalitária e assimétrica.

⁸⁰ Inglês como língua estrangeira.

⁸¹ Cultura maior.

Destarte, diante da flagrante prevalência da língua-cultura anglo-americana no cenário da sala de LI, direcionamos nosso olhar rumo ao postulado de Holliday que estabelece, como resposta antinômica para as *large cultures*, a perspectiva das *small cultures*⁸². De acordo com Holliday “Uma abordagem da ‘*cultura menor*’ procura liberar a ‘cultura’ das noções de etnia, e nação e dos flagrantes perigos que os mesmos carregam”. (HOLLIDAY, 1999, p. 237). Desse modo, a noção de cultura menor não está relacionada à subalternização que o termo possa evocar, mas a um modo de se contrapor à entronização das culturas hegemônicas. Sumarizando essa concepção, o autor argumenta que a noção de cultura “menor” surge “[...] como uma alternativa para o que se tornou a linha padrão da cultura ‘maior’ na linguística aplicada e muito das ciências sociais e dos usos populares.” (HOLLIDAY, 1999, p. 237).

Ao detalhar o seu entendimento em relação às culturas silenciadas pela hegemonia de algumas outras, Holliday afirma que a principal justificativa na diferenciação do sentido de ‘menor’ na cultura “[...] é uma preocupação com o modo nos quais as questões interculturais na linguística aplicada⁸³ parecem dominadas por uma abordagem de cultura ‘maior’”. (HOLLIDAY, 1999, p. 237). Para o autor a abordagem da *cultura maior* ocasiona uma “supergeneralização reducionista”, já que reforça e endossa a “outremização do estrangeiro⁸⁴”, isto é, ao estabelecer a entronização de uma cultura “maior” no jogo relacional entre as culturas da sala de aula, cria-se um fosso e o conseqüente distanciamento entre os interactantes culturais representados pelo professor e pelos aprendizes/usuários de LI. Assim, ao invés de estabelecer uma “ponte” entre o *self* e as alteridades linguoculturais, a abordagem da *cultura maior* oblitera as chances de estabelecimento da desestrangeirização de que fala Almeida Filho (1993) e que desconstrói a ideia do diferente como sinônimo de estranho. Desse modo, o diferente se estabelece como subjetividade com a qual negociamos significados e estabelecemos uma relação de simetria e apropriação, algo a que Kramersch (1998b) denomina de “sinergia cultural”, conceito que não implica na fusão esterilizante entre duas culturas, mas, ao invés disso, na compreensão da cultura do outro sem que isso implique no desaparecimento da própria cultura. (KRAMSCH, 1998b, p. 117)

Isto dito, para a consecução do empreendimento intercultural na sala de aula de LI torna-se imprescindível o conhecimento dessa arena de modo a garantir ações que, sensíveis

⁸² Culturas menores.

⁸³ A perspectiva “modernista” a que se refere o autor situa-se numa faixa oposta às visões indisciplinar e transgressiva da linguística aplicada, tal como concebidas por autores como Moita Lopes (2008) e Pennycook (2008).

⁸⁴ “*Otherization*” no original. (HOLLIDAY, 1999, p. 238)

às demandas dos sujeitos culturais, possibilitem o advento de uma práxis customizada no ensino da LI, procedimento norteado pelas demandas e particularidades do microcosmo representado pela sala de aula. De modo análogo a essa postura, vemos em Mendes (2004) importantes considerações sobre a perspectiva intercultural originada do conhecimento da sala de aula de língua, algo a que ela ilustra como o “olhar de dentro”. No entorno dessa questão, a autora ressalta que

[...] num processo de aprendizagem de LE/L2 de acordo com uma perspectiva intercultural, o “olhar de dentro”, o conhecimento do que acontece em sala de aula entre professores e alunos, entre os alunos e alunos, entre os alunos e os materiais etc. constitui a principal fonte de respostas para que possamos construir procedimentos, abordagens e materiais didáticos que possam aproximar os nossos aprendizes da língua que queremos ensinar. Não uma língua que se resume à regras e formas, mas uma língua que é, além de instrumento de comunicação, um passaporte para que o aluno possa viver socialmente em outros ambientes e contextos culturais além do seu próprio. (MENDES, 2004, p. 121)

Em outras palavras, à medida em que admitimos esse olhar interiorizado, olhar de interculturalista e etnógrafo, é que ascendemos do *modus operandi*, para o *modus vivendi* do ensino de línguas, instância que transcende os procedimentos institucionalizados e/ou meramente adequados, instituindo uma consciência crítica e, portanto, sensível às produções linguageiras do aprendiz-usuário de LI. Destarte, é somente por intermédio dessa vivência que se torna possível a compreensão da interculturalidade como o veículo genuíno para o contato com o Outro e com o discurso que esse Outro produz.

Nesse sentido, vislumbramos na dimensão intercultural da sala de aula de LI a instância oportuna para o desenvolvimento de uma aprendizagem que, lançando mão do componente relacional, viabilize a constituição de uma *poiesis*, isto é, da produção efetiva de uma ação crítica e criativa do fazer. É por este viés, o de tomar a perspectiva entrecultural como expressão de uma postura crítica, criativa e socioculturalmente engajada, que se pode rumar para um ensino verdadeiramente dialógico, ensino que promova a sala de aula de LI não como imagem arquetípica do terceiro lugar, mas como palco onde falantes/aprendizes agenciam a própria aprendizagem na língua-cultura que vai deixando de ser Outra para ser própria.

Arrematando essas considerações sobre interculturalidade e a sala de aula de LI, faz-se necessário o alinhamento àquilo que afirma Siqueira (2012), ao ressaltar a importância da abordagem intercultural. De acordo com o autor

É através da adoção de uma abordagem intercultural que podemos de fato transformar as nossas salas de língua em arenas de discussão e

empoderamento, construindo nosso mundo de significados, e auxiliando nossos alunos a construir o deles, sempre de uma perspectiva de reflexão, para que através desse prestigiado meio de comunicação global, possamos finalmente construir uma ponte para os significados do Outro, não importando quem eles sejam, [...] em níveis equânimes de poder e comprometimento, onde quer que estejamos. (SIQUEIRA, 2012, p. 213)

Na seção a seguir, serão tratadas as questões relacionadas ao que considero a *ponta do processo* investigado neste estudo, isto é, a instância na qual se pode verificar o movimento triádico e interdependente representado pelo ensino-aprendizagem-ensino, expressão-síntese dos movimentos empreendidos pelos professores em formação para o ensino de LI.

3.2.3 Formação de professores de inglês como língua estrangeira

Qual horizonte se delineia, hoje, na formação de professores para a docência de LI? Com esse questionamento, procuro trazer para a discussão uma forma de entendimento acerca das demandas para a formação do profissional de LI que, certamente, se diferencia do processo formativo para ensino de outras línguas estrangeiras⁸⁵. A diferença fundamental na formação de professores de inglês como língua estrangeira, (PILE) daqui por diante, reside no próprio *status* alcançado pela língua em suas origens colonialistas e em sua marcha rumo ao processo pós-colonialista do capitalismo industrial. Assim, torna-se evidente nas discussões contemporâneas da linguística aplicada⁸⁶, uma recorrente menção a uma questão semântica surgida da multiplicidade da LI no mundo, ou seja, de uma perspectiva pluricêntrica que o demove de sua singularidade (inglês), transformando-o em pluralidade signica, isto é, em *inglese*.

Ao discutir a pluralidade da LI, Seidlhofer (2011) afirma que o “paradigma dos *World Englishes*”

[...] é um dos modos adequados de referência para uma distinção complexa entre o inglês utilizado como língua nativa (ILN), o inglês utilizado como segunda língua/língua adicional (ISL) nos cenários pós-coloniais, onde o inglês exerce um papel especial e frequentemente oficial, e o inglês que é

⁸⁵ Logicamente, por se tratar do processo formativo de uma língua estrangeira, há todo um construto teórico, epistemológico e procedimental assentado sobre bases comuns, no entanto, é inegável a assunção da LI como língua que adquiriu, ao longo de sua expansão, especificidades que culminam com uma metadiscussão acerca do treinamento e aprendizagem.

⁸⁶ Kachru (1989) Canagarajah (1999), Pennycook (2001), Rajagopalan (2003), Leffa (2006), Kumaravadivelu (2006), Crystal (2009) etc.

aprendido e utilizado em outros lugares como língua estrangeira (ILE). (SEIDLHOFER, 2011, p. 5)

Isto dito, há, na LI contemporânea, (a despeito das posturas mais angloinsularizadas⁸⁷), uma pletera de elementos diretamente relacionados às *inglesidades*, isto é, às variadas possibilidades de comunicação na língua. Dessa maneira, acredito, torna-se imprescindível o desenvolvimento de uma postura que, ao admitir a LI como entidade transfronteira e os seus falantes como *border crossers*⁸⁸, viabilize o desenvolvimento de uma atitude verdadeiramente aberta para as alteridades enunciativas. Entretanto, o que se observa de modo prevalente nos cursos de formação inicial, é uma acentuada vinculação à *tutelage exonormativa*⁸⁹ advinda daqueles a quem Kachru (1985) denomina “*norm developing countries*”⁹⁰, ou seja, países situados no círculo interno, a exemplo da Inglaterra e dos Estados Unidos, normalmente tomados como os modelos que se espriam, desde a produção de materiais didáticos, às representações de fomento à cultura anglo-americana, a exemplo do conselho britânico e do *Fullbright*.

É, portanto, por intermédio de observações análogas que Gimenez e El Kadri (2013), referindo-se aos programas de formação inicial, se posicionam, afirmando que “[...] futuros docentes e profissionais já atuantes ainda estão confusos com relação à possibilidade de se considerar o inglês não mais como uma língua estrangeira, mas como uma língua franca.” (GIMENEZ; EL KADRI, 2013, p. 125-126).

A menção ao ILF feita pelas referidas autoras traz à tona outra questão fundamental para uma formação de professores de LI que se quer crítica e síncrona à contemporaneidade, ou seja, uma perspectiva que, aberta à polifonia representada pelos ingleses do mundo, se abra para o intercultural. Portanto, tomadas no presente estudo como perspectivas em contínuo processo sinérgico, tais dimensões ainda não foram completamente integradas à práxis formativa, e, embora já sejam mencionadas em alguns programas (vide capítulo 4), ainda não houve uma integração efetiva que se revele pelas atitudes e práticas da sala de aula de LI. Nesse sentido, torna-se inevitável a vinculação desse estudo àquilo que Leffa (2006) defende como “[...] a necessidade de uma política intercultural solidária para o ensino da língua estrangeira.” (LEFFA, 2006, p. 1).

⁸⁷ O referido posicionamento está intimamente relacionado às concepções essencialistas (já debatidas ao longo desse estudo) e ainda assentadas sobre parte significativa dos programas de LI.

⁸⁸ Literalmente: atravessadores de fronteiras.

⁸⁹ Procedimento que determina, “de fora para dentro” as normas do uso linguístico.

⁹⁰ Países desenvolvedores da norma.

Desse modo, alinhando o processo formativo de PILE à proposta de Leffa, é possível sumarizar esses aspectos, conforme sugere o autor, e para quem o ensino de língua estrangeira pode ser analisado sob o que ele estabelece como “três grandes perspectivas.”, a saber:

(1) perspectiva metodológica, envolvendo, por exemplo, a implementação de estratégias de ensino e aprendizagem da língua; (2) perspectiva política, com ênfase na questão das relações de poder entre os países de uma e outra língua; e (3) perspectiva da interculturalidade, em muitos aspectos um desdobramento da questão política, mas vista aqui como o desenvolvimento da competência em conviver com a diversidade. (LEFFA, 2006, p. 1)

Partindo desses construtos, e admitindo a necessidade de integrá-los aos currículos e práticas formativas dos cursos de Letras, inscrevemo-nos na fala de Castro (2009) ao afirmar que o modelo tradicional de formação “[...] praticado nos contextos institucionais desses cursos, de maneira geral, não tem dado conta de preparar esse profissional para atender às demandas e necessidades de aprendizagem dos alunos da rede regular de ensino [...]” (CASTRO, 2009, p. 317-318).

Assim, com vistas a promover uma reflexão que se converta em ações efetivas no cenário da formação de professores de LI, faz-se necessário compreender os modos de construção do conhecimento do professor, os quais segundo Castro (2009) referindo-se a Vygotsky, devem ser entendidos como processos que se constituem no interior das relações sociais, isto é, por intermédio das atividades desenvolvidas pelos sujeitos rumo à uma construção partilhada do conhecimento. (CASTRO, 2009, p. 319-320). Por essa lógica de partilha e co-construção dos processos sócio-cognitivos, elementos enredados nas “malhas” do ensino-aprendizagem de língua, compreende-se que o desenvolvimento formativo do futuro professor de inglês da contemporaneidade esta intrinsecamente marcado pela interação com saberes e discursos Outros, componentes que, em conjunto com aqueles já apropriados, estabeleçam uma negociação e uma relação de equilíbrio constante na docência vindoura⁹¹.

Tal postura acena para uma reformulação paradigmática do ensino de línguas, ensino que apenas logrará êxito se admitir a necessidade de desconstrução do doutrinamento epistemológico a que normalmente são submetidos os professores em formação para o ensino de LI. Segundo esse raciocínio, o professor em formação “[...] muitas vezes é vítima de um processo de doutrinação muito intenso da parte de alguns teóricos, que se alinham por uma ou outra orientação ideológica e se acham os donos da verdade.” (LEFFA, 2006, p. 6). A julgar

⁹¹ A docência vindoura a que me refiro relaciona-se à situação da maior parte dos alunos do curso, muito embora haja, em muitos casos, graduandos em atividade docente mesmo antes da conclusão do curso.

por esse arrazoado, é preciso tomar esse futuro professor como sujeito que está inscrito numa dupla atuação em seu percurso formativo⁹², ou seja uma atuação que o coloca na complexa condição de aquisitor da língua e da pedagogia sobre como ensiná-la. Assim, diante desse trânsito de mão dupla

[...] entende-se que o futuro professor de inglês aprende não apenas os significados que estão negociados (o conhecimento a ser adquirido – neste caso, a língua inglesa), mas também a reconhecer, a apreciar e a produzir ações eficazes de ensino. Mais especificamente, o futuro professor de inglês aprende as formas ou maneiras de atuação pelas quais esses significados são negociados [...] (CASTRO, 2009, p. 320)

É desse modo, admitindo o processo formativo de PILE como instância imiscuída às pluralidades discursivas e epistemológicas da pós-modernidade, que se faz necessário, nos cursos de Letras, a introjeção de uma postura que, ao tomar a formação dos professores de língua como *a ponta do processo*, compreenda esse percurso na perspectiva progressiva de um ensinar-aprender-ensinar; como um ciclo que começa na partilha de saberes, se estabelece nos processos aquisitivos, e ruma para aquele que representa o objetivo maior dos cursos de formação de PILE ou de quaisquer outras línguas, isto é, a capacitação e desenvolvimento das competências docentes do aprendiz que se quer professor.

Em outras palavras, é preciso integrar à práxis formativa o “ativismo pedagógico” a que se refere Gimenez (2008) e que se converte, ao largo do percurso formativo, como um importante dispositivo para a instituição de uma pedagogia que estabeleça uma relação equânime entre o *mesmo* e o *diferente*, ou, de modo mais específico para o presente estudo, entre o *Eu* o *Outro* na formação de PILE, relação constituída não apenas pelos embates típicos do processo dialógico de ensinar e aprender línguas, mas por uma ação conjunta na qual professores e alunos constroem condições reais para a negociação e execução das decisões acordadas. Em outras palavras, “Seria uma forma de revelar o que geralmente é naturalizado, como por exemplo, quais línguas estrangeiras são ensinadas, em que condições, com que finalidades.” (GIMENEZ, 2005, p. 8)

Por intermédio desse arrazoado torna-se fundamental, para a formação de professores de inglês, a adoção de uma postura sensível e situada no desenvolvimento da desnaturalização do olhar que endereçamos à língua inglesa juntamente com a imensa carga de significados relacionados ao ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, torna-se inevitável a utilização da

⁹² A dupla atuação a que me refiro estabelece uma relação análoga à que será tratada no capítulo 5 sob a definição de *paradoxo de ubiquidade linguística*.

própria sala de aula como o espaço primacial para a experimentação e para a inserção de práticas promotoras de um diálogo profícuo com as diversas epistemes, métodos e abordagens para o ensino de LI numa perspectiva multicêntrica, diálogo que ao invés de excluir pontos de vista tomados como divergentes e/ou reacionários, os relativiza e renova. Dito de outro modo, para a formação crítica de futuros professores de LI, é preciso que as práticas formativas estejam inscritas em bases múltiplas estabelecendo um constante questionamento a quaisquer construtos teóricos tomados como fixos.

Assim, há no desenvolvimento crítico do futuro professor de LI, a necessidade de constituir uma pedagogia de ensino pautada na vinculação entre ensino de língua e pós-modernidade tal como proposta por Maher (2007), para quem a pós-modernidade “[...] nos força a ter que sair desses casulos teóricos de modo a enfrentar a turbulência provocada por comportamentos sociolinguísticos fluídos e a acomodar o inesperado e o movimento que a compreensão do mundo atual exige.” (MAHER, 2007, p. 91).

É diante desse contexto que se pode tomar a sala de aula de LI como *lócus* para a integração de uma abordagem, e mais do que isso, de uma episteme intercultural que se espraie dos aspectos filosóficos de respeito ao Outro e que institua a partir dessa lógica, um entendimento acerca do Outro linguístico, algo já mencionado no capítulo 1 e que aqui reaparece como forma de compreender de que modo essas produções reverberam no percurso formativo de PILE. Isto posto, e levando em consideração a singularidade dos aprendizes-professores em suas práticas linguajeiras, faz-se indispensável a inclusão de um horizonte pedagógico que, sensível às produções desses sujeitos, promova de fato uma discussão em torno de *erro* e *diferença*, termos antinômicos que auxiliam na construção do que Kramsch (1993) entende como “[...] um convite para questionar a lógica e as visões de mundo existentes.” (KRAMSCH, 1993, p. 22).

Dentro dessa compreensão, por conseguinte, entende-se que a formação efetiva de futuros professores de LI não deve prescindir de um diálogo constante com as múltiplas possibilidades apresentadas pelos anglofalares e, sobretudo, com a própria produção na língua-cultura inglesa. Em sintonia com essa ponderação, e referindo-se às relações dialógicas entre alunos e professores, Kramsch (1993) ainda afirma que “Nos interstícios da cultura materna e da cultura alvo, eles estão constantemente engajados em criar uma cultura do terceiro tipo através das negociações no diálogo da sala de aula.” (KRAMSCH, 1993, p. 23). De modo semelhante, Castro (2009) observa que

[...] à medida que as vozes do aluno do curso de Letras, futuro professor de inglês, entram em contato com outras vozes, nas situações de comunicação verbal de que participam, esses futuros profissionais constroem e reconstróem, além da própria nova língua que estão tentando aprender, seus conhecimentos sobre os processos de ensinar e aprender línguas, bem como suas concepções sobre a natureza social da linguagem e da aprendizagem, e, em última análise, constroem e reconstróem a si próprios como profissionais. (CASTRO, 2009, p. 321)

Outra questão nodal no processo formativo de PILE está intimamente relacionada ao que Seidlhofer (2011) denomina “duplo desafio⁹³”, ou seja, a necessidade de estabelecer o ILF e seus usos interculturais como um “*conceito* viável” e a necessidade de *descrições* das formas e funções dessa *inglesidade*. De acordo com a autora é preciso aceitar que essas produções não se tratam de

[...] um tipo de interlíngua fossilizada utilizada por aprendizes que não conseguem se adequar às convenções das normas nativas do círculo interno, mas de um uso legítimo em um inglês de pleno direito, um desenvolvimento inevitável da globalização da língua. Em segundo lugar, há a necessidade em estabelecer *descrições* em torno das formas e funções do ILF (que por sua vez, apoiarão o conceito): aplicar a ele (o ILF), a considerável experiência que tem sido até agora direcionadas às descrições do inglês do círculo interno. (SEIDLHOFER, 2011, p. 24).

Portanto, num franco alinhamento à dimensão plurívoca da LI, é preciso admitir no processo de formação do falante/aprendiz, que o linguajamento no qual operam ao falar a língua, longe de representar terminalidade ou fossilização, dá corporeidade a um inglês semioticamente localizado e comunicativamente viável. Coadunando com essa observação Widdowson (1994, p. 384) afirma que “[...] a inovação indica que a língua foi aprendida, não simplesmente como um conjunto de convenções definidas às quais se deve conformar, mas como um recurso adaptável na produção de significado do qual nos apropriamos”.

Além disso, é possível encontrar na literatura da área importantes contribuições que admitem a LC1, não como mero vetor de transferência de “itens fossilizados⁹⁴”, mas como elementos que podem “[...] enriquecer e complementar o processamento de uma outra língua.” (CANAGARAJAH, 1999, p. 128). Em consonância com esta questão, Auerbach (1993) pontua: “A aceitação e valorização da língua materna dos aprendizes amplia sua abertura para a aprendizagem do inglês pela redução do grau de tensão na língua bem como do choque cultural.” (AUERBACH, 1993 apud CANAGARAJAH, 1999, p. 128). Por esse

⁹³ “*A twofold challenge*”.

⁹⁴ Termo tomado de Canagarajah (1999)

viés, torna-se inevitável o estabelecimento de uma perspectiva que promova a aprendizagem da LI sem que isso implique no “apagamento” da LC1 do aprendiz, língua que estabelece, juntamente com a LC2 aquilo a que Cummins (1991) vem a chamar de “princípio da interdependência linguística” (CUMMINGS, 1991 apud CANAGARAJAH, p. 128), fenômeno segundo o qual a proficiência na língua materna do aprendiz pode ampliar a sua competência na língua estudada. Concluindo essa consideração, Canagarajah (1999) afirma que essa interdependência “[...] desperta uma proficiência subjacente que potencializa as habilidades cognitivo-acadêmicas e aquelas relacionadas ao letramento a partir do entrecruzar das línguas.” (CANAGARAJAH, 1999, p. 128).

Por intermédio dessas asserções, cumpre ainda ressaltar que, apesar da localização semiótica presente nas enunciações dos futuros professores de LI, acredito, não há terminalidade no processo de produção da LI, podendo haver em seu processo formativo, ou para além deste, um alinhamento à uma perspectiva de anglocentripetação⁹⁵. Assim, longe de significar a nênese da língua e sua degeneração, os anglofalares e seus usos interculturais convertem-se em veículo para a manifestação da diferença, mas, principalmente, para o estabelecimento do diálogo, elemento constituído de múltiplas vozes. Isto dito, na próxima seção serão tratados, de modo mais detalhado, as questões referentes à relação ILF, interculturalidade e apropriação de língua.

3.3 LET’S BE FRANK, SHALL WE⁹⁶?

*Faça o que quiser de mim
Eu sempre quis que fosse assim
Eu não quero me pertencer
Eu quero ser dos outros, dos outros⁹⁷
(Lulu Santos, 1987)*

Assim como no texto em epígrafe, é possível vislumbrar no inglês da “modernidade-mundo” (COX; ASSIS-PETERSON, 2013, p. 155), uma flagrante abertura para o desenraizamento, ou, melhor seria dizer, para a partilha e (re)apropriação da língua. Segundo

⁹⁵ Esse aspecto será explicitado ao longo da análise de dados do capítulo 4.

⁹⁶ Sejam os francos, não é mesmo?

⁹⁷ Trecho de composição de Lulu Santos (1987) e que aqui utilizo como forma de sintetizar o papel de desenraizamento da Língua Inglesa no cenário da contemporaneidade.

essa perspectiva, o inglês deixa de ser apanágio angloinsular e passa à condição de língua franca, complexo semiótico surgido em meio aos processos transformativos de desapropriação, ressignificação e reapropriação. Para Seidlhofer (2011) A transformação é um processo chave na globalização do inglês, algo potencialmente relacionável à heterogeneidade e diversidade do ILF em meio ao seu funcionamento de transformação e renovação das identidades linguoculturais. (SEIDLHOFER, 2011, p. 85).

Isto posto, e diante da irrefutável expansão da LI no mundo, torna-se fundamental uma compreensão do fenômeno do inglês como algo inexoravelmente fadado a uma espécie de *pluri/trans-autoralidade* da língua, elemento marcadamente associado à deposição da LI como propriedade patenteada de um determinado grupo, ou como pontua Widdowson (1994) “[...]como uma propriedade do tesouro nacional.” (WIDDOWSON, 1994, p. 377). Seguindo essa perspectiva o autor segue afirmando que o fato de o inglês ser uma língua internacional implica no fato de que nenhuma nação pode ser detentora de sua custódia. Para ele “[...] conceder tal custódia da língua é necessariamente deter o seu desenvolvimento e, portanto, enfraquecer o seu status de língua internacional”. (WIDDOWSON, 1994, p. 389). Destarte, o que se delineia na profusão de anglofalares ao redor do globo é a instituição da língua como patrimônio apátrida, e, portanto, propriedade de quem dele se utiliza nos mais variados contextos.

É, portanto, na perspectiva contextual da língua em uso, língua que é determinada pelas demandas sócio-culturais situadas nos contextos nos quais é produzida, que se faz possível a vinculação com a perspectiva do ILF, espaço sincrético constituído pelo entrecruzar constante das línguas-culturas que se tocam e que desvelam as pequenas sutilezas do híbrido; algo que coaduna com o que afirma Rajagopalan (2008) segundo o qual “O traço mais visível da identidade linguística nesses tempos pós-modernos é a mestiçagem, da qual nenhuma língua escapa hoje em dia” (RAJAGOPALAN, p. 61, 2008). Isto dito, é pelo viés do *franco da língua* que se materializam as diáporas enunciativas, materialidade revelada pela língua e através da qual são exteriorizadas as identidades dos usuários da LI. Tal asserção inscreve-se naquilo que assinala Seidlhofer (2011) para quem “A língua está obviamente implicada na experiência diaspórica e na conseqüente expressão das identidades.” (SEIDLHOFER, 2011, p. 85).

Diante dessas considerações, faz-se mister o estabelecimento desse estudo como empreendimento que dialoga com a dimensão do ILF, ao mesmo tempo em que estabelece a necessidade de refletir em torno de práticas e/ou “estratégias contra-hegemônicas” (GIROUX,

1997, p. 251) que venham a auxiliar na compreensão do fenômeno da LI no mundo, e, sobretudo, no microcosmo representado pelos aprendizes/usuários de uma variante brasileira e baiana de LI. Nesse sentido, não há na presente pesquisa a intenção de refutar ou subestimar a importância dos aspectos que constituem a chamada LI *standard*, ao contrário, o que há é o propósito de visibilizar as produções que divergem do paradigma do falante nativo, modelo que, dada a irrelevância terminológica, deveria ser reavaliado e relativizado nos moldes do que pontua Graddol (2006) para quem: “O inglês global levou a uma crise de terminologia. As distinções entre ‘falante nativo’, ‘falante de inglês como segunda língua e ‘usuário de inglês como língua estrangeira’ tornaram-se indefinidas.” (GRADDOL, 2006, p. 110).

Nessa perspectiva, portanto, torna-se inevitável a admissão de um ensino que tome a LI como complexo semiótico marcado pela pluralidade e, conseqüentemente, pelas múltiplas vozes heteroglóssicas que animam a língua e lhe possibilitam a difusão. Isto posto, faz-se imprescindível o alinhamento dessa concepção ao plurilinguismo de que fala Jenkins (2007), perspectiva que toma o ILF como fenômeno marcadamente sintonizado à natureza plurilinguística do paradigma dos *World Englishes*.

3.3.1 Inglês como Língua Franca e Interculturalidade: precursão e parceria

Aqui admitidos como elos indissociáveis, o ILF e a interculturalidade assumem nesse estudo uma perspectiva de interdependência epistemológica. Dito de outro modo, o alinhamento da interculturalidade ao ILF, acaba por trazer para a cena uma relação marcada pela proximidade entre os dois construtos. Assim, tomando o ILF como precursor dos processos que levam ao desenvolvimento das relações interculturais, é factível atribuir-lhe também uma espécie de parceria, a exemplo do que pontuam Hülmbauer, Böhringer e Seidlhofer (2008). Além disso, para os referidos autores há no ILF importante cisão ideológica quanto à entronização da norma e da forma tal como determinadas pelo falante nativo. Segundo essa lógica,

O ILF é definido funcionalmente pelo seu uso na comunicação intercultural, ao invés de ser estabelecido formalmente pela sua referência às normas do falante nativo. O ponto crucial é que falantes de qualquer L1 podem apropriar-se do ILF para os seus objetivos sem a supervalorização das normas do falante nativo. Isso contrapõe a visão de déficit no inglês como língua franca já que essa modalidade implica na igualdade dos direitos

comunicativos para todos os seus usuários. (HÜMBAUER, BÖHRINGER, SEIDLHOFER, 2008, p. 27)

Em face dessas considerações, faz-se necessária a admissão do ILF e dos usos interculturais a ele associados como produções calcadas nos recursos linguísticos imediatos e no estabelecimento de uma perspectiva de língua em funcionamento, o que, aliás, acaba por destituir a pretensa *tutelage exonormativa* do falante nativo. Nesse sentido, tais produções seriam o resultado daquilo a que Canagarajah (2005) refere-se como o ato de “reclamar o local” e o conhecimento que lhe advém. Na visão do autor “O local tem negociado, modificado, e absorvido o global seguindo os seus próprios desígnios”. (CANAGARAJAH, 2005, p. 9). Por esse viés, torna-se compreensível o modo como os falantes de LI de variedades não nativas manifestam a sua inglesidade, materialização compósita entre o global e o local. Destarte, a título de ilustração desse processo, é possível tomar como exemplos os artefatos culturais flagrados nas ruas das cidades brasileiras, e que parecem atestar a emergência dessas asserções.

Nas figuras abaixo chama a atenção o modo como a LI vai sendo (re)apropriada e, por conseguinte, a nova vida sígnica que ganham os elementos da língua-cultura Outra em meio às demandas locais.



Figura 1: *Outdoor* atestando usos e ressignificações na LI.

Na figura 1, apesar de haver uma espécie de *code mixing*, nota-se o modo como são empregados os vocábulos BIG e BROTHER, em meio à peça publicitária. Tais usos, para além de representarem a fusão de códigos linguísticos e a onipresença acachapante da LI no mundo, acabam por ilustrar o processo criativo que rege as adaptações sígnicas na LI. A

utilização do vocábulo BIG, o qual apresenta expressiva polissemia na LI, parece estar em consonância com uma das possibilidades de sentido do termo, isto é o de vinculação a algo relevante e, portanto, adequado à ideia de barganha ou de “bom negócio”, conforme atesta o anúncio em questão. No entanto, quando relacionada à palavra BROTHER, é possível observar a cisão do sentido original e a constituição de novas possibilidades. Isto dito, há na palavra em questão algo a que Kachru (1990) chama de “transmutação de significados” e que desaloja os sentidos primeiros (irmão/camarada), para constituir a ideia de bom produto, algo com reconhecida qualidade. De acordo com essa perspectiva adaptativa, verifica-se na figura 2 a seguir o mesmo processo de ressignificação da LI, algo potencialmente associável ao ILF e ao uso intercultural de língua.



Figura 2: *Outdoor* de casa noturna.

Há no emprego das expressões em LI utilizadas no *Outdoor*, uma flagrante vinculação à hibridização das formas linguísticas de que fala Bhat (2005) e que se inscreve numa perspectiva adaptativa, ou, melhor seria dizer, de desestrangeirização do signo Outro. Assim, há no anúncio em destaque tanto a transferência fonotática do português para o inglês (materializada pela palavra *Relex*), quanto a criação do termo *BAR NIGHT*, construção improvável na LI padrão, para a qual a expressão *night club* figuraria como opção adequada.



Figura 3: Sinalizador de mesa em churrascaria rodízio.

Na última figura, nota-se de modo flagrante a utilização diaspórica de *not*, e a consequente deposição do advérbio *no*. Assim, há na substituição em análise o que acredito se tratar de um processo de simplificação, haja vista a inexistência, no português brasileiro, de advérbios que tenham exatamente o mesmo significado, e com funções distintas, como ocorre com os vocábulos *no* e *not* da LI. Visto por essa perspectiva, os usos linguísticos presentes nas figuras apontam para a irrupção dessas produções “[...] como um atravessamento de fronteiras, como um indício de cultura híbrida em operação – híbrida na acepção do termo latino híbrida – (a prole miscigenada).” (HOUSE, 2008, p. 17). Dito de outro modo, “Quando uma língua torna-se multinacional ela tem que pagar o preço de incorporar diferentes vocábulos, sotaques – e culturas. O inglês, por exemplo, converte-se em ingleses [...]” (LEFFA, 2002, p. 31). Além disso, e partindo para a noção de performatividade, as produções fugidias na LI parecem situar-se na afirmação de Moita Lopes (2008) segundo a qual

[...] ver a linguagem como performativa possibilita entender que estar no mundo social é um ato de operar com as línguas, discursos e culturas disponíveis no aqui e no agora para construí-lo, não somente com base em significados já dados, mas também com base naqueles que nós mesmos podemos gerar, à luz de quem somos ou podemos ser em nossas histórias locais, portanto, em nossas performances. (MOITA LOPES, 2008, p. 326)

Isto posto, e retomando a perspectiva do local conforme visto anteriormente, faz-se necessária a admissão das vivências na língua-cultura materna, isto é, do construto idiossincrático e, portanto, identitário, como elementos constitutivos do desenvolvimento na língua-cultura alvo.

A negação desses aspectos alinha-se a uma concepção essencialista e, portanto, romântica de mimetização da LI de falantes nativos; algo que inadvertidamente

[...] implicaria que um aprendiz deveria ser linguisticamente esquizofrênico, abandonando a sua língua com o propósito de imiscuir-se no ambiente linguístico do Outro, sendo aceito como um falante nativo por outros falantes nativos. Essa esquizofrenia também sugere uma separação da própria cultura e a aquisição de uma competência sociocultural nativa, além de uma nova identidade sociocultural. (BYRAM, 1997, p. 11-12)

Destarte, é possível tomar os exemplos mencionados como instâncias que auxiliam na compreensão do ILF como fenômeno global determinado por uma multiplicidade de vozes locais, subjetividades que marcam ao mesmo tempo em que são marcadas pelos fluxos linguoculturais presentes na interação entre a LI e as línguas-culturas locais. A esse respeito

Canagarajah (2005) posiciona-se afirmando que “[...] o local é um construto relacional e fluido.” (CANAGARAJAH, 2005, p. 10). Diante disso torna-se inevitável a vinculação destas asserções com o ILF, algo que possibilita que sejamos

[...] confrontados com um inglês que ganhou vida própria, e que de muitas formas é diferente do ILN, não uma mera versão, mas uma realização alternativa de recursos linguísticos comuns. Portanto, precisamos ser capazes de nos referir a um construto que possa acomodar o caráter fluido e dinâmico do ILF enquanto também explicamos o que as suas realizações, por todo o globo, a despeito de toda a sua diversidade, têm em comum: as possibilidades de codificação subjacente das quais os falantes se utilizam. (SEIDLHOFER, 2011, p. 111)

Diante dessa afirmação e com vistas a arrematar a ideia acima ensejada, faz-se necessária a utilização do que a autora citada vem a chamar de “Inglês virtual”, isto é, a representação de um terceiro ponto de referência para os falantes do inglês como língua franca (ILF) e o inglês como língua nativa (ILN) respectivamente, assim como para “quaisquer outros ingleses” (SEIDLHOFER, 2011, p.111), algo que coaduna de modo flagrante com a perspectiva do terceiro lugar tal como proposto por Kramsch (1993), e/ou o que pontua Bhabha (1998) que toma o local da cultura (e conseqüentemente da língua), como o “entre-lugar deslizante” (BHABHA, 1998), espaço de contornos instáveis e de fronteiras porosas que dialogam de forma agonística⁹⁸.

Assim, é possível associar essa perspectiva de entremeio como uma tentativa de relativizar as concepções mais tradicionais em torno do inglês, entendimento ainda dominado pelo inócuo empreendimento de “cercar a língua com muros”, salvaguardando-a de qualquer influência externa. De modo contrário a essa visão, termos como *entrelugaridade* e intersecção parecem explicar, de modo mais verossímil, a natureza da língua(gem), fenômeno constituído pelo constante entrecruzar, encruzilhada imanente ao processo de linguajamento de que somos construto.

Para representar esse terceiro ponto de referência e a flagrante reverberação deste com os conceitos de Bhabha (1998) e Kramsch (1993), trago o diagrama de Seidlhofer (2011), representação relacionada às realizações potenciais na LI entre as quais se pode arrolar a cunhagem/constituição de neologismos e/ou de reelaborações que se espraiam e se revelam nos mais variados aspectos do uso linguístico, instituindo, portanto o reconhecimento de produções estigmatizadas na LI.

⁹⁸ Termo utilizado com a acepção de embate e confronto dialógicos.

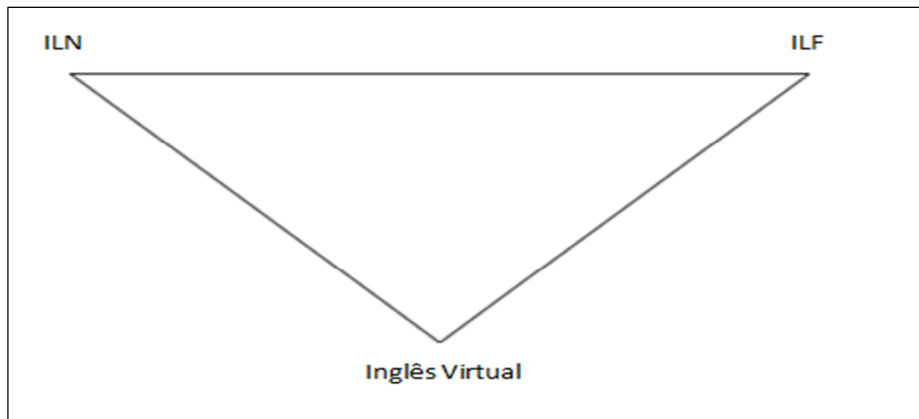


Figura 4: Representação esquemática do inglês virtual. (SEIDLHOFER, 2011, p. 111)

Isto posto, a ideia presente no inglês virtual estabelece uma importante interface com os usos linguístico-culturais operados pelos aprendizes; produções geralmente tomadas como algo corrompido e, portanto, destituídas de legitimidade. De modo distinto, a lógica ensejada pelo inglês virtual, longe de instituir valoração ao inglês produzido pelo aprendiz, classificando-o como bom ou ruim, acaba por situar essa produção como inglês de fato. Dentro dessa concepção Seidlhofer (2011) afirma que “[...] podemos admitir que falantes estão falando inglês, esteja a sua produção em conformidade com as formas reconhecidas ou não.” (SEIDLHOFER, 2011, p. 112)

Assim, feitas as considerações no entorno do ILF e de suas nuances, torna-se necessária a discussão em torno de um dos aspectos nodais presentes na dimensão do ILF: a inteligibilidade.

Tomada como elemento fundamental nos discursos que detratam o ILF, a questão do linguisticamente inteligível vem atrelada, em grande medida, às atitudes anglocêntricas de menosprezo às variedades do ILF. Tais atitudes “[...] criam a falsa impressão de que as variedades *standard* são naturalmente superiores, e de que as variedades do ILF são obviamente inferiores.” (JENKINS, 2007, p. 65).

É, portanto, a partir desse axioma que se sedimenta parte significativa da discussão em torno da inteligibilidade e, conseqüentemente, das variedades do ILF postas na condição de algozes da LI *standard*. Estabelecendo um distanciamento dessa perspectiva, Jenkins (2000) afirma que a “[...] inteligibilidade pode significar diferentes coisas para diversas pessoas” (JENKINS, 2000, p.68), ou, conforme questiona Rajagopalan (2009) “Inteligibilidade para quem?” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 44). Desse modo, é possível associar a esta ponderação alguns importantes pontos para reflexão em torno do falante nativo, ILF e inteligibilidade:

[...] eles [os falantes nativos] não têm mais nenhum lugar de privilégio como “donos” ou falantes “autênticos” ou o que quer que seja. Eles, na verdade, terão de se adaptar à nova realidade e, em muitos casos, aprender novas formas de falar e ouvir. (RAJAGOPALAN, 2009, p. 42)

Ou, seguindo o mesmo raciocínio:

Como se vê, a inteligibilidade não é um conceito que pode ser estabelecido de forma absoluta, até porque os autores não conseguem chegar a um consenso sobre o que a impede ou a facilita. Para nós, a decisão dependerá de uma série de fatores, inclusive da disponibilidade de recursos para se expor os alunos a essas diferentes variedades. (EL KADRI; GIMENEZ, Telma, 2013, p. 130)

O significado não são apenas palavras, nem é produzido apenas pelos falantes ou pelo ouvinte sozinho/isoladamente. Produzir significado é um processo dinâmico que envolve uma negociação entre falante e ouvinte, entre os aspectos contextuais (físico, social e linguístico) além das expressões culturais que surgem durante o encontro intercultural. (Mckay, 2002, p.73)

[...] a inteligibilidade depende de muito mais aspectos do que poderia prover a precisão linguística. Vários estudos nas áreas da antropologia, sociolinguística, e psicologia social conduzidos desde meados do século 20 têm demonstrado como as atitudes influenciam a percepção, podendo levar à diferentes ‘leituras’ das formas linguísticas utilizadas, dependendo do que se pensa em relação aos falantes/escritores. Isto mostra que as percepções sobre as diferenças étnicas, raciais e linguoculturais podem levar à expectativas quanto aos problemas de inteligibilidade os quais independem das formas linguísticas reais que os falantes produzem. (SEIDLHOFER, 2011, p. 35)

A partir dessas reflexões, torna-se inevitável a assunção dos usos interculturais presentes no ILF como materialidade engendrada na tríade representada pela globalidade, localidade e hibridez, termos empregados por Bhat (2005) no intuito de estabelecer um maior entendimento em relação às questões políticas presentes no ensino e difusão da LI, mas sobretudo, no surgimento do que ele vem a chamar de “hibridez das formas linguísticas” (BHAT, 2005, p. 39). Assim, verifica-se nesses processos inter/transculturais representados pelo híbrido e pelo sincrético, a existência de uma multicentricidade, ou seja, “[...] a existência de múltiplos centros e, conseqüentemente, múltiplas normas” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 43). Visto por esse ângulo, torna-se cada vez mais questionável a categorização do falante não-nativo de LI como arremedo *gauche* de um padrão de inglesidade. Dito de outro modo, as considerações mais reducionistas endereçadas ao falante não-nativo, sujeito visto

como uma espécie de *speakee*⁹⁹, têm se notabilizado, cada vez mais, como posicionamento vetusto, homogeneizante e ainda fortemente arraigado aos capitais simbólicos e econômicos que engendram parte significativa das atitudes angloinsulares. Portanto, é preciso entender o falante não-nativo de LI como entidade que, desvinculando-se das categorizações binárias de bom/ruim, eficiente/deficiente, vai assenhoreando-se da língua e exercendo os “atos de identidade” de que falam Le Page e Tabouret-Keller (1985) (LE PAGE; TABOURET-KELLER, 1985 apud SEIDLHOFER, 2011, p. 109).

Diante das exposições aqui apresentadas, é possível inferir que, muito mais do que algo desejável, a instauração de uma postura sensível e interculturalmente propositada no ensino de LI, deve figurar como condição para a compreensão das variadas formas de “ser no inglês” e que demandam uma pedagogia e uma abordagem pautadas na multicentricidade e, portanto, no respeito à diferença.

Na seção seguinte, serão retomadas algumas considerações em torno da globalização e localização, com vistas a sedimentar uma maior compreensão em torno da apropriação da LI e de seu conseqüente evoluir como lugar de pertencimento.

3.3.2 Global, local e apropriação de língua: lugar de pertencimento

“Tupi or not to tupi that is the question¹⁰⁰” a partir deste trocadilho, numa menção alusiva à célebre expressão shakespeariana, Oswald de Andrade (1928) institui o que veio a ser chamado de manifesto antropofágico. Assim, por intermédio dessa imagem do antropófago em nós, torna-se possível a reflexão em torno do contato/confronto entre a língua-cultura inglesa e a língua-cultura brasileira, processo paradoxal que resulta no deslocamento e descentramento das identidades linguoculturais que se põem em relação. De modo análogo, é possível retomar, parafrasticamente, a questão colocada por Hall (2005): como as identidades linguoculturais estão sendo afetadas ou deslocadas pelo processo de globalização? (HALL, 2005, p. 47).

⁹⁹ Termo que elaborei a partir das palavras de língua inglesa que evocam a ideia de um sujeito que recebe algo (treinamento, instrução, etc.) de modo passivo, a exemplo de palavras como *trainee*, *refugee* e *addressee*, entre outras. Assim, o termo em questão tenta ilustrar a visão que o *Establishment* do ensino de línguas ainda tem do falante não-nativo, isto é, o de toma-lo como falante incompleto. Nesse sentido, o *speakee* corresponderia ao *speaker to be* (aspirante a falante), perspectiva reducionista e inscrita em um paradigma angloinsular.

¹⁰⁰ Tupi ou não tupi essa é a questão. Expressão chiste imediatamente vinculada à famosa “*To be or not to be that is the question*” do dramaturgo inglês William Shakespeare.

Problematizando em torno das identidades culturais no franco processo de globalização, Hall (2005) ainda assinala:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares histórias e tradições específicos e parecem flutuar “livremente.” (HALL, 2005, p. 75)

No entanto, associando esta afirmação ao fenômeno do ILF e dos usos interculturais de língua, é possível pensar esta desvinculação como algo relativo, já que há nos fluxos de desterritorialização e desalojamento das línguas-culturas que se intersectam, a permanência dos aspectos idiossincráticos e identitários, deslocados e carregados por esses fluxos. Assim, a perspectiva que se precipita nessa constatação alinha-se a outra consideração do mesmo autor, o qual sustenta que

[...] ao invés de pensar no global como “substituindo” o local seria mais acurado pensar numa nova articulação entre “o global” e “o local”. Este local não deve ser confundido com velhas identidades firmemente enraizadas em localidades bem delimitadas. Em vez disso, ele atua no interior da lógica da globalização. Entretanto, parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações “globais” e novas identificações “locais” (HALL, 2005, p. 78)

Feitas essas ponderações, retomo aqui a imagem do antropófago em nós mencionado no início desta seção e expressão-síntese do falante intercultural representado pelo ILF. Desse modo, associando globalidade e localidade à ideia de apropriação e pertencimento, podemos definir esse antropófago como aquele que “vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorado” (ROLNIK, 2006, p. 65). Visto por esse ângulo, torna-se inevitável a compreensão dessa entidade como *culture broker* (LIMA; ROEPCKE, 2004, p. 211 apud RAJAGOPALAN, 2009, p. 46). Dito de outro modo, esse sujeito que se apropria da LI notabiliza-se pela capacidade em (re)semiotizar a língua, tornando-lhe caldo de preparo para a construção e legitimação de uma identidade do terceiro lugar, espaço onde a confluência de línguas-culturas, ao invés de implicar na perda de uma pureza mítica, celebram a diversidade e o bilinguajamento. De modo complementar a esse processo de bilinguajamento tal como proposto por Mignolo (2012), há no movimento apropriativo endereçado à LI, uma espécie de deposição do que o autor denomina “saberes subalternos” e que se constituem/sedimentam a

partir dos discursos estáticos e unilaterais estabelecidos por uma “epistemologia territorial” (MIGNOLO, 2012, p. 251)

Isto posto, a apropriação da LI no cenário atual parece alinhar-se à antinomia da epistemologia territorial, representada pelo “pensamento de fronteira” constituído pelo advento da globalização e dos fenômenos linguoculturais, sociais e econômicos dos quais é origem. Arrematando essas considerações Crystal (2010) pontua:

Quando um grupo de pessoas em um país (a exemplo de estudantes, professores ou empresários) comunicam-se em inglês, quaisquer que sejam as razões, o conteúdo de suas interações inevitavelmente incorpora alguns aspectos de seu habitat. Eles falam das lojas locais, de suas ruas e arredores, roteiros de ônibus, instituições, negócios programas de televisão, jornais, partidos políticos, grupos de minorias e muito mais. Eles fazem piadas, citam provérbios, evocam memórias linguísticas da infância (canções de ninar) e relembram as letras de canções populares. Todo esse conhecimento local é intrínseco e usado em sentenças sem glosa. (CRYSTAL, 2010, p.12)

De modo assertivo, portanto, é possível estabelecer a díade apropriação/pertença da LI como um movimento transfronteiriço que permite ao falante o exercício estratégico de utilizar “[...] os recursos inerentes à língua virtual enfocando nas características do máximo valor funcional e descartando o que é excedente para a sua necessidade de comunicação”. (SEIDLHOFER, 2011, p. 156).

Assim, a admissão desse sujeito como semiotizador da língua filia-se à vinculação do ILF, e dos demais termos que se lhe avizinham por intermédio de uma retração quanto às possíveis “[...] padronizações e sistematizações gramaticais que possam valer como leis pré-fixadas para regular seu uso”. (COX; ASSIS-PETERSON, 2013, p. 156). Nesse sentido, acredito, é em meio à fluidez antropofágica do estar entre línguas que ganham relevo os posicionamentos relacionados à alteridade e à diferença, não como posições binárias de categorização nas quais não cabem novos significados, mas como elementos intrinsecamente situados na perspectiva da *différance* derridiana, isto é:

[...] uma diferença que não funciona através de binarismos, fronteiras veladas que não separam finalmente, mas são também places de passage, e significados que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim. A diferença, sabemos, é essencial ao significado, e o significado é crucial à cultura. Mas num movimento profundamente contra-intuitivo, a linguística moderna pós-saussuriana insiste que o significado não pode ser fixado definitivamente. Sempre há o “deslize” inevitável do significado na semiose aberta de uma cultura, enquanto aquilo que parece fixo continua a ser dialogicamente reapropriado. A fantasia de um significado final continua assombrada pela “falta” de

“excesso”, mas nunca é apreensível na plenitude de sua presença a si mesma. (HALL, 2003, p. 33)

Por fim, a não-fixidez definitiva do significado, conforme visto anteriormente, é o que viabiliza a constituição das diásporas do falar como materialidades que atestam a plurivocidade presente nos signos da LI, língua que só se tornou global pela capacidade cambiante e mutável intrínseca à todos os complexos semióticos. Desse modo, “[...] o signo, se subtraído às tensões da luta social [...] irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos.” (BAKHTIN, 2009, p. 47-48).

Por fim, uma das questões de monta que se coloca no entorno do ILF e da apropriação originada dos usos interculturais de língua relaciona-se à formação das inglesidades locais, termo tratado por uma gama de estudiosos como nativização. No entanto, quando associada às produções de LI no círculo em expansão, a construção desse conceito esbarra, ainda, em questionamentos como os propostos por Bruthiaux (2003) para quem “[...] o tipo de inglês ocasionalmente ouvido no Brasil ou na China constitui um inglês com características brasileiras ou chinesas, não um inglês brasileiro, ou um inglês chinês.” (BRUTHIAUX, 2003, p. 168-169 apud JENKINS, 2011, p. 10). Tal assertiva, vinculada a uma compreensão cartesiana de língua, não parece tomar o fenômeno do ILF e dos usos interculturais como manancial para a expressão de uma inglesidade semioticamente localizada, isto é, de uma variante brasileira da língua. Nesse sentido, é possível perceber no discurso de Bruthiaux uma flagrante dificuldade na aceitação da LI na perspectiva pluricêntrica do(s) *World English(es)*. Isto dito, chama atenção o reducionismo que toma o inglês produzido no Brasil como elemento eivado por características acessórias e pitorescas, elementos tomados como exóticos e, portanto, alinhados a um enfoque de estereotipagem.

De modo contrário a essas considerações e marcando no presente estudo um posicionamento pluricêntrico, alinho-me ao que pontua Luciano Lima, (no prelo, p. 2), em trabalho intitulado “Inglês Brasileiro: uma mirada pela crítica cultural”, para quem o *Brazilian English*, compreende “[...] o inglês como língua estrangeira aprendido aqui e usado em qualquer parte por brasileiros, nos diversos níveis de proficiência e tipos de utilização social”.

Por esse viés, torna-se possível tomar o falante brasileiro de LI como entidade dinâmica que se move e movimentada as engrenagens de uma língua que é do Outro, mas que vai se tornando sua por direito de uso. Destarte, esse falante

[...] a despeito de ingurgitar um inglês castiço ou padrão, regurgita uma mistura mal digerida de resíduos linguísticos. Essa mistura heterogênea

causa náusea aos puristas britanófilos ou americanófilos que se sentem impelidos a descontaminar o inglês da presença nefasta da língua materna outra, restituindo-lhe a autenticidade. (COX, M.P.I.2010, p. 156)

Assim, diante dos discursos que agem na realocação dos conceitos do inglês global e de seus falantes, faz-se necessário o entendimento dessa língua como o manancial no qual a apropriação e pertença sejam depositárias dos devires sincréticos, algo que desemboca numa atitude síncrona com a pós-modernidade líquida de Bauman (2001) e segundo a qual as interrupções, incoerências e surpresas representam a tônica do “ser leve e líquido” (BAUMAN, 2000, p. 7).

Desse modo, o nascimento de uma inglesidade nossa, não parece depender dos alvites angloinsulares, isto é, dos arbítrios e arbitragens de um pensamento de ilha, haja vista a necessidade premente de pensar fora do círculo.

Para arrematar essas considerações, me aproprio uma vez mais da fala de Rajagopalan (2009) sobre aquilo que acredito tratem-se dos lugares-língua representados pelo inglês do mundo. Segundo o autor:

Ele pertence a quem o fala, qualquer que seja a forma como o fala. Somente os mais incorrigíveis puristas em assuntos linguísticos torcerão o nariz para ele ou, como é mais frequentemente o caso, farão o papel de avestruz diante de sua presença crescente no mundo todo. (RAJAGOPALAN, 2009, p. 193).

Desse modo, no capítulo 4 que segue, serão apresentados os dados deste estudo, bem como as descobertas originadas de todo o manancial informativo possibilitado pelos respondentes sob a forma de respostas, mas, sobretudo, pelo viés da língua em ação, isto é, pelas enunciações que serviram de esteio para a ampliação do entendimento em torno do fenômeno dos usos interculturais de LI.

4. DIALOGANDO NO TERCEIRO LUGAR: O USO INTERCULTURAL DA LÍNGUA INGLESA POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO EM UM CURSO DE LETRAS

É apenas quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou “pureza” inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo. (BHABHA, 1998, p. 67).

4.1 DE ONDE VEM A VOZ? (O PROFESSOR EM FORMAÇÃO)

Admitindo a voz do professor em formação como o manancial primário para a análise e compreensão da produção dialógica tomada nesse estudo, torna-se fundamental o entendimento em torno da materialidade enunciativa desses sujeitos, fenômeno que ecoa o ambiente social de que são construído e a partir do qual novas formas de expressão se fazem compreensíveis e originais. (KRAMSCH, 1993, p.27). Assim, é por intermédio do diálogo, isto é, da língua em ação, que toma corpo esse estudo, empreendimento marcado pelos dizeres/fazerem presentes nas enunciações em LI dos professores em formação.

Há nesse trabalho, portanto, a assunção da voz desse falante heterotópico, sujeito que ocupa diferentes lugares sociais¹⁰¹, como o cerne das discussões em torno do eixo ensino/aprendizagem/ensino de língua estrangeira. Isto dito, vejo as produções linguoculturais advindas das interações em sala de aula como o material a partir do qual se faz possível a identificação da semiose produzida no terceiro lugar da enunciação, espaço onde se amplificam as vozes do aprendiz/usuário em formação e que traz consigo a imanência do protagonismo enunciativo daqueles a quem se pode atribuir o *status* de *meaning makers*, isto é, daqueles que constituem a própria aprendizagem na língua ao passo em que vão enunciando e produzindo significados. É, portanto, por reconhecer o espaço interlocutivo da sala de aula como lócus de construção/reconstrução de sentidos, que trago para a cena a produção enunciativa dos fazedores de significado aqui representados pelo professor em formação.

Dando relevo ao diálogo e à conseqüente reverberação da voz desse professor em curso, vejo brotar da inglesidade desses sujeitos aquilo a que Bakhtin (1981) vem a chamar de

¹⁰¹ Os diferentes lugares sociais a que me refiro dizem respeito à condição *suigeneris* do sujeito da pesquisa, isto é, um sujeito que ocupa tanto o lugar do aprendiz/usuário de língua, quanto o do professor em formação, algo que será melhor descrito na seção que trata do currículo do curso.

“discurso bivocal”, manifestação indicativa da condição heteroglóssica do discurso e de sua refratibilidade¹⁰². Dito de outra forma, a inglesidade vocalizada¹⁰³ pelos sujeitos dessa pesquisa me permite constatar a imediata vinculação à afirmação de Bakhtin para quem o discurso bivocal está intrinsecamente relacionado ao entrecruzar típico das interações comunicativas. Para o autor, além de ser “internamente dialogizado”, o discurso bivocal é aquele que viabiliza a inter-relação entre as vozes e os significados constituídos no processo interlocutivo presente na enunciação (BAKHTIN, 1981, p. 324). Assim, a compreensão do sujeito dessa pesquisa como semiotizador da língua estudada/enunciada alinha-se à necessidade de tomá-lo como entidade fulcral para o entendimento dos fenômenos que pervadem a produção na LI, sobretudo, no que diz respeito ao atual estatuto do inglês no mundo, língua que se espraia ao mesmo tempo em que traz à tona uma plethora de anglofalares. Esse sujeito da pesquisa alinha-se, portanto, ao processo de apropriação e transformação de que nos fala Siqueira (2008) para quem tais idiosincrasias estão intrinsecamente relacionadas “[...] às forças sociolinguísticas locais” (SIQUEIRA, 2008, p. 57). Há ainda na voz do sujeito que protagoniza esse estudo, a materialização de um dizer que se aloja “[...] na construção do ser pela enunciação da palavra, na lenta e persistente decifração dos significados.” (ROCHA, 2010, p. 126).

Lançadas essas considerações, prelúdio para a exposição da pesquisa propriamente dita, trarei daqui por diante a análise de dados que está balizada pela seguinte pergunta de pesquisa: Como se revelam as interações enunciativas a partir do contato/confronto entre as culturas do aprendiz/usuário e as culturas do outro, representado pela LI, em um curso de formação de novos professores de língua?

Admitindo que tal empreitada não prescindia de uma compreensão detida do fenômeno perscrutado, lancei mão de questionários e dos documentos relativos ao currículo com o fito de que viessem a atuar como recurso complementar aos registros etnográficos que assumem o papel primário desta pesquisa. Assim procedendo, seguirei com a exposição da análise de dados norteadas pela pergunta de pesquisa acima descrita e que será revisitada ao largo da triangulação dos resultados, bem como nas Considerações Finais deste trabalho.

¹⁰² Em física o vocábulo refração diz respeito à modificação da direção de propagação de uma onda que incide sobre uma interface entre 2 meios e prossegue através do segundo meio. Na seara do discurso, o termo refração diz respeito ao processo de interação verbal que sofre alterações de acordo com o contexto de produção (a esfera de circulação), bem como a posição ideológica dos interactantes do discurso.

¹⁰³ Apesar de ter levado em consideração os demais aspectos que competem para a observação do inglês dos sujeitos da pesquisa, devo pontuar que as produções dialógicas ocorridas durante as aulas tiveram proeminência para essa pesquisa.

4.1.1 Análise dos questionários I E II¹⁰⁴ dos professores em formação

Conforme mencionado na seção anterior, o estabelecimento dos questionários atende à necessidade de acrescentar à pesquisa a visão dos sujeitos envolvidos no que concerne às peculiaridades de sua própria vivência no contexto da sala de aula de LI. Dentro dessa perspectiva Gil (2006) afirma que o questionário tem como objetivo “[...] o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 2006, p. 128). Em outras palavras, é por intermédio deste dispositivo que se pode prover às pessoas da pesquisa a chance de que elas digam de si enquanto partícipes e geradoras dos fenômenos investigados. Nesse sentido, a utilização dos questionários resultou na oportunidade de equacionar a voz dos respondentes com os demais registros observativos, elementos eivados pelas minhas próprias interpretações, ou seja, pelas impressões que o fenômeno em análise me oferecia. Tal procedimento viabilizou um maior equilíbrio entre as ponderações dos sujeitos pesquisados e as asserções advindas das observações empreendidas e registradas.

O primeiro questionário, dispositivo ao qual me refiro como questionário-narrativa, foi composto de perguntas abertas e atendeu às demandas que ia percebendo em relação aos sujeitos pesquisados. Nos encontros informais que antecediam as aulas observadas (conforme mencionado na Metodologia), pude perceber a necessidade que esses sujeitos tinham em falar de si e de suas vivências no curso e no uso da LI; algo que instava para a adoção de um instrumento que captasse essas matérias de expressão dos sujeitos pesquisados.

Como mencionado anteriormente, a elaboração do questionário-narrativa baseou-se nas ponderações dos professores em formação e na literatura que norteou esta pesquisa. Assim, para a sua elaboração lancei mão de 03 perguntas que servissem como o mote para a constituição de textos narrativos que contemplassem as questões relativas ao ensino-aprendizagem de LI e do modo como essa língua vai sendo apropriada pelo aprendiz/usuário. Por se tratarem de narrativas originadas de um número relativamente expressivo de sujeitos¹⁰⁵ trarei as suas principais considerações em torno dos aspectos já mencionados a partir de quadros que sintetizam as 03 perguntas norteadoras. A primeira delas contempla o

¹⁰⁴ Os referidos questionários foram brevemente descritos na Tabela 1 no capítulo 2 (Metodologia).

¹⁰⁵ Apesar de a turma pesquisada ser formada por um número superior ao apresentado, o número em questão diz respeito à quantidade de devolutivas relacionadas ao questionário (15 respondentes de um total de 20 pesquisados). Assim, considerando a fundamentalidade dessas respostas para a pesquisa, julguei importante proceder com a análise e consequente exposição desses dados.

componente identitário presente no processo de aprendizagem da LI trazendo o aluno, (professor em formação), para o centro da pesquisa. Assim, a primeira pergunta foi “customizada” com os nomes que foram disponibilizados pelos alunos¹⁰⁶. Tal procedimento, conforme apresentado no capítulo que trata da metodologia, ocorreu em virtude de alguns dos sujeitos preferirem o anonimato, algo que me obrigou a estender a todos os outros a possibilidade de que escolhessem pseudônimos com os quais se identificassem. Desse modo, com o propósito de estabelecer unidade ao procedimento metodológico estabeleci o trabalho com a identificação heteronímica desses sujeitos.

Quem é _____ falando inglês? Como resposta a esta primeira questão percebi dos pesquisados respostas auto encorajadoras, já que demonstraram um discurso pautado na valorização dos processos interacionais como promotores de seu desenvolvimento na LI. Ainda em relação à primeira questão, foi possível notar o modo como eles se colocam na cena do uso/aprendizagem da língua e que perpassa pela questão das identidades linguoculturais apresentadas em suas narrativas. Nessa esfera de expressão identitária é curioso notar o modo como são narradas as suas identidades linguoculturais a partir de expressões como as de Felipe que alega ser um “falante pró-ativo da língua inglesa” ou as de Marcos que diz sentir-se “bastante confortável em fazer uso da língua inglesa”. O Quadro 1 a seguir mostra o que dizem esses e os demais sujeitos pesquisados em relação às suas atuações enunciativas e das questões identitárias que animam aquelas.

Quadro 1 – Considerações dos professores em formação sobre a própria atuação enunciativa na LI. (Quem é _____ falando inglês?)

Aluno	Respostas abertas
Alessandra	“Atualmente eu consigo me comunicar bem em contextos informais com nativos ou não nativos que encontro em minha cidade ou meu círculo de amigos, mas me sinto insegura na pronúncia. Me comunico bem, mas aquela pronúncia perfeita ainda estou buscando.”
Bira	“Quando me aventuro numa conversação em língua inglesa me pego com alguns desafios diante das várias situações do momento; falo comigo mesmo em inglês na frente do espelho, converso com meus amigos e entro em sites de intercambio onde converso em inglês com pessoas de vários países. Só fico inseguro quando percebo que estou sendo avaliado.”
Caio	“Well, when I start speaking English, I can’t help but notice a feeling of belonging to the group I’m talking to. I can easily talk about things that in Portuguese would make me shy or nervous. It also makes me feel that I can reach out way more people using English.”

¹⁰⁶ Conforme apresentado na Metodologia, convencionei junto aos alunos a adoção do que aqui me referi como “identificação heteronímica”.

Diego	“Sou um cara apaixonado pela cultura e pela língua inglesa, maravilhado com a capacidade de me comunicar em nível internacional. Meu inglês ainda é intermediário, já que consigo entender e ser entendido. Meu maior problema é a parte gramatical. Ainda possuo erros em relação as estruturas das frases. Tenho medo de que eu fique fossilizado, já que nem sempre encontro input de qualidade para me corrigir.”
Felipe	“Considero-me um falante pró-ativo da língua-inglesa, uma língua diferente que satisfaz o meu desejo de comunicação e interação social. Eu posso dizer que eu faço parte da LI e ela faz parte de mim e me surpreende a cada dia, pois através dela adquirei novos conhecimentos linguísticos e culturais através da busca constante.”
Júnior	“Sou um cidadão brasileiro que aprendeu/aprende inglês e que tenta se aproximar o máximo possível de aspectos de um grupo falante de LI como língua nativa, sem negar as minhas origens, nem tampouco o esforço para também ter em mim a cultura da língua que aprendo.”
Léo	“Sou uma pessoa que busca tratar da comunicação de forma reflexiva, mas analisando possíveis erros que possam ocorrer ao longo dos diálogos.”
Luana	Sou um pouco tímida para falar em inglês, e sei que eu poderia estar melhor se falasse mais, mesmo com alguns errinhos. Filtro afetivo alto.”
Marcos	“Sinto-me bastante confortável em fazer uso da língua inglesa seja enquanto docente em sala de aula ou como mero usuário em conversas informais com meus amigos ou com outros falantes do inglês.”
Marina	“Eu estou tentando e conseguindo vencer minhas barreiras em relação a pronúncia. Na verdade meu calo ainda é a pronúncia e a gramática, porque meu vocabulário é bom, apesar de ainda ter alguns erros, meu listening é bom e quando eu falo sou entendida.”
Michel	“Michel speaking English is somebody exploring a larger range of possibilities to know the world and its people . As a future English teacher, I consider myself someone who uses the language the way it should be taught; to me there is no use in learning it as a puzzle, we have to learn the whole, bit by bit, in an immersive way.”
Patrícia	“Apesar de não ter tido um bom inglês antes da universidade, já me interessava em entender músicas internacionais e ficava tentando traduzir e pronunciar. Quando iniciei o curso na universidade busquei um curso de inglês para ganhar mais “intimidade” com a língua. Minha pronúncia não está tão boa, mas entendo no geral quando falam (meus colegas e os profs) e apesar de as vezes me sentir um pouco desmotivada, sempre participo.”
Samuel	“Well, I think that this person called Samuel is someone that tries hard to be as accurate as he can (in pronunciation, mainly). And always keeps studying all the oral features in that language. Besides this, I guess that I have an intense relation with the English Language.”
Sheila	“Eu me esforço, mas tenho que tomar vergonha na cara e estudar mais gramática mais vocabulário pra ver se eu desarmo de vez.”
Thales	“Pelo fato de eu ter aprendido em casa com meus esforços eu tenho um inglês razoável. Eu tenho bastante facilidade para me comunicar. Segundo um amigo meu eu tenho ouvido musical e isso faz com que eu tenha mais facilidade ainda, principalmente na minha pronúncia. O meu inglês é o inglês de um bom aprendiz. Eu tinha um pouco de dificuldade com gramática e melhorei muito, mas hoje eu vejo que a partir do momento em que eu consigo estabelecer uma relação na língua eu sou um falante, e mesmo tendo fluência, eu vou continuar sendo um aprendiz.”

Interessante notar como as respostas desses sujeitos permitem entrever as visões que eles têm em relação ao próprio uso da língua e o modo como trazem à tona as questões relacionadas à motivação, e à aprendizagem de língua como instância não-terminal. Nestas respostas é possível também notar que, apesar de afirmarem haver interação na língua estudada, há uma ressalva recorrente quanto a gramática e a pronúncia. Alessandra, por exemplo, afirma que apesar de se reconhecer como usuária eficiente da língua, ainda não possui uma “pronúncia perfeita”, algo se repete nas respostas de Marina e Patrícia. De modo menos explícito há a indicação desse aspecto nas falas de Samuel e Thales que tomam a pronúncia na LI como aspecto importante do uso/aprendizagem da língua. A pronúncia perfeita a que se refere Alessandra, e que se converte como uma preocupação para os demais sujeitos parece apontar para a pronúncia dos falantes do chamado *inner circle* como o ideal a ser atingido.

Do mesmo modo, a preocupação com o aspecto gramatical ocupa um espaço importante na agenda desses sujeitos, conforme apontam as preocupações de Diego que, apesar de admitir a sua capacidade de se comunicar “em nível internacional”, demonstra certo receio em cometer erros na LI e de que estes o levem à fossilização. Esse relato traz à tona o paradoxo desse aluno em se saber aprendiz/usuário de uma língua ao mesmo tempo em que teme as escalas classificatórias que lhe atribuem o rótulo de “fossilizado”. Além disso, parece haver entre os sujeitos a tácita admissão de que seus aludidos erros situam-se majoritariamente na esfera da gramática, a exemplo do que mencionam Diego, Léo, Luana, Marina, Sheila e Thales.

A reboque dessas ponderações é possível verificar no discurso de Michel, pendores que situam a aprendizagem de LI (e da gramática, conseqüentemente) como algo que deve estar vinculado a uma perspectiva mais essencialista. Assim, arrogando-se da autoridade de “*future English teacher*” e vinculando essa autoridade a uma aprendizagem sistêmico-linear, Michel acaba por reproduzir em sua narrativa a mesma preocupação de seus colegas no que tange ao papel da gramática no processo aquisitivo da LI. Essa percepção fica ainda mais clara quando ele afirma: “Eu me considero alguém que utiliza a língua **do jeito que ela deve ser ensinada**¹⁰⁷; para mim é inútil aprendê-la como um quebra-cabeças, temos que aprendê-la como um todo, passo a passo”, ou numa tradução mais literal e talvez mais aproximada daquilo que ele veicula em sua narrativa feita na LI: “por partes”.

¹⁰⁷ Grifo meu.

Outro aspecto que chama a atenção está presente na fala de Luana, na qual é possível verificar uma clara menção aos aspectos emocionais envolvidos na aprendizagem de LI, revelados por ela como “Filtro afetivo alto” e que apontam para algo importante no modo como aprendem esses sujeitos, isto é, para uma aprendizagem metacognitiva da LI. Tal postura foi igualmente verificada na fala de Diego que afirma nem sempre encontrar “input de qualidade” para corrigi-lo. A ocorrência dessa terminologia nas falas dos pesquisados traz à baila a constatação da singularidade de seu processo de aprendizagem, o qual se dá na confluência entre os aspectos da língua-cultura alvo e os da pedagogia para o seu ensino.

Uma outra dimensão observada nas respostas relaciona-se à motivação desses sujeitos para a produção na LI. Apesar de suas aludidas instâncias de desmotivação originadas das dificuldades gramaticais e de pronúncia, há nos discursos dos respondentes indícios flagrantes de motivação para a produção na LI. Essa motivação pode ser percebida de modo mais discreto na resposta de Bira, para quem, falar na LI equivale a uma “aventura”, até as respostas produzidas em inglês por Caio, Michel e Samuel; algo que atesta uma franca motivação para o uso da língua estudada, além de revelar o metadiscorso no qual a língua em análise é descrita na própria língua. Nesse sentido, há nas respostas dos sujeitos da pesquisa uma grande margem para o desenvolvimento na LI a partir de uma espécie de motivação integrativa, algo que pode ser sintetizado pelo discurso de Caio que diz: “Quando começo a falar em inglês não consigo evitar esse sentimento de pertencer ao grupo com o qual estou falando”. Além dessas observações, destaco na fala de Thales uma bonita síntese para aquilo que pude perceber nas narrativas de alguns desses sujeitos. Ponderando sobre a própria inglesidade, o aluno afirma: “[...] a partir do momento em que eu consigo estabelecer uma relação na língua eu sou um falante, e mesmo sendo fluente eu vou continuar sendo um aprendiz”. Assim, o aluno deflagra em sua afirmação um conhecimento, talvez implícito, marcado pela assunção de que a língua como construto sociocultural, é o resultado de uma intrincada rede de relações entretecidas e sedimentadas pelo uso.

Desse modo, é possível perceber nas narrativas desses sujeitos uma consciência auto-reflexiva em torno de suas produções enunciativas na língua estudada. Essa autorreflexão, no entanto, ainda apresenta-se fortemente tutelada pelas variantes angloinsulares e hegemônicas, representadas pelos Estados Unidos e Inglaterra, díade tácita e abertamente admitida pelos pesquisados como centros irradiadores e glamourizados da LI. No entanto, há na resposta de Júnior um posicionamento que parece indicar, apesar dos pendores

angloinsulares, um maior entendimento em torno da própria projeção identitária na língua-cultura estudada, haja vista a menção que ele faz sobre a questão das origens.

Por outro lado, faz-se imperiosa a necessidade de entender na fala desses sujeitos, e para além das questões de língua, aquilo a que podemos admitir como os reflexos de uma memória de aprender, não apenas línguas, mas todo o saber escolar, algo baseado no acerto, na estrutura e na forma, seja ela qual for. Nesse sentido, o ideal está sempre colocado (ou sempre foi colocado) como meta, e é justamente a constatação dessa postura que auxilia na compreensão desses discursos e, por conseguinte, no modo como narram e desenvolvem a sua experiência linguística.

Quando perguntados sobre se estavam atuando com o ensino de LI no momento da pesquisa os sujeitos responderam como consta do Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Respostas sobre a atuação no ensino de LI (Você está atuando com o ensino de LI no momento?)

Aluno	Respostas abertas
Alessandra	“Não, no momento estou fora da sala de aula, mas pretendo começar logo a ganhar a experiência de sala. É uma forma também de desenvolver meu inglês.”
Bira	“No momento não, mas já trabalhei como monitor da UATI aqui no Campus e preciso retornar para o ensino. Não dá para ficar afastado dessa prática da língua e do ensino.”
Caio	“Yes, I’ve been teaching English for about 3 years now.”
Diego	“Eu trabalhei com inglês por 6 meses, mas no momento estou trabalhando com português. Espero voltar a trabalhar com LI em breve para me aprofundar e não enferrujar.”
Felipe	“Sim.”
Júnior	“Sim, já trabalho com inglês há alguns anos.”
Léo	“Ainda não, estou ansioso para começar, para poder praticar mais a língua.”
Luana	“Não.”
Marcos	“Já trabalho com inglês há 2 anos.”
Marina	“Não, no momento estou esperando propostas.”
Michel	“No, At the present time I’m working in a different area (Department of transportation), but teaching English is in my plans, of course.”
Patrícia	“Não.”
Samuel	“Nowadays, I’m teaching English in a Junior School in Serrinha.”
Sheila	“Não, por enquanto.”
Thales	“No momento sim.”

Nas respostas obtidas para este item do primeiro questionário é possível entrever um dado animador em relação aos sujeitos da pesquisa. Para a maioria daqueles que ainda não atuam no ensino de LI, a vindoura prática da sala de aula posa como um objetivo que antecede a própria finalização formal da Licenciatura. Segundo esses sujeitos, há o reconhecimento do exercício docente como uma oportunidade de praticar a língua ao mesmo tempo em que desenvolvem a *Expertise* para o ensino. Assim, embora a minoria dos respondentes se declare em atividade no ensino de LI, me pareceu mais produtivo retomarmos esta questão na análise do próximo questionário, o qual traz o número total de sujeitos pesquisados.

Por fim, quando questionados sobre como avaliam o seu nível de inglês, há nas respostas dos pesquisados a admissão de sua inglesidade como elemento do qual se apropriam à medida que vão operando na língua. De acordo com as narrativas desses sujeitos o seu trânsito na LI, (a sua movimentação nos usos da língua), é o responsável pelo desenvolvimento potencial na língua estudada. Assim, há para todos os respondentes a vinculação entre prática (uso da língua) e desenvolvimento comunicativo. No entanto, como aponta o Quadro 3 a seguir, fica patente nas narrativas de alguns dos respondentes uma preocupação, (nem sempre materializada enunciativamente¹⁰⁸), em mimetizar a LI do chamado falante nativo.

Quadro 3 – Avaliação dos alunos de LI sobre seu inglês (Como você avalia o seu inglês? Explique)

Aluno	Respostas abertas
Alessandra	“Bem, quando alguém me pergunta qual o meu nível de inglês eu respondo: não sei, acho que é intermediário.”
Bira	“Como se sabe conhecer uma língua não é só saber falar, normalmente considera-se quatro aspectos: falar, ouvir, ler e escrever. Bom, se fosse avaliar meu inglês em notas de 0 a 10 nesses aspectos, diria que no speaking sou 8,5; no listening sou 9,0; no writing 9,0 e no reading 9,5. No final da contas, posso dizer que utilizo bem a língua inglesa.”
Caio	“I think it’s good, I can communicate just fine with people that I talk to, I also can understand movies, tv shows, news programs etc. Being able to understand those medias makes me really happy, since watching them is something that I really like to do.”
Diego	Me considero Intermediário no inglês.”
Felipe	“Considero que o meu inglês é bom, pois consigo me comunicar. Entretanto, tenho consciência que preciso melhorar a cada dia e que a prática pode me proporcionar isso.”

¹⁰⁸ Essas questões serão apresentadas de modo mais detido na seção que trata especificamente dos registros etnográficos.

Júnior	“Avalio meu inglês como: bom; uma vez que converso com nativos e não nativos em LI, compreendo-os e também sou compreendido sem muitos problemas. E também por desenvolver atividades que envolvem LI todos os dias, como: dar aulas em LI, me comunicar com nativos de LI, por telefone e Skype, e além de tudo pela afinidade com o idioma.”
Léo	“Avalio como um nivelamento regular, sei que tenho muito para evoluir, mas acho que estou no caminho certo.”
Luana	“Acho que meu inglês é básico e está indo para um nível maior. Eu sinto isso.”
Marcos	“Por autoconsiderar-me um professor crítico reflexivo, cheguei à conclusão que não possuo um péssimo inglês, e que em uma humilde escala entre iniciante, intermediário e avançado não teria nenhum problema em dizer que me considero como um usuário da língua inglesa em nível intermediário, por desconhecer muitas das expressões idiomáticas que a língua possui como também estruturas informais do cotidiano dos falantes nativos.”
Marina	“Eu acho que está indo bem, mas sei que preciso me soltar mais, desenvolver mais a minha pronúncia.”
Michel	Well, I evaluate my English as a good one. Seems to me my English is in an intermediate level, almost advanced. My major problem, now, is the little use I have been doing of English, outside the classroom, thus my skills are not in full functioning, but the understanding and structuring of the language I am able to do, I should say it is almost advanced.”
Patrícia	“Não tenho o mesmo nível que alguns colegas tem (<i>sic</i>), mas me viro razoavelmente bem, estou sempre interagindo.”
Samuel	“It’s difficult to evaluate yourself related to the language you’re learning, but I think it’s great. The English level I’m now is great, however it can be better, and improved, depending on my endeavors.”
Sheila	“Eu ainda preciso melhorar muito o inglês para poder acompanhar os colegas. Em breve espero estar falando a good english.”
Thales	“Se for para falar de nível eu acho que é intermediário avançado.”

Outro dado importante presente nas respostas dos pesquisados, diz respeito à prevalência em relação ao modo como esses sujeitos definem o seu inglês, ou seja, ao invés de situarem a sua produção na LI segundo os princípios estandardizados de proficiência linguística¹⁰⁹, estes se utilizaram de uma autoavaliação baseada nas experiências advindas do uso da língua, a exemplo do que sugerem, (de modo mais detido), as narrativas de Caio e Júnior, além das avaliações menos “engessadas” de Bira, Felipe, Léo, Marina e Patrícia, para quem a classificação de seu trânsito na LI se dá segundo expressões/descrições mais subjetivas, e portanto menos inscritas em um paradigma classificatório. Tais expressões depõem a terminologia classificatória calcada em níveis, lançando mão de expressões como: “posso dizer que utilizo bem a língua inglesa.”, conforme pontua Bira, ou “I think it’s good.”, segundo a afirmação de Caio.

¹⁰⁹ Tais princípios estão baseados nos conhecidos exames institucionais de proficiência, a exemplo do FCE – First Certificate in English; TOEFL – Test of English as a Foreign Language; TOEIC – Test of English for International Communication e o CPE – Certificate of Proficiency in English.

Alguns dos respondentes, no entanto, apresentaram em suas respostas um posicionamento que mesclava a descrição normativa e a expressão de um posicionamento menos engessado como visto anteriormente. A narrativa de Marcos, por exemplo, sintetiza essa flutuação. Para Marcos, que alude para si o *status* de “professor crítico-reflexivo”, há a admissão de que não possui “um péssimo inglês” e que numa escala, (princípio estandardizado de proficiência), ele se coloca como usuário da língua inglesa em nível intermediário.” Destarte, em face dessas respostas, é possível perceber a heterogeneidade quanto à avaliação que fazem esses sujeitos em relação ao inglês com o qual operam. No entanto, chama atenção a predominância das respostas que, de algum modo, acenam para a compreensão da inglesidade produzida por esses sujeitos como algo mais associado aos juízos individuais expressos por adjetivos como “bom” ou “regular” do que à submissão às escalas valorativas de proficiência linguística.

Partindo dos dados advindos do primeiro questionário, além das observações originadas dessas aulas, posso afirmar que houve uma ampliação considerável acerca de meu entendimento de pesquisador sobre o grupo investigado e de suas manifestações sobre a língua estudada. Nesse sentido, o primeiro questionário atuou como importante ferramenta para a construção do segundo questionário, o qual originou-se tendo como pauta as experiências, crenças e autoavaliações sobre o conhecimento na LI narradas pelos sujeitos pesquisados. Assim, o segundo questionário apresenta-se dividido em 6 questões estruturadas, das quais ao menos duas apresentaram questões abertas embutidas, ou seja, questões objetivas que davam margem a explicações mais detalhadas em torno da primeira pergunta que lhe deu origem (Vide questionário no APÊNDICE B). A primeira pergunta constante do segundo questionário buscou estabelecer o percentual de sujeitos que já traziam consigo alguma experiência prévia na LI, conhecimento que, segundo os alunos é reverberado em seu desempenho linguístico.

Quadro 4 – Experiencia prévia com a LI (Você já estudou LI antes de ingressar no curso de formação?). (Escola regular, curso de idiomas etc.).

Aluno	Sim	Não
Alessandra		
Bira		
Caio		
Dani		
Diego		
Felipe		
Jorge		

Júnior		
Léo		
Luana		
Marcos		
Marina		
Michel		
Patrícia		
Samuel		
Sheila		
Thaís		
Thales		
Valéria		
Yasmin		
Quantidade	100%	

Como resposta para a pergunta apresentada no Quadro 4 em questão, é possível notar a unanimidade em relação à experiência com a LI antes do curso de formação. Este dado, no entanto, longe de significar homogeneidade, aponta para formas variadas de contato e de aprendizagem da LI e que ganha contornos mais definidos a partir do item posterior que complementa a primeira pergunta. Assim, o item em questão auxiliou na compreensão em torno das especificidades na trajetória de aprendizagem dos pesquisados. No Quadro a seguir é possível verificar o modo como a aparente homogeneidade da primeira questão vai dando lugar a uma variação de respostas.

Quadro 5 – Caso a resposta à pergunta anterior tenha sido afirmativa, assinale com um X como você estudou.

Aluno	Escola de idioma	Autodidaticamente	Outros
Alessandra			
Bira			
Caio			
Dani			
Diego			
Felipe			
Jorge			
Júnior			
Léo			
Luana			
Marcos			
Marina			
Michel			
Patrícia			
Samuel			
Sheila			
Thaís			
Thales			

Valéria			
Yasmin			
Quantidade	30%	30%	40%

Como apresentado no Quadro 5, é nítida a rarefação do percentual anterior (100%) atribuído às experiências prévias dos sujeitos pesquisados em relação à LI. No Quadro em questão, o que chama a atenção é o percentual relacionado à alternativa “outros”, a qual foi associada ao inglês advindo da escola regular, em razão das discussões verbalizadas pelos alunos enquanto respondiam ao questionário. Contudo, não é possível excluir os outros dois grupos de respondentes da esfera do ensino regular a que fazem menção os sujeitos do terceiro grupo. O que os dados¹¹⁰ advindos dessas discussões sobre a questão indicam é que, cientes dos problemas enfrentados pelo ensino de LE nas escolas regulares, sobretudo as da rede pública, os respondentes das duas primeiras colunas preferiram situar o seu conhecimento da LI a partir de outros lugares sociais que lhes garantissem maior autoridade em relação ao estudo da LI, haja vista o reconhecimento desses espaços (o da escola de idioma e o da aprendizagem autodidata¹¹¹) como esferas nas quais se verifica uma grande margem de preocupação com os aspectos relacionados às habilidades de *speaking* e *listening*, preocupação fulcral para os alunos/professores em formação para a LI. Por outro lado, não é possível afirmar que os sujeitos que declararam ter estudado a LI apenas no ensino regular apresentem um desempenho menor ou um desinteresse pelas habilidades de expressão e compreensão oral anteriormente descritas, ao contrário, como visto ao longo do primeiro questionário, esses sujeitos, a despeito das instâncias de dificuldade, aludem engajamento ao largo do processo aquisitivo.

Quadro 6 – Como você avalia o seu conhecimento na LI?

Aluno	Fraco	Razoável	Satisfatório	Avançado
Alessandra				
Bira				
Caio				
Dani				
Diego				

¹¹⁰ Para além dos dados imediatos viabilizados pelas respostas ao questionário, foram utilizados, como dados adicionais, as discussões verbalizadas pelos alunos durante a resolução da questão presente no Quadro 5.

¹¹¹ A aprendizagem autodidata a que me refiro é aquela que se inscreve no diálogo tecnológico com softwares como o Skype, e que vêm reconfigurando esse tipo de aprendizagem como um dos espaços para o conhecimento linguístico da pós-modernidade. Nesse sentido, vejo uma completa ressignificação do termo, já que para um considerável número de indivíduos, a aprendizagem autodidata de línguas está marcadamente associada à interação e a troca de informações via *Web*.

Felipe				
Jorge				
Júnior				
Léo				
Luana				
Marcos				
Marina				
Michel				
Patrícia				
Samuel				
Sheila				
Thaís				
Thales				
Valéria				
Yasmin				
Quantidade	25%	40%	30%	5%

De acordo com o quadro acima, há nas respostas dos pesquisados uma avaliação que aponta para uma visão bastante crítica de seu inglês. Quando comparadas as respostas desse quadro às da primeira pergunta do questionário-narrativa, é possível verificar algumas divergências, quanto ao exame que fazem os sujeitos em relação ao seu conhecimento da língua. Para alguns dos respondentes, a exemplo de Alessandra e Diego, que aludem bom desempenho no questionário anterior, há uma variação de respostas, as quais os colocam em níveis distintos daqueles anteriormente descritos. Do mesmo modo, vejo na resposta de Júnior, que afirma se comunicar regularmente com outros falantes da língua, a mesma discrepância verificada nas respostas de Alessandra e Diego. Tal posicionamento, sugerem os dados, relaciona-se aos aspectos de angloinsularização anteriormente descritos e que ainda fazem com que esses sujeitos tomem a sua produção na LI como algo inferior, quando comparada à LI *standard*. Quanto a Caio, único respondente que se coloca na condição de falante avançado, é flagrante a conformidade entre aquilo que narra no primeiro questionário e o nível de inglês que alude para si, algo que talvez esteja relacionado ao julgamento que faz de seus usos na LI e que se verifica nitidamente em sua descrição feita na própria LI. De modo menos pontual, foi possível verificar nos respondentes das colunas “razoável” e “satisfatório” a mesma tendência observada nos alunos acima descritos. Assim, é possível que tais discrepâncias estejam relacionadas, também, ao fato de que no questionário-narrativa esses sujeitos tiveram a oportunidade de constituir respostas mais subjetivas e, portanto, mais propensas à julgamentos mais amplos em relação à própria produção em LI. Além disso, não se pode deixar de considerar que as referidas discrepâncias estão potencialmente relacionadas

às instabilidades e incompreensões sobre o próprio processo de aprendizagem e de desenvolvimento de sua LI.

Em relação à pergunta seguinte sobre o nível de importância atribuído à gramática, (listados nas categorias de muito importante, relativamente importante, desnecessário e necessário), a maioria dos pesquisados classificou a gramática como muito importante, totalizando (50%), enquanto (30%) classificou a sua importância como necessária, restando um total de (20%) para aqueles que a avaliam como relativamente importante. As respostas em questão não trouxeram surpresa, haja vista os posicionamentos revelados por esses sujeitos ao longo de suas narrativas, as quais dão conta da gramática como elemento presente em suas preocupações no uso da língua. É interessante notar que apenas 4 dos sujeitos (Bira, Felipe, Patrícia e Samuel) tomam a gramática como aspecto a ser relativizado quanto ao nível de importância.

Na sequência, ao serem questionados em relação ao próprio conhecimento gramatical, o qual foi dividido nas categorias de regular, fraco, aceitável e desenvolvido, os resultados foram os seguintes: 50% dos alunos referiu-se a esse conhecimento como regular, 10% como fraco, 20% aceitável e 20% desenvolvido. Assim, confrontando essas respostas com as obtidas na pergunta anterior, é possível observar que a visão que esses sujeitos têm da gramática e do que é domínio linguístico, parece conduzir a aferição que eles fazem quanto ao seu conhecimento, isto é, há nessas respostas, acredito, a mesma tendência mencionada no Quadro 6 a subestimar esse conhecimento.

Quando questionados sobre como avaliam a sua dedicação aos estudos na LI, um número expressivo de alunos (11), mais da metade da turma, portanto, aludiu como sendo satisfatório o comprometimento com os estudos da língua meta. Para 5 alunos, no entanto, a dedicação aos estudos na língua é definida como razoável, enquanto para os 4 alunos restantes as questões relacionadas à falta de tempo para uma maior dedicação, ou o fato de estar fora da sala de aula, posaram como responsáveis pela diminuição das práticas que conduzem a um desenvolvimento mais expressivo.

Reunidas, essas respostas parecem confirmar aquilo que tacitamente se aloja nas considerações desses sujeitos, isto é, a assunção de que a aprendizagem da língua estudada está potencialmente relacionada ao desenvolvimento e à não-terminalidade dessa aprendizagem. Essa sinalização adveio, sobretudo, das respostas vinculadas à opção “outros” da questão em análise, a qual viabilizava que eles externassem de modo mais individualizado o seu julgamento quanto a esse conhecimento (ver Questionário 2 em anexo). Para esse

quesito, Michel afirma que, apesar de avaliar como satisfatória a sua dedicação aos estudos, poderia ter um maior domínio da LI, ou como ele mesmo assinala: “I see myself as a dedicated student. My dedication is at a satisfactory level, I think, but if I had more time I could develop much more in the language”. Segundo Marina e Sheila, a sua dedicação aos estudos parece estar vinculada à atuação com o ensino de LI, a qual é descrita por ambas como estímulo ao evoluir na língua estudada, preocupação já externada anteriormente por outros respondentes no questionário 1. Patrícia, que define a sua dedicação como “um pouco fraca”, alega estar “deixando a desejar” em virtude de suas atuais preocupações com uma outra área de interesse, cujo foco não é o inglês, algo que a meu ver dialoga com a mesma lógica a que me refiro anteriormente, isto é, a de não-terminalidade da aprendizagem. Assim, quando diz que mudou de foco “no momento”, ou que “fugiu um pouco do inglês”, a referida aluna acaba por delinear em sua fala a possibilidade de retomar os estudos na LI, ajustando-se às suas demandas. A título de visualização de suas respostas, segue o Quadro abaixo:

Quadro 7 – Respostas abertas ao item “Outros”

Aluno	Respostas ao item “outros”
Marina	“Digo com toda certeza que se eu estivesse já em sala de aula me dedicaria muito mais, não que eu não me dedique, mas é diferente quando a pessoa está na ativa.”
Michel	“I see myself as a dedicated student. My dedication is at a satisfactory level, I think, but if I had more time I could develop much more in the language.”
Patrícia	“Um pouco fraca em relação ao que eu queria. Minha dedicação está deixando a desejar, pois no momento mudei meu foco para literatura baiana e fugi um pouco do inglês.”
Sheila	“Eu acho que minha dedicação é mais do que razoável, mas se eu já ensinasse seria satisfatória porque ia ser obrigada a estudar mais para dar boas aulas.”

Perguntados sobre se estão atuando no ensino de LI obtive os seguintes resultados, conforme demonstrado na sequência:

Quadro 8 – Respostas sobre a atuação no ensino de LI (Você está atuando no ensino de LI?).

Aluno	Sim	Não
Alessandra		
Bira		
Caio		
Dani		
Diego		
Felipe		
Jorge		
Júnior		
Léo		

Luana		
Marcos		
Marina		
Michel		
Patrícia		
Samuel		
Sheila		
Thaís		
Thales		
Valéria		
Yasmin		
Quantidade	35%	65%

Esses dados apontam para a percepção de que é justamente entre os sujeitos que já atuam no ensino da LI, que incidem os resultados mais satisfatórios em relação ao conhecimento na língua (Conforme demonstra o Quadro 6). Dos 7 sujeitos que estão em atividade, apenas Thales avalia esse conhecimento como razoável. Por outro lado, seria leviano afirmar que todos os sujeitos que atuam no ensino da língua detenham de fato o nível de conhecimento que aludem para si. De qualquer modo, a reflexão advinda desses dados auxiliou significativamente na compreensão das respostas referentes ao conhecimento da língua e ao consequente trânsito desses sujeitos por entre os aspectos de produção e uso na LI. Assim entendido, os dados em análise parecem indicar que há entre os sujeitos que já ensinam a LI, um maior desenvolvimento na língua, algo que, acredito, está intimamente relacionado à ampliação do contato com o idioma. Por essa lógica, o fato de preparar aulas e, conseqüentemente, de preparar-se para operar na língua parece atuar como um gatilho para o desenvolvimento na LI.

Na penúltima pergunta, a qual lhes questionava qual o nível de importância dos aspectos culturais na aprendizagem de LI, houve uma quase unanimidade em relação à opção “muito importante” presente entre as opções: (relativamente importante, pouco importante, indiferente e outros). Esse resultado aponta para uma franca compreensão dos pesquisados como indivíduos que apresentam um posicionamento categórico quanto à importância da cultura no ensino/aprendizagem de LI. Mesmo para Michel, único dos respondentes que relativizou a importância dos aspectos culturais, não há, a rigor, uma negação quanto a esses valores. Para os demais respondentes prevaleceu a apreciação dos aspectos culturais no ensino/aprendizagem como algo imanente. Curioso notar como muitas dessas falas apresentam-se já eivadas por um discurso que traz, a um só tempo, o conhecimento pedagógico do ensino de que são depositários, e, sobretudo, as questões que contribuem para a própria compreensão de sua produção na LI. Quando justificaram as suas respostas, os

respondentes permitiram uma compreensão mais ampla sobre como articulam os signos culturais dentro da própria aprendizagem linguística e daquilo que se revela em suas enunciações. Nesse sentido, é possível tomar a fala de Jorge como um dos exemplos dessa vinculação entre aprendizagem da LI, a questão cultural e a produção na língua. Para esse sujeito, os aspectos culturais no ensino de LI podem auxiliar na “diminuição do que ele chama de “portuglish” numa clara alusão à própria hibridez de sua enunciação na língua meta. Assim, é possível perceber nessa fala, para além de uma ideologia angloinsularizada, claros indícios da assunção de sua inglesidade como algo híbrido, e que converte-se para muitos desses sujeitos como algo indesejado ou, em outras palavras, como língua interdidata. De qualquer modo, o que salta aos olhos nessas ponderações são os posicionamentos desses sujeitos quanto a cultura não como insumo, mas como parte integrante do empreendimento linguístico no qual transitam.

Aluno	Respostas abertas
Alessandra	“Bem, acredito que é realmente muito importante ter os aspectos da cultura no ensino-aprendizagem do inglês, como de qualquer outra língua. Pela cultura podemos melhorar nossos conhecimentos e nosso desempenho.”
Bira	“Eu acho que a importância dos aspectos culturais está presente em todos os outros aspectos e habilidades como: Speaking, listening, reading e writing, por isso, vejo a cultura como a base de tudo na língua e no ensino da língua.”
Caio	I just don't see language and culture as separated pieces, I don't think you can tell one from the other, let alone in the teaching.”
Dani	“Acho que os aspectos culturais da língua devem ser uma parte fixa do ensino pois através disso, podemos envolver as habilidades de forma mais harmônica.”
Diego	“Eu vejo a cultura no ensino de inglês como o compartilhamento da cultura materna com a estrangeira, ou seja, a doação de linguagens e formas de gírias entre as línguas.”
Felipe	“Os aspectos culturais no ensino da língua é como diz o velho ditado: “São duas faces da mesma moeda”, ou seja, uma não existe sem a outra.”
Jorge	“Eu escolhi os aspectos culturais como muito importante porque sem a cultura não podemos falar uma língua como os nativos. Só com a cultura podemos utilizar as expressões idiomáticas e gírias e isso ajuda até a mim mesmo a diminuir o “portuglish” ou “portuglês”.”
Júnior	“Eu acho que os aspectos culturais são muito importantes porque língua é cultura e através dos aspectos culturais podemos fazer um trabalho mais eficiente no ensino de inglês ou de qualquer língua estrangeira.”
Léo	“A relação entre fatores culturais no ensino podem ajudar os alunos a aprender e compreender a língua por meio da cultura. Por isso é tão importante”
Luana	“Eu acho que sem os aspectos culturais não existe língua, e nem existe língua sem cultura.”
Marcos	“Como já ensino inglês, posso afirmar que a cultura é realmente algo que já está dentro da língua e que por isso mesmo não poderá ser separada nem deixada de escanteio.”
Marina	“Na minha opinião os aspectos culturais precisam sim ser trabalhados no ensino de língua inglesa para o real desenvolvimento dos aprendizes.”
Michel	Well, Although many would say that the cultural aspects are very important to

	the teaching and learning of English, I think that those issues related to culture should be treated with the same level of importance as all the other aspects (grammar, speaking, etc).”
Patrícia	“Quando falo em inglês, também aprendo e repasso minha cultura para outras pessoas, por isso é tão importante utilizar a cultura no ensino e na aprendizagem.”
Samuel	“In my opinion they (the cultural aspects), are one of the fundamental basis to the teaching and mainly, the learning of the language, (any language). It is so important because it gives a critical vision to the students.”
Sheila	“Não dar nem para pensar em separar língua de cultura, uma boa aprendizagem de língua depende e muito dos aspectos culturais. Toda língua tem uma história e uma vida e isso significa cultura.”
Thaís	“Eu acho que a importância da cultura já devia ser automático em qualquer ensino de línguas, pois elas se completam.”
Thales	“Na minha opinião é óbvia a importância da cultura na aprendizagem de LI, principalmente por que a língua também é cultura.”
Valéria	“Os aspectos culturais são um elemento básico no ensino-aprendizagem de uma língua, seja ela qual for.”
Yasmin	“Eu acho que a aproximação do aprendiz a língua vai depender da presença da cultura ou seja, sem a cultura não existe língua e nem aprendizagem.”

A seguir inicio a análise do questionário dos professores formadores, dados que complementam a compreensão em torno das questões relativas à sala de aula de LI e dos processos de interação enunciativa que ajudam a constituir.

4.1.2 Análise do questionário dos professores formadores

Apesar de ter iniciado esta seção fazendo referência ao professor em formação e suas enunciações como o cerne da pesquisa, não se pode prescindir da participação, ainda que secundária, do professor formador. Essa constatação adveio, sobretudo, em razão de este sujeito estar também envolvido nas interações comunicativas da sala de aula. Assim, apesar de sua coadjuvância nesta pesquisa, julguei valiosas as considerações que fazem esses sujeitos acerca das enunciações de seus alunos, dos aspectos linguoculturais materializados nessas produções e das concepções que trazem consigo sobre língua, cultura e uso intercultural. Além disso, a partir das perguntas lançadas no questionário, foi possível lograr importantes esclarecimentos em torno de como são percebidas pelos professores formadores, as produções de seus alunos. Isto dito, o presente questionário está dividido em 8 perguntas abertas com o objetivo precípua de saber um pouco a respeito de suas manifestações sobre os usos linguísticos operados na LI de seus alunos. Os professores formadores em questão foram identificados a partir dos códigos P1 e P2, conforme descrito na Metodologia. Feitas essas considerações, trago na sequência a análise do questionário.

Questão 1: Como você avalia o inglês produzido pelos seus alunos de nível avançado? E quanto aos demais?

P1: O número de discentes que se enquadram efetivamente no nível avançado é restrito. No entanto, ainda é possível destacar alguns que demonstram um desdobramento em relação à língua inglesa digno de destaque. Aspectos como fluência e pronúncia correta se revelam presentes nesse cenário. Percebo que o avanço linguístico é mais expressivo na oralidade do que na escrita, por exemplo. A influência da língua materna é bem marcante nas produções escritas. A tradução do pensamento em português para o inglês é abundantemente ordinária. Sem adaptação aos registros da língua alvo (língua inglesa), tanto a produção oral e, sobretudo a produção escrita demonstram sinais de certo distanciamento do que se espera ser produzido se comparado com a realização de um nativo. Em relação ao léxico e aspectos gramaticais, percebo certa fossilização, ou seja, fica evidente uma repetição marcante do léxico, ausência de palavras novas. O mesmo fenômeno acontece principalmente com a estrutura da língua onde a ausência de conhecimento mais profundo e detalhado é facilmente notável. Vejo bons resultados com relação à audição, entendem com naturalidade, mas não produzem na mesma intensidade e frequência.

P2: Os alunos que possuem um nível avançado ou intermediário avançado no Inglês são alunos que dispõem de uma boa competência vocabular e revelam desenvoltura em situações de comunicação, ou seja, eles demonstram uma relativa segurança e habilidade para falar a língua. Eles estão sempre dispostos a assumir riscos e não é raro observá-los auxiliando os colegas quanto à utilização de vocábulos específicos em momentos de interação para uso da língua. No que se refere à competência gramatical (accuracy), esses alunos revelam um bom domínio de tempos verbais, utilização de preposições, pronomes, etc; e alguns deles utilizam a auto correção quando percebem que produziram um determinado deslize. Vejo nos demais alunos uma ampliação de suas interações que têm refletido em desenvolvimento e melhor performance, embora veja que alguns deles se mostram bem desinteressados em alguns momentos.

Voltando-se para a questão da linguagem, ou do “linguajamento”, Mignolo (2012) traz à baila dois aspectos inquietantes para o cenário do ensino de línguas e dos seus processos de aprendizagem. Valendo-se dos termos “língua de fronteira” e “pensamento de fronteira” o autor questiona: “Como devo proceder nesse repensar e nesse desfazer? A partir de ‘onde’ repensarei? A partir de legados das mesmas bases as quais tento desfazer?”. De fato, tal posicionamento, geralmente incompreendido pela *Intelligentsia* do ensino de LI¹¹² não tem representado nas esferas dos cursos de idiomas, e mesmo das instituições de ensino superior, o movimento de reflexão e de fissura do paradigma que entroniza o falante nativo como modelo a ser mimetizado pelos aprendizes da LI.

¹¹² Refiro-me aqui aos centros irradiadores do ensino de LI, a exemplo de instituições como o Conselho Britânico e o Fullbright.

Na visão de P1, por exemplo, parece haver grande preocupação com os aspectos de anglocentrifugação dos aprendizes principalmente em relação à pronúncia, léxico e estrutura. Esse posicionamento fica ainda mais evidente quando afirma haver distanciamento nas enunciações dos alunos se comparadas às realizações do falante nativo. Para P1 há nos usos linguísticos expressos na gramática da língua e no léxico “certa fossilização”. Assim, é possível entrever na fala do professor um posicionamento inscrito nas concepções idealizadas de língua, ou como ele próprio pontua: há uma ausência de “adaptação aos registros da língua alvo.” Segundo P2, os alunos de nível avançado têm apresentado “desenvoltura em situações de comunicação”, além de auxiliar os colegas menos desvoltos, ao largo da interação. Para P2 há ainda nas produções desses alunos um “bom domínio” de léxico e gramática. Além disso, o professor ainda detecta nos alunos da turma a prática do automonitoramento, o que segundo as suas observações os auxilia no reparo de “determinado deslize”. A análise da primeira resposta de P2, acredito, aponta para um posicionamento um tanto divergente daquele apresentado por P1. As impressões advindas da fala de P2 indicam uma avaliação mais pautada nos usos e desenvolvimentos dos aprendizes do que numa descrição mais vinculada ao paradigma do falante nativo.

Questão 2: Você observa alguma particularidade nas enunciações desses alunos?

A que você atribui tais características?

P1: Sim, observo. Alguns discentes têm uma predileção por um registro menos formal, pois acreditam ser esse o inglês que o nativo prioriza no seu cotidiano. Acredito que essa revelação se dá em função da exposição a situações com nativos em que a não canonicidade é mais acentuada. Por exemplo, eles assistem a TV shows, filmes, *talkshows* com certa frequência através de vídeos da net ou vídeos no celular. Todo esse input caracteriza a língua inglesa em sua autenticidade. Penso que com essa exposição muito da carga cultural fica impregnada na mente desses alunos e naturalmente são demonstradas nas suas produções. Imagino que eles também se identifiquem muito com essa informalidade e por conta disso perpetuem essa vontade de usar mais o que não é cânone. Talvez por conta da faixa etária ou das suas raízes sociais e históricas a qual pertenceram ou pertencem.

P2: Em momentos de prática da língua esses alunos demonstram habilidade no uso de expressões idiomáticas e alguns deles se esforçam para produzir um “native like accent”. Eles não hesitam para falar e a comunicação parece fluir com um “certo ar de naturalidade”. Alguns deles também parecem se investir da personalidade de outro falante, pois demonstram trejeitos, interjeições e posturas que não são comuns quando eles se comunicam na língua portuguesa.

Como resposta a essa pergunta pude perceber uma flagrante congruência em relação às avaliações que fazem P1 e P2 quanto as enunciações de seus alunos. É possível verificar

nessas respostas uma menção recorrente ao desejo que apresentam esses alunos em emular o falante nativo, ou como pontua P2, “alguns deles se esforçam para produzir um *native-like accent*¹¹³.” Por esse mesmo viés, P1 associa tais esforços como estando vinculados aos *inputs* que, segundo ele, “caracterizam a língua inglesa em toda a sua autenticidade.” Assim, parece haver nesse posicionamento de P1 uma afinidade com os aspectos angloinsulares, algo a que (PHILIPSON, 1992) vem a chamar de anglocentrismo e nos quais também se inscreve boa parte dos aprendizes. Isto dito, é possível inferir que as questões relacionadas ao paradigma do falante nativo percebidas nos aprendizes, são igualmente reverberadas em P1 e P2, haja vista a associação que estabelecem entre domínio linguístico e conhecimento da cultura angloinsular, isto é, para ambos os professores, as particularidades no uso da LI feita pelos aprendizes, limitaram-se à proximidade de suas enunciações à língua *standard* do falante nativo. Em nenhum momento de suas respostas houve menção aos usos não-*standard* da LI como representativos das particularidades da produção na língua estudada, postura que parece atestar a vinculação desses professores à uma inglesidade idealizada.

Questão 3: O que você pensa em relação ao ensino de língua como cultura?

P1: Não pode haver ensino de língua sem fazer menção à questão cultural. Essa relação de intimidade não se perde em nenhum momento ainda que o falante ou estudante da língua não se dê conta desse fato. Há uma concepção de que quando se estuda gramática de uma língua, o aspecto cultural é deixado de lado. Mas uma apuração mais precisa e criteriosa mostram indícios fortes de cultura naquelas estruturas. Outro ponto marcante é sobre o léxico, por exemplo, *collocations*. Estudar *collocations* é estudar cultura também. Estão ali marcados traços da maneira como o falante se apossa da língua no cotidiano para se comunicar. Esses registros são importantíssimos, pois trazem em si todo um arcabouço cultural daquela localidade.

P2: A temática da cultura não deve estar dissociada do ensino de uma língua estrangeira. Um aluno que deseje se tornar competente comunicativamente deve buscar conhecer as regras culturais que regem o comportamento das pessoas da cultura alvo. Para tanto, o professor não pode se abster de tratar o aspecto cultural em suas aulas.

Para essa pergunta, tanto P1 quanto P2 admitiram o que afirmam se tratar de uma inseparabilidade entre língua e cultura, algo que já encontra profícua ressonância na literatura da área, além de ser algo dito quase em uníssono, constituindo uma espécie de bordão (SIQUEIRA, 2005). No entanto, uma vez mais foi possível detectar algumas diferenças marcadamente associadas às concepções que têm esses sujeitos sobre língua e cultura ou língua como cultura (MENDES, 2004). Segundo P1, por exemplo, “Estudar *collocations* é

¹¹³ Um sotaque quase nativo.

estudar cultura também”. Ainda conforme sustenta P1: “Alí estão marcados traços da maneira como o falante se apossa da língua para se comunicar.” Quando faz menção às *collocations*, o professor traz a lume uma concepção de ensino análogo àquele utilizado no início da abordagem comunicativa, o qual segundo Kramersch, (1993) era permeado pelo ensino de cultura, tendo como objetivo o ensino da língua-cultura alvo. Do mesmo modo, houve na resposta de P2 a mesma vinculação do ensino de LI na perspectiva da língua-cultura alvo a que nos referimos anteriormente. Segundo P2 o aluno de LI “deve buscar conhecer as regras culturais que regem o comportamento das pessoas da cultura alvo”. Ao que tudo indica, tais argumentos situam-se numa espécie de unilateralidade que toma como referência, na maioria das vezes, apenas a cultura alvo (SIQUEIRA, 2005). Assim, quando defendem a ideia de inseparabilidade entre língua e cultura, eles o fazem tomando como base uma perspectiva reducionista de “cultura no singular”, isto é, endossando e legitimando apenas o construto cultural da língua estudada, recorte geralmente advindo dos livros didáticos com os quais operam e que acabam sendo, em grande medida, o *almanaque cultural* para o ensino de LI. Nesse sentido, é possível afirmar que aquilo que dizem sobre a importância de se ensinar língua como cultura, apenas se relaciona com sua prática na perspectiva do que já é proposto no livro didático, não havendo, portanto, o desenvolvimento potencial das questões linguístico-culturais que extrapolam o livro didático como as que surgem nas enunciações dos alunos.

Questão 4: No que diz respeito ao ensino de língua inglesa, como você aborda os aspectos culturais?

P1: Na minha prática de ensino de língua inglesa, procuro a cada oportunidade contemplar os aspectos culturais que se mostram naturalmente. Exploro, sobretudo os registros dos nativos como *collocations* através de vídeo autênticos, recortes de entrevistas de sites em língua inglesa, letras de música, trechos de filmes etc. Dessa forma, é possível mostrar para os alunos a maneira como cada cultura traduz o mundo decorrendo daí um segmento de valores, apreciações de ordem moral, crenças e comportamentos sociais que na maioria das vezes se diferenciam se comparadas com a do aprendiz.

P2: Procuro abordar os aspectos culturais de uma forma natural e despretensiosa, de forma que os alunos se engajem nas discussões sem perceber de que se trata de um aspecto à parte da aprendizagem da língua. Além disso, é de fundamental importância que eles percebam a utilidade de conhecer a cultura e os valores do outro.

A resposta dada a essa questão apresenta algumas importantes asserções em relação ao repertório metodológico dos professores formadores. Nesse sentido, o que observo é uma maior explicitação e/ou utilização de P1 em relação àquilo a que ele se refere como “os

registros dos nativos”. Há ainda em P1 uma importante menção à ideia de material autêntico como algo que se alinha em sua resposta, (e ao longo de suas considerações anteriores), como elemento originado, apenas, da língua-cultura alvo, afirmação na qual se pode entrever um expressivo distanciamento do professor em relação à outros registros de uso da LI que não advenham necessariamente de falantes nativos do inglês. Assim, não há na resposta de P1 qualquer referência à “outros ingleses” que venham a contribuir, em igual medida, para um trabalho que se quer pautado pela(s) cultura(s) do(s) outro(s). Contrariamente ao posicionamento de P1, é curioso notar como a resposta de P2 para essa questão parece dialogar com os princípios da interculturalidade a partir do conhecimento da cultura e dos “valores do outro”, como ele afirma ao final de sua resposta. Resta saber se esse outro a quem se refere o professor, é o outro da língua cultura alvo, ou o outro que se apropriou da LI independentemente de sua origem geopolítica e socioeconômica, isto é, do falante de LI que não se enquadra no que Modiano (2001) vem a chamar de “hegemonia anglo-americana”. Além disso, apesar da resposta de P2 trazer um flagrante alinhamento à pedagogia intercultural, não foi possível observar, ao longo das aulas, o desenvolvimento da postura intercultural presente em sua narrativa, isto é, a de engajar os alunos em discussões que viabilizem a compreensão da cultura e dos valores do outro.

Questão 5: Como você define diálogo intercultural?

P1: Um diálogo que propõe o conhecimento da outra cultura para um desenvolvimento de uma aceitabilidade pacífica da cultura do outro. É o encontro com a cultura outra sem desvalidar ou desvalorizar a sua própria. Dessa maneira, espera-se a superação de preconceitos culturais e um aprimoramento da tolerância de ambiguidade.

P2: O diálogo intercultural pode ser compreendido como o diálogo indispensável para um mundo interligado. É através dele, por exemplo, que as culturas, as civilizações e as religiões podem se fazer respeitar. Na sala de aula, o diálogo intercultural favorece o estreitamento de fronteiras e aguça a curiosidade dos alunos para conhecer o novo, o que é diferente.

Nessa questão, diferentemente da anterior, pretendi verificar o que de fato os professores formadores entendiam em relação à interculturalidade, algo que, de algum modo, apareceu implicitamente na resposta anterior de P2. De maneira geral, ambas as respostas apresentaram argumentos alinhados à filosofia intercultural, haja vista a menção que fazem os professores a expressões como “aceitabilidade pacífica da cultura do outro”, “aprimoramento da tolerância de ambiguidade” e “estreitamento de fronteiras”. Nesse sentido, tanto P1 quanto P2 parecem estar familiarizados quanto às questões mais conceituais do construto filosófico da interculturalidade. No entanto, a tolerância à ambiguidade e a aceitabilidade pacífica da

cultura do outro a que se refere P1, não parece estar associada à esfera do outro que se revela pela enunciação, isto é, àquele que marca a sua diferença não apenas pelos arquétipos mais imediatamente ligados à cultura, mas, sobretudo pelo “linguajamento”, ou como seria mais pertinente pontuar, pelo “bilinguajamento” (MIGNOLO, 2012). Assim, quando P1 e P2 mencionam, respectivamente, a importância da “superação de preconceitos culturais” e a “curiosidade dos alunos para conhecer o novo, o que é diferente” eles trazem à tona mais uma dissonância entre o discurso e a práxis que materializam.

Questão 6: Você enxerga em sua práxis, a presença de um diálogo intercultural? Como isso se processa?

P1: Sim. De várias maneiras. Atividades em que tenho que chamar atenção a registros típicos de um falante nativo. O trabalho com o léxico, por exemplo, é um caminho bastante profícuo para atingir esse objetivo.

P2: Sim. Por exemplo, ao tratar temas polêmicos, controversos e que dão margem à discussão e percepção dos valores de uma determinada cultura, eu busco sempre que possível conscientizá-los da importância das diferenças culturais e da alteridade. Procuro também encorajar o pensamento crítico sobre estereótipos culturais e desenvolver a tolerância à diversidade.

Para essa questão, objetivei compreender o modo como os professores formadores estabelecem na prática os aspectos interculturais que aludem compreender. Isto posto, percebi nas respostas de P1 e P2 ponderações distintas quanto à integração do diálogo intercultural. Assim, enquanto para P1 as “várias maneiras” de utilizar-se do diálogo intercultural dizem respeito às atividades voltadas para os “registros típicos de um falante nativo”, aí incluindo-se o trabalho com léxico, P2 afirma trabalhar de modo a estabelecer junto aos aprendizes, uma conscientização em torno das diferenças culturais e da noção de alteridade. Além disso, P2 afirma estabelecer em sua práxis o pensamento crítico em torno dos estereótipos culturais. Assim, embora não haja na resposta de P2 a mesma menção em torno de uso linguístico, como faz P1, seu posicionamento parece alinhar-se a uma compreensão do diálogo intercultural como algo viabilizado quando da inserção (episódica) de temas “polêmicos” e “controversos”. Isto dito, parece haver em ambos a admissão desse diálogo como algo dependente de uma espécie de “seleção temática”, algo que, acredito, põe o diálogo intercultural como “peça acessória” do trabalho com a língua.

Questão 7: Qual é o inglês que você utiliza em sala de aula? Há, por parte de seus alunos, alguma preocupação quanto à adoção de uma variante específica do inglês?

P1: Tenho uma predileção pelo inglês norte americano, mas trago sempre que possível ou requisitado variações outras que ampliam a ideia da relação língua e cultura. Vejo em meus alunos uma preferência pelo inglês norte americano, (principalmente os avançados), apesar de muitos deles não parecerem se importar ou não alcançar essa pronúncia.

P2: Eu utilizo mais as variantes do Inglês americano e britânico, tanto por uma inclinação pessoal, devido a minha formação, quanto pelo fato de os materiais didáticos serem constituídos predominantemente nessas duas variantes. No entanto, eu não me furto de apresentar aos alunos variantes pouco utilizadas, pouco conhecidas, em atividades para prática oral. Músicas, entrevistas e documentários são exemplos de materiais que apresentam uma diversidade de variantes que eu costumo trabalhar em sala. Alunos em estágios iniciais de aprendizagem da língua mostram preocupação quanto à adoção de uma variante “mais correta” para utilizar no mercado de trabalho, para utilizar no dia a dia. Nesses casos, eu me posiciono a favor do inglês sob uma perspectiva internacional, o seja o estudo do inglês como uma língua que abarca todas as variantes, sem a preponderância de uma variante específica. Vejo que alguns alunos procuram desenvolver um *accent* mais americano, principalmente os que têm um desenvolvimento maior na língua.

Essa pergunta, por travar um diálogo com a questão das variantes linguoculturais, caracteriza-se como importante elemento para a compreensão em torno dos modos de dizer do sujeito primário dessa pesquisa, o professor em formação. As respostas a essa questão revelam a um só tempo, as impressões de uso linguístico dos professores formadores e dos usos que estes atribuem aos seus alunos. Em suas ponderações, P1 afirma ter uma predileção pelo inglês norte americano, embora afirme haver em sua agenda uma preocupação com a inserção ocasional de variantes não hegemônicas. Finalizando as suas considerações, P1 afirma que a não aderência dos alunos que não adotam a variante norte-americana pode ser decorrente das dificuldades para fazê-lo, o que revela uma vez mais a sua concepção idealizada de língua. Assim, é possível verificar que as apreciações de P1 em torno da inglesidade de seus alunos parece alinhar-se à uma ideologia de angloinsularização conforme mencionado anteriormente. A resposta de P2 traz importantes considerações sobre as motivações pessoais, as quais são justificadas tanto pelo processo formativo, quanto pela bidirecionalidade dos materiais instrucionais, os quais são majoritariamente situados numa perspectiva “angloconformista” (MOTA, 2010). Além disso, o professor ainda sinaliza as suas inclinações para o desenvolvimento de um trabalho situado no inglês internacional em virtude, principalmente, de sua observação em torno da vinculação que alguns de seus alunos estabelecem entre uma variante dita *standard* e o inglês “correto”, postura que não se refletiu ao longo das aulas observadas.

Questão 8: Levando em consideração a expansão da língua inglesa no mundo e a sua ascensão ao posto de língua universal, você utiliza variantes não-padrão em suas aulas? Sim, não, Por quê?

P1: Sim porque ao compreendermos o inglês como uma língua internacional, devemos aceitar a ideia de que esta língua não é uma língua própria de um país ou outro, mas sim uma língua internacional de conhecimento de todas as pessoas do mundo que a falam.

P2: Certamente. Primeiro, acredito que ensinar língua estrangeira não se resume a contemplação apenas do modelo padrão. Segundo, os registros feitos pelos nativos no seu cotidiano revelam uma imensidão de aspectos culturais que vão de certa forma nortear o aprendiz na sua aprendizagem e vão contribuir imensamente para o desenvolvimento da maturidade em relação, sobretudo às diferenças culturais. Por fim, penso que o não padrão na sala de aula tem dentre outras propostas desconstruir a ideia de um dono da língua inglesa, da soberania única de um registro em detrimento de tantos outros que fazem a língua inglesa estar no posto de língua universal.

A última pergunta do questionário objetivou que os professores formadores expusessem o seu posicionamento quanto ao uso de variantes não padrão de inglesidade, isto é, das variantes não advindas do círculo interno (KACHRU, 1985). Assim, em suas respostas ambos os professores sinalizaram para a utilização de variantes não-padrão, algo que já havia sido brevemente pontuado na questão anterior. As respostas a essas perguntas demonstraram que tanto P1 quanto P2 compreendem a adoção de uma variedade de *ingleses* como algo contributivo para a instituição da LI não como *commodity* linguocultural de um determinado grupo, mas como língua apátrida. Nesse sentido, é possível notar certa dessemelhança em relação ao que diz P1 em algumas de suas respostas anteriores. P2, no entanto, parece apresentar uma maior congruência em relação ao que sustenta nesta e em outras respostas. Assim, após a apreciação de todas as questões, findamos a presente análise com a impressão de que há algum reconhecimento em torno da questão do diverso no ensino-aprendizagem de LI, apesar das incongruências ou divergências atitudinais na seara da práxis, constatação que nos permite tomar essas respostas como sintomáticas de um descompasso entre as falas desses sujeitos e o fazer pedagógico no ensino de línguas. Com isso quero dizer que tanto nesse “microcosmo” observado quanto nas demais esferas que lhe refletem e repetem, é preciso que haja um reconhecimento cada vez maior das questões imantadas às línguas-culturas como algo que esteja na ordem do dia e que, portanto, promovam de fato a materialização prática dos construtos filosóficos que ainda tomam a língua como mera abstração.

4.1.3 E o que nos diz o currículo?

Após o exame dos elementos mais imediatamente relacionados ao ensino, produção e aprendizagem de/na LI, faz-se necessário o estabelecimento de uma análise que se volte para a instância na qual são descritas as práticas institucionais de ensinar e aprender do curso, isto é, a instância formativa, norteadas pelo currículo do curso de Língua Inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Nesse sentido, trago nesta seção alguns dos elementos norteadores do curso, aqui representados fundamentalmente pelas Diretrizes Curriculares e pelos aspectos que lhe são vinculados.

Segundo as Diretrizes presentes no currículo do curso de Língua Inglesa e Literaturas do Departamento de Educação (DEDC) – Campus XIV o objetivo precípua do curso é o de “[...] formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”. Quando afirma que o objetivo do curso é “formar profissionais interculturalmente competentes”, o documento acaba por estabelecer o ideário intercultural como condição para a formação crítica do profissional de Língua Inglesa. Assim, a preponderância do intercultural para a linguagem verbal, aspecto a que me refiro ao largo da pesquisa, é validada pela esfera institucional e reconhecida como aspecto mandatório para a esfera de ensinar e aprender línguas.

Além disso, há ainda nas Diretrizes uma clara menção ao profissional da área como aquele de quem se espera “[...] domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais”. Aliado a essas questões, também espera-se desse sujeito a capacidade de refletir teoricamente sobre a linguagem, além de fazer uso das novas tecnologias, e de divisar a sua prática e a sua formação como processos contínuos e, portanto, vinculados ao desenvolvimento permanente. Além disso, tais considerações ganham ainda maior ressonância quando articuladas, como indica o documento, “[...] na perspectiva, de percepção da função da língua dentro de uma sociedade.” Nessa lógica, o documento traz outras considerações que dialogam diretamente com a centralização do indivíduo no processo de uso linguístico, e daquele que diz respeito à inserção de sua carga identitária (suas marcas individuais e sociais). Por essa perspectiva, o sujeito que se forma professor de LI, muito mais do que operacionalizar formas de ensino, deve ser aquele que age de modo a constituir uma ação linguística e social.

O Curso de Letras, promovido Pelo DEDC – XIV, em conformidade com o que determina o PARECER CNE/CES 492/2001, tem como objetivo formar profissionais competentes para o ensino da Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas Literaturas respectivamente, sem deixar de destacar o desenvolvimento de outras habilidades que possam, também, propiciar a inserção dos profissionais desses cursos em outras áreas correlatas, como: tradução, interpretação, revisão de texto e crítica literária. Em consonância com essas ponderações há no currículo do curso importante menção às habilidades e competências que devem apresentar os aprendizes. Para a consecução de tais habilidades e competências é preciso estabelecer o desenvolvimento de processos que os levem a:

- ter domínio das estruturas linguísticas e seus usos em contextos variados, com competência para a produção e compreensão de textos orais e escritos na língua em estudo;
- estabelecer correlações entre as transformações sócio-históricas e as mudanças linguísticas e estabelecimento da relação entre a língua, a cultura e a sociedade;
- analisar criticamente as teorias linguísticas e literárias;
- refletir acerca dos diversos gêneros textuais e literários com indicação das características estruturais que os definem e os distinguem;
- proceder análises do texto literário, estabelecendo a conexão entre a literatura e os acontecimentos étnico-raciais, sociais, históricos, políticos e culturais;
- desempenhar atividades de tradução, realizando a correspondência semântica, sintática e estilística na transposição do texto da língua estrangeira em estudo para a língua materna;
- proceder análise comparativa, envolvendo os níveis morfossintáticos, semânticos, estilísticos e pragmáticos entre a língua estrangeira em estudo e a língua materna;
- desempenhar a docência, com capacidade de intervenção metodológica no processo de ensino-aprendizagem, de resolução de problemas e promoção de alternativas educacionais em seu meio profissional e avaliação permanente do processo e produto dos alunos, da instituição e do seu próprio trabalho;
- utilizar os saberes e os recursos produzidos nas áreas tecnológicas, disponíveis para aplicação na prática docente;
- elaborar projetos e desenvolver pesquisas, estabelecendo a conexão interdisciplinar e/ou transdisciplinar dos eixos temáticos que constituem o curso, respeitadas as suas

especificidades, articulando os resultados das investigações com a prática, visando a sua (re)significação.

O currículo do Curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas foi desenvolvido com vistas a sedimentar uma construção articulada de conhecimentos, resguardando as questões relacionadas à especificidade de cada área ao mesmo tempo em que as articula. Por apresentar essa configuração, o currículo abrange componentes referentes à Língua Materna (LM), além de componentes que comparam a Língua Inglesa (LI) com a LM e a Literatura da LI com a Literatura da LM respectivamente.

Por essa ótica, há o entendimento do currículo como instância que une os conteúdos necessários associando-os à realidade interna e externa dos espaços institucionais (universidade, espaço onde se formam os profissionais, ou escola, lócus onde atuam os profissionais). Seguindo essa lógica, os conteúdos não podem ser tomados como domínios fixos e separados do conhecimento, como se não apresentassem relação uns com os outros, haja vista que a constituição desse processo compreende as interlocuções entre sujeitos e suas subjetividades, além da inter-relação de áreas e da inevitável conexão com os aspectos socioculturais, linguísticos, políticos e ideológicos.

Para a consecução desse currículo, foram estabelecidos procedimentos que contemplassem o diálogo com a totalidade dos eixos por ele integrados com vistas a apoiar o desenvolvimento de um diálogo interdisciplinar, por intermédio de temas norteadores previamente estabelecidos. Os referidos temas, que vão do 1º ao 8º semestre, viabilizam o estabelecimento de parâmetros que direcionam os trabalhos, tornando-os elementos de um conjunto dialético e interdisciplinar. Contudo, isso não implica que cada componente do currículo, estabeleça, de modo isolado, o tema norteador, ao contrário, é a partir deste tema, que se institui a associação com outros componentes trabalhados no semestre.

Os temas norteadores definidos são:

- **As Linguagens e as Produções Socioculturais e Históricas:** desenvolvido no 1º semestre, este tema propõe uma reflexão sobre a relação entre as diversas linguagens que circulam na sociedade e as produções socioculturais e históricas, produto das interações humanas.
- **Os Códigos, as Linguagens e as Produções Oraís Socioculturais:** este tema possibilita a continuidade da reflexão realizada no semestre anterior, abordando, no 2º semestre, os diversos códigos que dão suporte às linguagens, desenvolvendo competências que dizem respeito à constituição de significados que são de grande

valia para a aquisição e formalização dos componentes curriculares, na constituição da identidade e no exercício da cidadania, completando com as produções orais socioculturais.

- **A Tradução e as Produções Literárias na Contemporaneidade:** no 3º semestre, este tema discute o ofício do profissional de língua inglesa, além de fazer um estudo sobre as produções literárias na contemporaneidade. Discute também, questões relacionadas à tradução, que no mundo de hoje, tem se tornado cotidiana e fundamental nos mais variados campos do conhecimento e das atividades do homem.
- **Os Estudos e Análises dos Processos Político, Histórico e Social das Linguagens:** este tema desenvolve no 4ª semestre, estudos e análises do processo político, histórico e social das linguagens, através da comparação entre a literatura da Língua Inglesa e da Língua Materna, das abordagens dos conhecimentos sistêmicos de mundo e organização textual, do processo de ensinar e aprender a Língua Inglesa, dando ênfase aos aspectos pragmáticos, semânticos e sociolinguísticos.
- **O Processo Sistemático e Comparativo entre as Culturas no Ensino da Língua Inglesa:** este tema busca ampliar o conhecimento crítico em relação às diversas manifestações culturais e artísticas dos povos em estudo, analisando-se textos narrativos e poéticos investigando comparativamente os aspectos constitutivos do ato de escrever, criar e ler da literatura da Língua Inglesa e da Língua Materna, possibilitando a articulação permanente entre os demais componentes curriculares do 5º semestre.
- **As Linguagens e as Novas Tecnologias em Língua Inglesa:** desenvolvido no 6º semestre, a presença das novas tecnologias no tema norteador, juntamente com os estudos e análises a cerca das linguagens e códigos estudados em seus diversos contextos em semestres passados, remete à constituição de competências e habilidades que permitem ao educando compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação, confrontando opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. Possibilita também, que o aluno entenda os princípios das tecnologias da comunicação e informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, e a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.

- **A Interdisciplinaridade e o Ensino da Língua Inglesa:** no 7º. Semestre este tema torna mais claro o conceito de interdisciplinaridade, quando enfoca o aspecto de que todo conhecimento precisa manter um diálogo contínuo com outros conhecimentos através da relação com dos diversos componentes curriculares, projetos de estudos, pesquisa e ação transformadas numa prática pedagógica e didática eficiente e adequada aos objetivos do Curso de Língua Inglesa. Importante ressaltar neste período, a presença do componente LSP- *Language for Specific Purposes*, oferecido nos dois últimos semestres, apresentando uma tendência moderna de desenvolver a leitura e compreensão de textos originais em Língua Inglesa, visando a instrumentalização do educando em todas áreas do conhecimento.
- **As Novas Tendências Pedagógicas, Tecnológicas e a Prática Docente:** este tema aborda no 8º semestre, as novas tendências pedagógicas, tecnológicas e prática docente que culminam com a conclusão do Curso através da apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pelos educandos. Neste momento, são analisadas e avaliadas as suas produções linguísticas, literárias, técnicas e científicas.

Estes temas poderão ser redefinidos pelo Colegiado, desde que observada a sua relação com os componentes curriculares a serem oferecidas em cada semestre. Eles refletem a preponderância da linguagem, evidenciando a sua relação com o desenvolvimento social, histórico, cultural e científico da sociedade e o estudo imprescindível das áreas de conhecimento para formação do profissional de letras: língua, literatura e prática pedagógica.

Partindo para o aspectos motivadores para a constituição dessa pesquisa, ou seja, os usos linguísticos revelados nas enunciações dos professores em formação, torna-se fundamental trazer para esta análise o modo como são documentalmente constituídas as diretrizes para o ensino da LI. Nesse sentido, farei uma descrição pautada prioritariamente na Língua Inglesa e nas disciplinas nas quais esta língua figura como o meio metalinguístico de instrução.

Com uma carga horária total de 3.225 horas (ANEXO A), o currículo destina à LI uma carga horária que perfaz 705 horas, as quais são disponibilizadas a partir da divisão entre os três níveis que se iniciam no Básico I, ofertado no 1º semestre, indo até o Avançado III, oferecido no 8º semestre. A distribuição dessa carga horária é feita a partir da divisão entre os três níveis: (Básico – 180 horas) (Intermediário – 270 horas) e (Avançado – 255 horas). Além disso, os referidos componentes, os quais são nomeados como Laboratório de Língua Inglesa estão articulados a outros componentes que também oferecem ao aluno a possibilidade de

praticar a língua inglesa. Como exemplos dessa articulação é possível destacar as disciplinas: Leitura e Produção Textual, Compreensão e Produção Oral, Produção do texto oral e escrito, Estudos Fonéticos e Fonológicos, Prática de Tradução, Língua Inglesa Instrumental, Ensino de Língua Inglesa para fins específicos (LSP). Assim, há nos referidos componentes uma potencial integração para o desenvolvimento comunicativo dos aprendizes.

Diante desses dados, e de todo o manancial informativo que estes representaram, é possível destacar no documento em análise, importantes considerações quanto ao processo formativo dos professores em curso. As implicações e aplicações efetivas dessas diretrizes, portanto, precisam estabelecer uma sintonia fina com a práxis que materializa o ensino/aprendizagem. Dito de outro modo, há nas diretrizes curriculares importante construto metodológico, humanístico e procedimental para a formação de profissionais de LI, cabendo aos agentes sociais (professores formadores e professores em formação), a consecução dessa proposta, a qual deve estar a serviço dos contextos e realidades desses sujeitos. Assim, analisando as diretrizes curriculares é possível notar uma flagrante associação do curso de formação com algo que aqui chamarei de *paradoxo de ubiquidade linguística*. Segundo essa concepção, o sujeito-aprendente é aquele que ocupa simultaneamente dois lugares, ou seja, ele é a um só tempo aprendiz de LI (com todas as implicações presentes nessa condição, aí incluindo-se o seu processo de linguajamento e mestiçagem) e professor em formação (sujeito de quem se espera a produção de uma LI padrão para a docência vindoura). Diferentemente do aprendiz dos cursos livres, o aluno de LI com o qual trabalhamos, (professor em curso), transita entre duas esferas, ou seja, ele é, a um só tempo, aprendiz da língua, e do processo sobre como ensiná-la.

Destarte, há na própria natureza do curso uma mediação e um jogo de forças constantes em relação ao processo formativo dos aprendizes. Assim, esses sujeitos, longe de posarem “apenas” como aprendizes de língua, são, para além disso, aquisitores da metalinguagem que tipifica o treinamento pedagógico, e é justamente dessa condição que deve advir uma compreensão constante quanto à complexidade do curso e dos fenômenos linguoculturais que a ele se associam. Na seção seguinte, recorte das interações enunciativas que posam como manancial primário dessa pesquisa, trarei de modo mais detalhado as questões que engendram os eventos comunicativos no processo de uso intercultural de LI, e que auxiliam na compreensão da inglesidade dos aprendizes.

4.2 SMITHEREENS¹¹⁴: REGISTROS ETNOGRÁFICOS

*I spend my days
collecting smithereens
I find them on buses
in department stores
and on busy pavements.*

*At restaurant tables
I pick up the leftovers
of polite conversations
At railway stations
the tearful debris
of parting lovers.*

*I pocket my eavesdroppings
and store them away.
I make things out of them.
Nice things sometimes.
Sometimes odd, like this¹¹⁵
(MCGOUGH, Roger, 2003)*

Início esta seção utilizando-me do belo poema do escritor irlandês Roger McGough, o qual descreve em seus versos uma perspectiva análoga a que me inscrevo para a realização dessa pesquisa. Assim, pesquisar a sala de aula de língua, e ,mais do que isso, pesquisar os falantes em seus atos enunciativos é recolher fragmentos, pedacinhos da língua (acon)tecendo. Nesse sentido, torna-se fundamental a adoção de uma perspectiva transvalorada dessa língua em análise, isto é, de uma apreciação que transcenda os limites do juízo de valor em torno da produção na LI. Assim, nos moldes do que faz o autor em epígrafe, procurei “sorver dos fragmentos etnográficos” e, além disso, compreender o caráter fugidio do inglês produzido por aprendizes/usuários dessa língua-cultura.

No estudo em questão, ao examinar as práticas interlocutivas ocorridas na sala de aula de LI, tal como descrito anteriormente, busquei situar minha análise nas impressões que iam surgindo a partir das interações dos sujeitos rumo à aprendizagem e produção na língua-cultura alvo, ou como pontua Mendes (2004) na aprendizagem de uma nova língua em situação de encontro entre culturas (MENDES, 2004). Assim, a imersão nesse contexto

¹¹⁴ Expressão que intitula poema do escritor britânico Roger McGough e que aqui traduzo como “pedacinhos”.

¹¹⁵ Passo meus dias colhendo pedacinhos. Eu os encontro nos ônibus, nas lojas de departamento e nos calçadões de pleno movimento. Nas mesas de restaurante sou o que sorve as sobras; os pedacinhos de conversas polidas. Nas férreas estações da vida, o que recolhe os escombros chorosos dos idos amores. Embolso minhas bisbilhotices e as vou estocando. Faço de tudo com elas. Às vezes coisas belas. Às vezes coisas tortas como esta.

possibilitou o surgimento de elementos significativos para o processo de interpretação sobre ensinar e aprender línguas na perspectiva do uso intercultural.

Importante destacar, no entanto, que além da fundamentalidade desse espaço vivencial representado pela sala de língua, este trabalho esteve pautado no estabelecimento de um diálogo constante com o construto teórico que lhe serviu de horizonte, e que contribuiu decisivamente para a consecução da pesquisa e de sua própria constituição final como trabalho teórico. Tal reconhecimento se dá, principalmente, pela necessidade em admitir práxis e teoria não como simples antinomias, mas como elementos interdependentes. Desse modo, é possível afirmar que as teorias sobre língua, linguagem e cultura com as quais dialoguei e a vivência observativa da sala de aula de LI estiveram situadas no reconhecimento da cultura como instância constitutiva do ser, e por ele constituída, isto é, pelo relacional e pela consequente partilha de saberes através da interação entre os saberes culturais que moldam a experiência e a produção na língua-cultura alvo.

É, portanto, por intermédio desse processo dialógico imantado às línguas-culturas, que trarei para a presente análise algumas sequências interativas as quais objetivam compreender, conforme indica minha questão de pesquisa, como se revelam as interações enunciativas a partir do contato/confronto entre as culturas do aprendiz/usuário e as culturas do outro em sala de aula de LI em um curso de formação de professores de língua. Associados a essa questão, estão situados os aspectos relacionados ao fazer pedagógico e ao fazer social refletidos nos usos linguísticos materializados pelos aprendizes usuários de LI, os quais foram tomados ao largo deste trabalho, como os protagonistas das cenas enunciativas.

A seguir, inicio a amostragem e análise das sequências interativas que representaram, como exposto anteriormente, os dados primários desta pesquisa e que viabilizaram uma apreensão maior do fenômeno intercultural do estar entre línguas. Nas sequências didáticas aqui apresentadas utilizarei o sistema de transcrição conforme o modelo adotado por Mendes (2004). (ANEXO B)

(Aula 1)

1. P1 – Hi, are you fine today?
2. AA – (superposição de vozes)
3. P1 – No? (...) Why? (.) Let me GUESS...
4. Thales – because of TCC...
5. Caio – ((risos)) (.) YEAH, No wonder! (.) the paper has been really keeping us awake.
6. P1 – ((risos)) (...) All RIGHT, let's start! (...) Today we have (...) Raul is here because of his research ((falando sobre a minha presença)) (.) and he talked to me and (.) asked to observe this class, so he gets some material for his analysis (.) so (.) make believe he is not here (...) today he is like a ghost, and remember! DON'T ask him anything (.) he's just there to take

notes ((apontando para o local em que me situava)). The PILOT goes on here (.) on this side... (inaud.)... well, our topic today is... ((escrevendo no quadro)) WEDDING.

7. AA – (superp.)... ((risos))

8. P1 – Single forever? (...) Why single forever?

9. Sheila – Single forever, because... (inc.) it’s problem (.) better... it’s better alone... to be alone ((risos))

10. Léo – HEADACHE... I... I think headache is a word (.) a good word... in my opinion (inaud.), it’s like sarna pra se coçar ((risos)) (superp.)

11. P1: Hum... you mean... asking for trouble...

12. AA – (superposição de vozes)

13. Jorge – I wanna be married... now I’m single, but (...) I wanna be married (.) ONE DAY, not TToday.

14. P1 – Ok, nobody... almost anybody wants to be...

15. AA – (superposição de vozes)

16. Thaís – I will choice... choose? Yes... I will choose the better for me but now I’m... (inc.) I want my freedom.

17. P1 – I see (.) you don’t want to be COMMITED to anyone now (...) Ok, guys what else can you associate when I say the word WEDDING? ((sublinhando a palavra escrita no quadro)) What comes to your mind?

18. Alessandra – music... (inaud.)

19. Patrícia – I think (...) Money...

20. P1 – Money? Really?

21. Patrícia – YES

22. Léo – Make love ((todos riem))

23. P1 – How many times a week?

24. Thales – Four

25. Léo – EVERYDAY!

26. P1 – Everyday? ((expressando admiração))

27. Thales – CAVALO! ((risos))

29. AA – (superp.) ((risos))

29. Valéria – Go shopping...

Nesta sequência relativa à parte da primeira aula é possível notar um visível envolvimento dos alunos com o tópico apresentado pelo professor formador. No entanto, é curioso notar, antes de rumarem para as questões mais voltadas para o tema da aula, o modo como esses alunos vão inserindo os aspectos vivenciados na graduação (seu contexto imediato) para as interações na língua-cultura alvo, a exemplo do que faz Thales ao queixar-se em relação a uma das etapas do trabalho de conclusão de curso (TCC), o que é prontamente reverberado por Caio e pelos demais colegas. Há, portanto nesse comportamento verbal uma flagrante inclusão das questões culturais da língua-cultura materna transpostas para o inglês, ou seja, há na menção ao TCC, pronunciado em inglês, uma imediata vinculação dos aspectos culturais locais da língua-cultura materna no fluxo enunciativo do inglês, para o qual “TCC” não tem nenhum significado. Assim, verifico no dizer de Caio, uma espécie de “correção” à projeção de brasilidade presente na fala de Thales, a qual é “reparada” quando Caio refere-se ao TCC como *paper*. Ainda no tocante às projeções a que me referi, verifica-se no decorrer das falas que dizem respeito ao tópico proposto, *Wedding*, uma nítida vinculação entre a

culturalidade de sua língua materna e a enunciação na LI. Nesse sentido, há nas interações desses sujeitos um diálogo imanente com as questões linguoculturais que moldam a materialização de sua inglesidade. Além disso, há nessas enunciações uma vocalização identitária revelada também pela estratégia de *code switching*, o que, acredito, não se dê apenas pelo desconhecimento de expressões correlatas na LI, mas pela ênfase que adquirem as expressões da língua-cultura materna em meio às produções na LI. Isto dito, expressões como “It’s like sarna para se coçar” enunciada por Léo, parecem trazer para a cena enunciativa uma espécie de demarcação e solidariedade identitárias.

(Continuação aula 1)

30. P1 – Now let’s think about the day of the wedding ceremony (.) in the church (...) which words do you associate with this?
31. Yasmin – Flowers (superp.)... and... flowers is (.) are the best symbol (superp.) in my (.) mind (.) it’s a traditional item.
32. Thales – The priest too...
33. P1 – Yes, the priest (.) sure!
34. P1 – And what about the flowers you’ve mentioned Yasmin...what flowers?
35. Yasmin – I don’t know (.) (superp.) flowers... the traditional flowers (.) roses (.) maybe roses
36. P1 – Is it because... (superp.)
37. AA – (superp.)
38. Thales – Dress... white dress
39. P1 – Why white? Is this a cultural aspect here? (...) I mean white flowers and... (superp.)
40. Marina – The dress, I think is part of the tradition
41. P1 – The dress... (inc.) the dress if you want...(superp.)... long or short?
42. Luana – Long
44. Marina – Short (.) very (.) provocative ((risos))... (superp.)
45. P1 – Provocative?... ((risos))... what else?
46. Júnior – Like Thales said before, the priest (...) without the priest there’s no wedding
47. P1 – Priest... ok...
48. Léo – pray
49. P1 – You mean (.) PRAYER
50. Léo – Yes, prayer
51. Alessandra – How do you say dama de honra?
52. AA – (superp.)
53. Caio – You say bridesmaid
54. Sheila – Teacher ((acompanhado do nome do professor)) I have a question (...)
55. P1 – Yeah... ask me
56. Sheila – What is the difference (...) between wedding and wedded... sei lá... wedded? (inc.)... in the present and wedded in the past
57. P1 – Wedding and wedded? ((escrevendo no quadro))
58. AA – (superp.) ((alunos discutem a questão))
59. P1 – Ok, can you share?
60. Diego – He asked how... (inaud.) I say to him that wed can be (.) a verb, so (.) one is in the present and the other is in the past
61. P1 – I didn’t get the point
62. Diego – I guess he write (...) how can I say (...) married in the past, so...
63. P1 – You have (.) got, the verb (inaud.)... to get married ((escrevendo no quadro))... and we have the word married
64. Diego – Yes, but we guess that... (interrompido por P1)

65. Diego – We can use it to make this word in the past (.) WEDDED, so I think that this is a verb (inc.)... and we used get married
66. P1 – Oh (.) ok
67. P1 – Is it the question? Was it answered? ((voltando-se para Sheila)) and... anything else?
68. Marcos – Teacher ((acompanhado do nome do professor)) (.) I have a question too (...) How can I say the verb wed in the past (.) is it REGULAR verb?
69. P1 – Which verb?
70. Marcos – Wed... wedding (inc.)...right now (.) is it regular verb?
71. Bira – Wedding is a word (.) it's not a verb (.) the verb is MARRY (.) to marry
72. Marcos – Isn't it the same to marry? Ain't sure
73. Michel – Wedding is CASAMENTO, it's a noun (.) it's not a verb
74. Marcos – Ok
75. P1 – To marry is a verb (.) to get married (superp.)
76. Marcos – and TO WED?
77. P1 – I've never seen it as a verb (...) I've never seen TO WED (...) So, what else? Have you ever attended a wedding?
78. Valéria – Everybody has (.) I guess
79. P1 – So, you have attended a wedding (...) tell me about it (.) what did you see there? (...) what did you see during the ceremony?
80. Valéria – children... families
81. Dani – The bride and the (...) rings, long dress, flowers
82. P1 – OK, now let's get to the material (.) I'd like you to get your material we're on page (.) 58
83. Thaís – Qual a página?
84. P1 – Use your English, darling.

Na sequência acima é interessante notar o modo como as interações na LI são estabelecidas, isto é, há por parte do professor uma preocupação em ir traçando junto aos alunos o fio condutor dos aspectos culturais imediatamente relacionados ao tópico escolhido. Lançando mão desse expediente, P1 oferece aos aprendizes a possibilidade de que eles sigam desenvolvendo, a partir de suas respostas/argumentações, enunciações permeadas pelas suas visões de mundo em torno dos elementos culturais presentes na temática debatida. Tal constatação torna-se ainda mais nítida quando P1 questiona: “Is this a cultural aspect here?”, algo que, nessa sequência, sinaliza para uma preocupação explícita com os aspectos culturais. Além disso, há nessa sequência uma curiosa discussão em torno do vocábulo *wed*, o qual acaba servindo como o elemento deflagrador de uma profícua discussão que se estende até o fim da sequência. Assim, é justamente ao longo dessas discussões que vão se revelando os usos interculturais de língua, os quais vão tomando corpo a partir de enunciações como as de Sheila e Marcos que as dirigem ao professor, utilizando-se da fórmula *teacher* + pre-nome do professor¹¹⁶, algo visto como inadequado para os padrões angloinsulares de uso da LI. Além disso, observa-se a ausência de conjugação para a terceira pessoa do singular produzida por

¹¹⁶ Na perspectiva angloinsular o endereçamento ao professor acontece mediante o uso de pronomes de tratamento (*Mr.* ou *Mrs.*) seguido do último nome.

Diego em “I guess he write¹¹⁷”, além da supressão de artigo indefinido na fala de Marcos “Is it regular verb?¹¹⁸” produção que, segundo a LI padrão, não poderia prescindir do artigo indefinido, aspectos já amplamente inventariados por autores como Seidlhofer (2001)

Nas próximas sequências interativas, além da discussão em torno dos aspectos culturais e interculturais no uso linguístico da LI, (e por força disto), continuarei trazendo uma descrição que se dissocie de uma espécie de inventário de “erros”, para instituir uma compreensão que contextualize tais práticas como estando inscritas no entorno do fenômeno linguocultural em análise.

(Aula 2)

85. P1 – The objective today is to learn and practice how to write a letter of complaint (...) Have you ever written a letter of complaint?

86. Júnior – I (.) I wrote an e-mail because I had a problem with my new computer (inc.)... I sent it back to the store and (.) they had like (.) one month to give that back (...) two months have passed and they didn't solve yet, they didn't care about it (.) so I wrote them an e-mail complaining about it and saying that I would do something about it. Oh, and I also remember that when (.) I (inaud.)... I asked (.) I told them that when I bought the computer I didn't cry to get a better price (.) I never cried to get a better price, so...

87. P1 – I see, and then...

88 – They sent it back, but (.) if it depends of me (.) I'll never buy there again

89. P1 – Depends (.) if it depends ON you... Well words in English (inaud.)... they collocate (.) let me use Júnior's example... In English we say depend on.

90. Bira – Can I use the phrasal verb as a collocation?

91. AA – (superp.) Yes... Yes...

92. P1 – Yes... for example in English we say (.) depend on (.) in Portuguese we say (.) depend of... ((escrevendo no quadro)) so... students... Brazilian students mix up the ideas when it comes... uh...to...to translation, for example (.) they translate and... but instead of (inc.)...usually have in, of, on... so (...) some words collocate (.) that's the way they use it, that's the way it is. If you don't use collocations... uh... you will sound strange for a native (...) you might (.) uh... you might (.) uh... be LUCKY in terms of communicating, but... uh... it will sound strange for...for a NATIVE. (...) Is it clear enough Bira?

93. Bira – Yes, thanks.

94. P1 – Well, let's discuss another expression (...) a very common expression that people use when they are (.) buying through the net for example, when they're buying on-line (...) TO PLACE AN ORDER ((escrevendo no quadro)) Well (...) here on this page (.) here...here they used (.) PLACED (.) which verb we would use in Portuguese for this situation? (inaud.)...Secondly (.) I placed an order on the 17th December ((exemplificando no quadro)) (...) What's the idea of order in this context?

95. Michel – The order is like the restaurant when...when I order the food (.) I call the waiter and say I'd like to have an ACARAJÉ. In a restaurant, for example (superp.) you are going to order (.) a big pizza (...) when you get there you call the waiter to order the pizza (...) you call (.) WAITER, please... I'd like to order a shrimp pizza.

96. – P1 Good, Júnior. That's it (...) in PORTUGUESE we would say FAZER UM PEDIDO (.) to place an order (.) but...but if you say...if you translate FAZER (...) MAKE an order or DO an order (inaud.)...Do we say this in ENGLISH?

¹¹⁷ Segundo a LI padrão: *I guess he writes*

¹¹⁸ Na LI padrão: *Is it a regular verb?*

Pautando a sequência acima pelo uso intercultural que engendra essa pesquisa, verifica-se na fala de Júnior uma construção que revela simultaneidade quanto ao emprego de dois tempos verbais: o passado simples (correlato ao existente na língua-cultura materna do aprendiz) e o presente perfeito (inexistente na língua-cultura do aprendiz). Há nesse uso, portanto, uma mescla dos dois tempos. No excerto “two months have passed and they didn’t solve yet¹¹⁹”, há a notória expressão do conhecimento desse aluno em relação à LI, além da inegável exteriorização de sua identidade linguística. Além desse fragmento, o aluno ainda traz à tona uma curiosa projeção de sua identidade linguística quando se utiliza de uma expressão tipicamente brasileira, o “chorar” como sinônimo de barganhar¹²⁰. Tal uso traz para a cena enunciativa mais uma dissonância criativa em sua produção na LI. Ademais, chama a atenção na sequência interativa acima, o modo como essa língua é ideologizada, isto é, o modo como aparecem nas falas de P1 a angloinsularização à qual já me referi anteriormente. No processo de interação conduzido por P1 e como resposta à pergunta de Bira, é possível notar uma espécie de visão paroquial dos fatos linguísticos, haja vista a recorrente menção que é feita em relação ao falante nativo e à flagrante estrangeiridade que poderá advir de palavras que não se “combinem”, a despeito de haver inteligibilidade na comunicação. Segundo P1 se não houver, por parte do aprendiz, o uso dessas *collocations*, (combinações), isso “soará estranho para um nativo”. Isto dito, parece haver nessa fala uma espécie de entronização do falante nativo da LI como bastião da língua-cultura inglesa. Voltando à questão que motiva essa pesquisa, verifica-se ao final dessa sequência, mais uma projeção linguocultural dos aprendizes, entre as quais destaco a menção de Michel ao acarajé, vocábulo enunciado com a ênfase de quem parece solidarizar-se ao contexto local ao mesmo tempo em que marca a si mesmo na LI. Finalizando a análise desse fragmento interativo, parece haver na fala de Michel mais uma instância de anglocentrifugação representada pela deposição do vocábulo *large* e a utilização do vocábulo *big*. Nesse sentido, a frase que origina tais observações “*you are going to order a **big**¹²¹ pizza*”, parece trazer em sua formação mais uma amostra de uso intercultural de LI.

¹¹⁹ Para o inglês padrão deveria haver concordância com o primeiro tempo verbal, (presente perfeito), expresso na primeira frase. Numa visão *standard* o trecho em questão seria: *two months have passed and they haven’t solved yet*.

¹²⁰ “I didn’t cry to get a better price.” (Eu não “chorei” para obter um preço melhor”).

¹²¹ Embora o vocábulo *big* também possa ser utilizado para expressar tamanho/dimensão, para a LI padrão, a menção ao tamanho do alimento é, via de regra, estabelecida pela utilização dos adjetivos *large*, *medium* e *small*, respectivamente (grande, médio e pequeno).

(Aula 3)¹²²

96. P1 – Now you're gonna have some time (...) about 15 minutes to... to think upon FRIENDSHIP ((escreve no quadro))... and whatever you can relate to it (.) I don't (superp.) I want you to discuss it in...in groups and (.) then you socialize (...) You may...if you want... you may take some (.) short notes and...and link them to your presentation. Was that CLEAR guys?... Ok then, so take your time...

Com essa explicação P1 situa para os alunos a natureza da atividade proposta, exercício que propunha o desenvolvimento da oralidade a partir de temas específicos. A seguir, trago parte das interações referentes à essa prática.

97. Léo – I start (...) This is my classroom and...and I will comment about my TRUE friends of this room (...) What is a friend guys? (...) in my opinion, (...) in my opinion, I think... that (.) a friend is someone who show (...) show the best in you (...) é (...) I have many (...) many friends and I always can count with my friends (...) and they can count with me too (...) because I think I'm a good friend for them... finish.

98. Thales – I'm really happy to be... uh...to have my friends. I think that friends bring out (...) how can I say? Uh... they BRING OUT positive feelings, but if they are false it's better to be alone (...) for my luck my friends are good people and very (...) How do you say FIÉIS?

99. AA – (superp.)

100. Samuel – Faithful? Isn't it faithful? (superp.)

101. Caio – I guess (superp.)... I think LOYAL would be a nice pick (.) loyal (...) it would be my choice.

102. P1 – RELIABLE ((escreve no quadro)) is a good option for the meaning (...) the meaning you want to (...) convey... go on Thales (...) just go on...

103. Thales – I'm lost now ((risos)) (superp.)... YES, right (...) reliable friends, that's all (.) NEXT ((risos))

104. Valéria – Well (...) there are... é... a lot of things to discuss (.) about this (...) I (.) was listening your conversation and (...) I remember (...) I remembered that music that I love and...a lot of people love like me (inaud.) the music (.) You've got a friend (.) When you're down (...) and troubled ((cantalorando))

105. P1 – Yes Valéria, that's a Nice song... everybody, I know, likes TO LISTEN TO this SONG...

106. Valéria – Oh (.) YES, the song ((risos))... yes (.) the song indicates that when (...) you run to a problem... (superp.) ((risos))... sorry... run INTO a problem, it's very important to have a best friend or simply a friend, because they can give you a little hand (...) or a BIG hand (...) depending of the problem ((risos)) so...

107. P1 – Nice words Valéria.

108. Sheila – Teacherzinho do meu coração ((risos))...today I MUDA ((risos)) I am MUDA (superp.)... oh my God (...) I am nervous (...) dê um desconto ((risos)) I (.) think friend is for(...) all times...friend is for all time (...) REAL friends (...) understand me? (...) for example I (.) have one BEST friend (.) REAL friend and other...other are (.) conhecidos...((interrompida por P1)

109. P1 – You mean ACQUAINTANCES (.) good Sheila (.) go on...

110. Sheila – Go on NO (...) GO OUT ((risos))

111. P1 – Ok Sheila, next (.) who's gonna share now?

¹²² As sequências referentes a essa aula ocorreram em meio às apresentações orais programadas pelo professor formador e ocorreram após os alunos prepararem um pequeno inventário de notas que lhes auxiliasse na apresentação oral.

112. Alessandra – Ok it's me... it's now or never... ((risos)) (...) friendship is (...) should be (...) something very respected and... (inc.) something like A... a important part of life...of a good life with the others (...) I say that (...) to live with harmony with everybody (...) we need to (...) to have good friends (...) Let me see... I adore my friends (...) they are (.) I say before, VERY important for me and for my life... I have fun with...(inc.) and they too (...) Here (.) I like because they help me with pronunciation and with my grammar (...)

113. P1 – Folks, don't forget you can interact with each other (...) don't get stuck to your talks...

114. Michel – ((levantando o braço)) Well, guys (.) my idea of friendship is linked to (...) to something that Thales has already mentioned. In a WORD (.) let me use the teacher's explanation (...) RELIABILITY (inc.) I think (...) actually (...) I BELIEVE that friendship is one of the (...) let me POETIZE a little bit ((risos)) (...) friendship is one of the ways to love without (...) waiting nothing back. ((P1 e colegas aplaudem)).

115. P1 – WOW... you have really brought some poetry to our talk (...) congrats (...) anything else?

116. Michel – No, after my poetry... ((risos)) I don't have nothing more to say.

117. Marina – I ((nome do professor))... (inaud.) In my opinion (...) today (...) é (...) everybody use FACEBOOK and (inc.)...but my friends I (.) I prefer to GO out together (...) I am (.) I prefer to talk (.) é...é... face to face and (...) they too (...) It's better... better cause we meet, go to shopping together and (...) after this is when we (...) show our photos in facebook...

118. Caio – I was gonna talk a bit about this facebook issue (...) I just think that these social networking sites are (.) like (.) setting up this brand new feeling of interaction with people (.) all over the world (.) To put it another way I... I guess it's totally possible to get near your friends and to keep this friendship even if you are MILES away (.) I don't see my American friends (.) to name a few (...) I don't MEET them (.) and I feel near them, though (...) Sorry (.) don't know if I've hit the issue...

119. P1 – You have (.) very well pointed out Caio (...) You've really been sharing nice ideas on the topic (.) very good guys (.) who wants to open up now?

120. Luana – This topic (.) is (...) important (.) very much and (...) Oh my God (.) you already talked all (.) ((risos)) (...) I talk of friends (inc.)... I talk with my friends every day in facebook and (...) have two... two special friends (.) my cousins that I...I consider like my SISTERS (.) since we WERE childrens...so... friendship (.) is like (...) a TREASURE...a treasure that is (.) necessary for our life and to (...) to give (.) for us good moments and smiles...

121. Samuel – Let me share too (...) when you...while you were talking I was making my notes about this theme (...) and I THOUGHT about a list of words that I could (.) let's say (...) associate and (...) associate to it... Hum... RELiability, like Michel said, TREASURE, like Luana said (...) and TRUE friends by (...) like Léo mentioned. If we get these words...if we get these words and apply a minimal part (...) imagine how life could be better...better and easier...

122. P1 – Good, Samuel (...) thought-provoking too (...) Ok guys, we will go on with the discussions later on.

Nesta sequência, nota-se grande heterogeneidade em relação à sua performance na LI, produções que apresentam importantes variações quanto à fluidez discursiva. No entanto, apesar da expressiva heterogeneidade dessas falas, é possível perceber a flagrante constituição daquilo a que Moura (2005) vem a chamar de “textos identitários”, isto é, aqueles que anunciam, mais aberta ou nitidamente, a representação desses sujeitos no grupo em que se inserem e no qual expressam identidade (MOURA, 2005, p. 82).

Assim, apesar de detectáveis desde a primeira observação, os “lapsos” linguísticos da maioria desses sujeitos trazem, para além da ideia de inadequação, fortes traços identitários no

uso da língua, mesmo entre os sujeitos que apresentam em suas falas maior nível de anglocentricidade, a exemplo do que é detectado em Michel e Valéria. Há na fala de Michel, a despeito de sua fluidez discursiva, fragmentos que atestam a sua condição de usuário intercultural de língua, a exemplo do que se observa em sua fala quando diz: “[...] I don’t have **nothing more** to say”, ao invés do modelo padrão *I don’t have anything else to say*. Isto dito, diversamente do que poderia ser admitido como “interferência” ou irrupção interlinguística, acredito que o que se processa nesse uso está muito mais pautado numa demarcação identitária do que na visão meramente tradutória e reducionista que coloca esse falante de LI na condição daquilo a que me refiro no capítulo 3 como *speakee*. Nesse sentido, tanto Michel quanto Valéria, com as suas cisões combinatórias¹²³ como as que empreende quando substitui *on* por *of*, são de fato *speakers* da língua ao invés de posarem como meros *speakees* nos moldes do que, tácita ou abertamente, indicam os discursos dos centros promotores da LI no mundo. Além dos exemplos referentes à Michel e Valéria, há na totalidade dos fragmentos enunciativos, curiosas instâncias de produção nas quais a ressignificação vai cedendo lugar àquilo que imagino tratar-se de uma dissonância criativa.

No entorno dessa dissonância destaco, também, a fala de Marina que traz a lume a transmutação/ressignificação do vocábulo *shopping*¹²⁴, em local de compras. Quando diz “[...] go to shopping” ela acaba por estabelecer na instância de sua fala algo que já se observa com outros vocábulos da LI já assimilados e ressignificados como é o caso de *outdoor*¹²⁵ que em sua utilização na língua-cultura brasileira, ganhou nova vida sónica. Adicionando-se a isso, o excerto da fala de Samuel “I was **making** my notes¹²⁶” deflagra mais uma das fugacidades da enunciação na LI, algo que se inscreve na mesma perspectiva de transmutação/ressignificação a que me referi anteriormente. Assim, há nas falas como um todo, exemplos análogos de uso intercultural de língua em cujas ressignificações vão surgindo as marcas da semiótica social originada por esses sujeitos. Nessa sequência, no entanto, não foi possível observar a mesma fugacidade enunciativa em Caio, o qual parece situar-se numa esfera mais anglocêntrica no uso da LI. Quanto ao aspecto pedagógico materializado por P1, parece haver na instância enunciativa dessa sequência, uma preocupação com a participação mais ativa dos alunos no

¹²³ As cisões combinatórias a que me refiro dizem respeito às substituições prepositivas nas chamadas *collocations*, como as que ocorrem na frase enunciada por Valéria: “depending **of** the problem”.

¹²⁴ Na LI padrão o referido vocábulo é definido como o ato de ir às compras, algo que foi deslocado de sua função original na LI, para a de “local de compras” na LI dos aprendizes/usuários.

¹²⁵ O vocábulo em questão, elemento já integrado e ressignificado figura entre os exemplos emblemáticos de apropriação transmutação sónica.

¹²⁶ Na LI padrão: I was **taking** my notes.

processo de produção da língua. Do mesmo modo, é possível verificar em suas incursões corretivas as estruturas de apoio conhecidas como *scaffolding* e que viabilizam a instituição do professor, (sujeito mais experiente no uso da língua), como mediador. Nesse sentido, a participação de P1 ao largo das enunciações dos alunos ocorreu a partir dos andamentos, isto é, a partir de uma postura de mediação da aprendizagem. Assim, nessa sequência P1 acaba por assegurar o protagonismo enunciativo de seus alunos ao mesmo tempo em que oferece a chance de esses sujeitos expressarem-se na LI de modo menos tutelado. Ainda nessa sequência cabe salientar a participação de alguns alunos (Caio e Samuel) que também atuaram como mediadores, fazendo complementações junto aos colegas, algo que os coloca na condição de *scaffolders* juntamente com P1.

A partir de agora serão analisadas as interações enunciativas desses alunos sob a batuta de P2. Assim, nas próximas sequências em análise, além das considerações sobre o uso intercultural dos alunos que protagonizam esta pesquisa, serão consideradas as práticas do professor formador para a condução dessas interações, nos moldes do que foi empreendido na análise anterior.

(Aula 4)

123. P2 – What turns you on? ((perguntando antes de escrever no quadro)) Tell me something that makes you feel good (...) something that makes you feel HAPPY (superp.)...

124. AA – MONEY... ((risos))

125. P2 – Yeah... sure (.) MONEY can get us interested (.) or happy (...) so... money is one of the items that turns us on (.) good, but what else TURNS you on?

126. AA – (superp.) ((risos))

127. Bira – Singing (...) dancing...

128. Marcos – Drinking com FARinha...((risos))... I'm sorry... I couldn't help ((alunos fazem comentários)) but it's true (...) drinking turns me... hum... turns everybody on (.) ISN'T IT?

129. P2 – ((rindo)) Ok Marcos (.) you're right (...) but let's focus on NATURAL issues...on a natural motivation...

130. Marcos – Intelligent people...

131. P2 – Yes (.) so you can say like this ((escrevendo no quadro)) singing turns me on (...) intelligent people turn me on...

131. Felipe – Reading turns me on teacher (...) especially when I read a nice book with (...) interesting things...

132. P2 – ISSUES (.) interesting issues or stories, right?

133. Felipe – Yes, interesting stories...

134. P2 – Does Jenny like the idea of Reading a book? ((reportando-se à unidade temática trabalhada)) I can't put it down...it's a real page-turner ((lendo fragmento da unidade trabalhada)) What is it (.) REAL page-turner? (...) suppose you're Reading a book and this book is (.) interesting and...and you want to read it all because...because the stories INVOLVE you (...) so it's like that (.) it's a real page-turner (...) Can you tell me a book that you consider a real page-turner? (...) (inaud.)... the more you read (.) the more you get involved and (.) interested (...) tell me the name of the book.

135. Thales – I don't know in English (.) don't remember the name of the book, but in Portuguese (.) As crônicas de gelo e fogo (.) a (.) the story is...is in a planet (.) in a world where seasons... the seasons are (.) stays for a long (.) for years...

136. P2 – Hum... the seasons LAST for years (.) ok (.) the more you read the more you get involved (.) all right (...) Now take a look at the dialogue (...) tell me if you have any question about vocabulary...
137. Bira – Teacher ((acompanhado do nome do professor)) What's the meaning of browsing? I didn't (.) I haven't understood this word...
138. P2 – Where is it?
139. Bira – In the second paragraph...
140. P2 – Oh (.) When you go to a bookstore and...and you don't have any special interest (.) so you are just BROWSING (.) taking a look (...) observing the books (.) you don't have a specific book to buy (.) so you're just browsing...
141. Jorge – But I can (...) Can I use browsing? (inc.) words (...) to use it with others... other things? (superp.)
142. P2 – Exactly (.) BROWsing is like dar uma OLHADA (...) without any special interest like I said...so... you just take a look...
143. Junior – Is it like (.) WINDOW-shop? (...) window-shopping? (.) because when you kinda... when you kinda (.) go to the shopping (.) we NORmally LOOK at the windows without entering to buy the things we see, isn't it?
144. P2. – Nice observation Júnior (.) yes, in this sense (.) I agree (.) window-shopping and browsing are like synonyms (...) Well (.) and now we have here on exercise e “In other words” ((escrevendo no quadro))... Explain the meaning of the following expressions from the conversation ((lendo a atividade do livro)) (...) I just browsed (.) what does it mean? (.) you go to a bookstore (.) and don't have any specific kind of book to buy...you are there just to browse... you're just looking at things available (...) “ok, thanks for the tip” ((lendo a expressão presente na atividade do livro))... what does it mean?
145. Caio – It's like... it's like when you are in need of some helpful information and someone (.) comes up with that information...
146. P2 – Good, that's it! (...) if you go to a bookstore and the salesperson INDICATES you a good book and you get interested about the book (.) you thank the salesperson (.) thanks for the tip... Now tell me (...) what is the difference between to lend and to borrow? What is the difference when I ask... can you LEND me your book? and can I BORROW your book? What's the difference?
147. Dani – For one you ask permission...
148. P2 – No (.) both...both of them own the book... It's like in Portuguese...EMPRESTAR...TOMAR emprestado... Do you like to LEND things to people?
149. AA – NO (.) YES...
150. Dani – It depends of the people...
151. Ok guys... Magazines
152. Which one do you like to read?
153. Felipe – Difficult question teacher (.) there are many magazines that I like to read (.) let me see (...) in English I like to read (.) speak up and newsweek...
154. P2 – What about newspapers? Do you read LOCAL newspapers here in Coité?
155. Thales – Correio do (.) mês... ((todos riem))
156. P2 – I need two volunteers to play the dialogue... who could?
157. Felipe – Here teacher (.) me and Marina...
158. P2 – Good..go ahead...
159. Felipe – What do you like to read?
160. Marina – I like to read Hemingway poems...
161. P2 – Excuse me... can you repeat changing the AUTHOR and the BOOK? (...) Say another name and another author...

Na sequência em destaque, na qual a ênfase é dada para as expressões situacionais da LI, o professor vai disponibilizando para o aprendiz a possibilidade de compreensão e assimilação das expressões mediante a contextualização de seu uso. Assim, a partir desse

dispositivo, o professor viabiliza a inserção gradual desse conhecimento na esfera enunciativa do aprendiz. Conforme indica a sequência, há por parte dos aprendizes uma apropriação imediata, a qual se percebe a partir de suas exemplificações pessoais, e é justamente essa apropriação a que me referi anteriormente, que deflagra a irrupção identitária na LI desse aprendiz, ou seja, é quando o aluno efetivamente insere o *input* linguístico no fluxo de sua enunciação, que verificamos a expressão de sua subjetividade, a exemplo do que dizem Bira e Marcos quando respondem à pergunta feita por P2: “*What turns you on?*”. Em suas respostas, respectivamente “*singing... dancing*” e “*drinking com farinha*”, ambos deixam entrever as suas identidades linguoculturais que se presentificam no fluxo da LI.

Isto dito, é no processo responsivo marcado pela expressão do *self* que vão sendo formadas as “dissonâncias” a que me referi anteriormente e que encontram na fala dos alunos, a exemplo de Marcos, importante reverberação. Destarte, tomando o uso intercultural de língua como o agenciamento de identidades, há na sequência em análise exemplos que atestam a constituição de uma inglesidade que não é castiça, mas que, ao contrário, revela o sincrético da língua através daquilo a que chamarei de sibilos não silenciáveis do *self*, isto é, da gama de elementos que, a despeito da inteligibilidade, dão às enunciações na LI matizes que divergem dos tons padronizados de uma LI idealizada. A título de ilustração, é possível utilizar parte da enunciação de Marcos como elemento síntese dessas considerações. Quando lança mão da *tag question* “*isn’t it?*” na frase “*Drinking turns everybody on, isn’t it?*”¹²⁷, o aluno acaba trazendo para a enunciação um linguajar que se inscreve numa lógica a que Ashcroft (1989) vem a chamar de “dispositivos da outridade” (ASHCROFT, 1989 apud BHATT, 2005). Tais dispositivos, responsáveis pela glocalização da LI, incluem entre outros aspectos a fusão sintática, os neologismos, os aspectos prosódicos, entre outros. Assim, quando insere em sua frase o acréscimo “*isn’t it?*”, o aluno acaba depondo a esperada concordância deste, com o verbo principal (**turn**), presente na primeira frase. Feitas essas considerações, é possível tomar a produção do aluno como estando vinculada à uma espécie de *tag* padrão, haja vista a existência, em sua língua-cultura materna, de dispositivo idêntico representado pela frase (“não é?”), ou em sua versão informal (“né?”), utilizado indistintamente em todas as frases onde se busca confirmação.

Tal ocorrência, a qual se repete na fala de Júnior¹²⁸, sinaliza também para a natureza das conduções na LI feitas por P2, as quais, apesar de apresentarem instâncias corretivas no uso

¹²⁷ Forma linguística esperada na LI padrão: *Drinking turns everybody on, doesn’t it?*

¹²⁸ “*We normally look..., isn’t it?* (segunda linha do turno 143)

da língua, não apontam para a incongruência enunciativa no uso da *tag question* acima analisada. Assim, parece haver na mediação de P2 uma espécie de aceitação tácita de algumas realizações enunciativas desses sujeitos, algo que, acredito, podem apontar tanto para a inteligibilidade da LI do aprendiz, quanto para a institucionalização de usos normalmente tomados como inadequados. Este silenciamento, como parecem indicar os dados, longe de representar uma anuência ou franca permissividade quanto ao erro na produção de língua, acaba por trazer para a cena enunciativa em destaque, uma perspectiva de língua como lugar onde as dissonâncias vão cedendo espaço para a compreensão e a negociação das formas linguísticas postas em uso.

No fragmento destacado da aula 5 a seguir, permeado pela preocupação com o aspecto metalinguístico, P2 chama a atenção dos aprendizes para as diferenças relacionadas às expressões típicas da LI, algo que se revela nas enunciações dos aprendizes à medida em que estes vão fazendo suposições em torno das expressões tematizadas.

162. P2 – What’s the difference between I don’t know if... and I wonder if...? ((escrevendo no quadro)) What’s the DIFFERENCE in terms of language? (...) Which one is formal (...) Which one is more informal?

163. Diego – I don’t know if (.) I THINK (.) is informal (...) I WONDER if (...) is more formal...

164. P2 – Yeah! (.) Good... Who could give us one example with each of them?

165. Marcos – I don’t know if I can give you a good example... ((risos)) and (.) I WONDER if you could give me nice scores ((risos))...

166. P2 – All right... (incomp.) (.) use question words to begin with information questions (inaud.) (...) We have two kinds of questions (.) We have yes/no questions (inc.) (...) ok...information questions (.) also called WH questions... Can you give me examples of information questions or WH questions?

167. Yasmin – What time is it? (.) What’s your name?...

168. P2 – We have OTHER questions starting with WH (.) When...which...who...where...how (.) Now let’s observe the transformation of the embedded questions in the case of information questions (...) once again (.) I read the information question and (.) a volunteer reads the embedded question (.) what’s the book about? (...) ((lendo o modelo do livro)) (...) somebody please (.) tell me what the book is about... why did you decide to read it?...

No entorno desse procedimento, é possível notar no fragmento em análise os modos como P2 segue oferecendo o input linguístico a partir dos modelos do livro didático. Assim, apesar de perceber no professor formador visível cuidado quanto aos insumos linguísticos, não foi possível verificar a adoção de uma perspectiva que trouxesse para a cena enunciativa um diálogo menos livresco e, portanto, mais inscrito numa perspectiva onde as culturas e os multiversos do outro que aprende se apropriem das interações enunciativas na LI sem a tutela monodiscursiva do livro texto. Nesse sentido, é preciso aproveitar as instâncias norteadoras inegavelmente associadas ao material instrucional, para promover o inusitado da

produção de língua, tomando-o como parte fundamental dos processos reiterativos¹²⁹ e, portanto, dialético-dialógicos. Isto dito, a reflexão que resulta dessa análise alinha-se àquilo que Kramersch (1993) pontua em seu questionamento: “[...] como os aprendizes podem tornar-se autores de suas próprias palavras além de apenas repetirem as sentenças do livro texto, imitando as enunciações de seu professor (a), apropriando-se das frases de outros falantes? (KRAMSCH, 1993, p. 27).

No fragmento abaixo, dando sequência às atividades, P2 traz para os aprendizes a possibilidade de praticarem interlocuções pautadas no livro texto e no tópico tematizado (*embedded questions*).

169. P2 – Now you are going to INTERVIEW someone who is wearing the same color that you are (...) the SAME color of clothes (.) Let’s do this IN PAIRS...so (.) look around... look at the people who are wearing the same colors that you’re wearing...Let’s go? (superp.) (.) You have to write each other’s answers (.) I’m going... (superp.) I’m going to start with Júnior (.) YES, you (.) to... uh... to serve as a model (.) Ok Júnior? (.) so let’s start... Uh... Have you had problems with your BOSS?

170. Júnior – Yes, I have...

171. WHAT kind of problems DO you usually have?

172. He used to shout at me (.) as I was there to talk with him (.) In the PRESENCE of somebody else (.) He was kinda (.) polite, but as soon as the person left he started shouting (.) and then I said ((encenando a situação)) STOP it! Be POLITE again... I don’t shout at YOU, so DON’T SHOUT at me too, because if you shout at me I’ll shout at you...

O pequeno fragmento em destaque permite verificar o modo como o aprendiz/usuário vai se assenhoreando da questão proposta pelo professor¹³⁰, e, sobretudo, como esse aprendiz (um dos que apresentam maior nível de anglocentripetação) vai imprimindo no fluxo de sua enunciação, os aspectos mais identitários de seu comportamento verbal, haja vista o flagrante envolvimento desse aluno com a situação narrada. Assim, é justamente em meio à sua locução e na diminuição de seu monitoramento linguístico que ele diz: “I don’t shout at you, so don’t shout at me **too**”¹³¹ Com essa realização, Júnior acaba por materializar em seu discurso na LI, uma notável reverberação do *self* linguocultural representado pelo advérbio “**too**”, vocábulo traduzível como “**também**” na língua-cultura materna, e que encontra na LI padrão, grande polissemia quanto a sua utilização¹³². Destarte, é interessante notar o quão imbricadas estão as

¹²⁹ Admitindo que o enunciado é produzido num contexto que é intrinsecamente social, entre pessoas socialmente organizadas, os processos reiterativos relacionam-se a assunção de que toda enunciação é também um diálogo no qual repetem-se e renovam-se os sentidos daquilo que se diz.

¹³⁰ “What kind of problem do you usually have?”

¹³¹ Na LI padrão: I don’t shout at you, so don’t shout at me **either**.”

¹³² Diferentemente da língua-cultura materna do aprendiz, para a qual o advérbio “também” pode ser utilizado de forma mais generalizada, a LI padrão apresenta vocábulos distintos para a expressão da mesma ideia. Tais usos

culturas postas em contato, elementos intersectantes que deixam revelar, pelo vetor da língua, as nuances e peculiaridades dos complexos semióticos que se interpenetram.

As análises empreendidas até este momento tiveram como cerne os processos interativos ocorridos entre professor-formador/aluno e aluno/aluno, nos movimentos enunciativos da produção na LI e, sobretudo, na consequente discussão acerca do uso intercultural que emoldura essas relações. Nesta etapa faz-se importante a inclusão de mais alguns excertos enunciativos que venham a sedimentar possíveis compreensões em torno das realizações enunciativas dos aprendizes/usuários de LI aqui destacados. Nos excertos em foco há uma maior prevalência das enunciações do aprendiz, em virtude da natureza avaliativa dessas produções, isto é, houve nas referidas sequências enunciativas um “silenciamento” da voz de P2 e a consequente sobrelevação da voz do falante/aprendiz, a fim de que este fosse avaliado em sua expressão oral na LI. Nas sequências abaixo serão observados os modos como esses sujeitos se expressam na LI sem a mediação do professor formador. Assim, foram estudadas neste estágio as produções de alguns dos alunos que serviram como síntese dos fenômenos de uso intercultural materializados pela turma em análise.

173. P2 – Ok, Felipe, you can start...

174. Felipe – Good afternoon (.) I’m so SAD today... because it is the (.) last work that I’m going to present here in Laboratório 3 (.) Advanced three, because there are four years that I started studying here and...and I thought that I don’t...I didn’t...I WOULDN’T arrive at this moment...so (.) for me it is VErY special and I THANK you by the... by the motivation, by the help (.) and by the FRIENdship...é... the LAST work that I’m going to present is the movie Freedom...FREEdom writers Have you EVER watched it? ((lançando a pergunta para a turma))

175. P2 – I have... (superp.)...

No curto fragmento destacado da exposição de Felipe foi possível notar, para além das instâncias de uso intercultural, uma flagrante motivação para a expressão de suas ideias na LI, ou seja, antes de rumar para a apresentação pela qual seria avaliado, o aluno tece considerações acerca desse momento e das contribuições que ele atribui à P2 ao longo do curso. Em outras palavras, nota-se na produção do aluno uma predisposição para o desenvolvimento na LI independentemente de seus “desvios” na língua estudada. Assim, em seu processo de constituição enunciativa, ele lança mão das experimentações como as que

relacionam-se aos contextos situacionais na produção da LI. Assim, os advérbios *Too*, *As well*, *Also* e *Either* significam "também", mas são utilizados em diferentes situações. Os vocábulos *too*, *as well* e *either* normalmente ocorrem no final das frases. Para *either* o uso está convencionado nas orações negativas, enquanto *too* e *as well* nas afirmativas e interrogativas. *Also* aparece no meio da frase, antes do verbo principal, ou após algum verbo auxiliar.

ocorrem na flagrante alternância de tempos verbais verificadas na terceira linha do excerto 174 (“[...] I don’t...I didn’t...I wouldn’t arrive at this moment[...]”) e que apontam para o lugar da enunciação desses aprendizes, como o espaço primacial para a experimentação e desenvolvimento linguoculturais. Em sua fala o aluno ainda traz à tona mais uma construção reverberante da língua-cultura materna a partir da expressão: “Há três anos que eu comecei a estudar aqui” transposta como: “There are three years that I started studying here¹³³”, algo que diverge da realização da LI padrão para a qual o Presente Perfeito seria a única opção possível. Além disso, nota-se o curioso emprego da preposição *by*¹³⁴ como substitutiva da preposição *for* convencionalizada pelo uso padrão. No excerto abaixo é possível perceber mais algumas instâncias nas quais os aspectos intersectantes típicos do terceiro lugar vão revelando as peculiaridades desse trânsito linguocultural.

176. Michel – Do you aLLow me to present my MOvie (incomp.)...?

177. P2 – SURE! Go ahead...

178. Michel – Good afternoon...I would like to present you the... the adaptation of Orwell’s novel (.) 1984 for the cinema... Well...now...now let’s start (incomp.)... The plot of the book (.) The TOTALitarian Regime take control...TAKES control over England and it becomes part of...of the Oceania’s central state. People’s lives are CONTROLLED in all its aspects and...and just one man can see that...that there are (.) uh...something wrong (.) REALLY wrong...so... What does it mean?... How does this regime look like? (.) ALL people have to fight against this (.) from the minimal gesture of their faces (.) to the deepest thoughts in their minds (...) You CAN’T think something different from what...from what the (inaud.) want you to...and...and the MOST interesting scene to me is when O’Brien is (.) uh...requiring...requiring Winston (incomp.) and...and O’Brien discuss with him (incomp.)...that preachers (inaud.) (...) while working in the ministry of... in the MInistry of truth (.) and we see...we can see clearly the concept of (inaud.) that is the ability to HOLD two different concepts and...and believe in the both of them (.) and do not see any contradiction between them as you could tell someone 2+2 equals 5 and...and you KNOW that 2+2 equals 4 (.) but 2+2 equals 5 is not wrong (.) that’s DOUBLE think...

No excerto enunciativo referente a Michel, aluno com notória fluidez comunicativa, há, a exemplo do que se observa nos outros falantes/aprendizes, uma série de usos que variam desde os chamados lapsos ou “deslizes da língua” como se pode observar na supressão do “s” da terceira pessoa do verbo *take* (terceira linha do turno 178), até o emprego do vocábulo *How* como substitutivo de *What* na expressão “How¹³⁵ does this regime look like?” (linhas 5 e 6 do turno 178). Nessa sequência enunciativa é possível perceber na fala do aluno instâncias de autocorreção nas quais ele traz para a sua produção enunciativa uma atividade epilinguística,

¹³³ Na LI padrão: **There’s been** three years...

¹³⁴ Na LI padrão: Thank you **for** the motivation, **for** the help and **for** the friendship.

¹³⁵ Na LI padrão: **What** does the regime look like?

isto é, há no fluxo de seu discurso uma reflexão sobre o próprio linguajar que lhe permite os ajustes à forma linguística desejada, algo anteriormente descrito na fala de Felipe e que constitui, grosso modo, uma das características de vários dos falantes/aprendizes em foco. Por outro lado, é possível notar nessas produções a resiliência de alguns dos traços distintivos que parecem eclodir quando da diminuição de seu automonitoramento e conseqüente fluidez comunicativa, como ocorre na nona linha do turno 178. Após ter empreendido uma autocorreção, conforme mencionado anteriormente, o aluno segue sem parecer notar a eclosão de mais uma supressão da terceira pessoa do singular: (O'Brien **discuss**¹³⁶ with him). Isto posto, e somando-se a este recorte todas as outras instâncias de uso na LI aqui destacadas, torna-se inevitável a associação de tais fenômenos com aquilo a que Bhatt denomina “convergência linguística das formas e funções”, aspecto que traz à tona novas possibilidades sógnicas, ao mesmo tempo em que apresenta um mecanismo para negociar e navegar entre a identidade global e as práticas locais. (BHATT, 2005, p. 39).

Admitindo as sequências enunciativas como o manancial primário para o entendimento sobre a materialidade discursiva dos falantes/aprendizes de LI, acredito ter chegado à fase de término da análise desse instrumento. Isto dito, parto para a fase de triangulação dos dados, os quais foram obtidos por meio dos dispositivos apresentados anteriormente: os questionários, a matriz curricular e os registros etnográficos.

4.3 RETOMANDO OS DADOS

A triangulação dos dados obtidos através dos instrumentos deste estudo permitiu, para além de definições estanques, um diálogo produtivo com os sujeitos da pesquisa com suas representações e contradições. Nesse sentido, é possível afirmar que a triangulação auxiliou na ampliação do entendimento dos dados analisados e na conseqüente contextualização das interpretações originadas ao longo das análises. Assim, o fato de haver nesse estudo uma variedade de instrumentos analíticos foi determinante para o reconhecimento da necessidade em delinear paralelos e verificar as relações presentes entre as variadas informações advindas dos discursos, concepções e enunciações dos sujeitos da pesquisa no entorno da LI e do uso intercultural que permeia essas relações.

¹³⁶ Na LI padrão: *discusses*

Nos questionários referentes ao professor em formação, dispositivos que objetivaram a reflexão desses sujeitos quanto à aprendizagem da LI e dos aspectos subjacentes a esse processo, foi possível perceber um traço comum aos respondentes, isto é, a ideia de não-terminalidade da aprendizagem na língua. Assim, a despeito da variação dos estágios de proficiência na língua estudada, esses sujeitos apresentam em suas respostas uma regularidade quanto ao reconhecimento da aprendizagem da LI como algo intrinsecamente associado à prática comunicativa, ou nos moldes do que afirmam esses sujeitos ao longo dos questionários: “a partir do exercício da docência na LI”. No cruzamento desses questionários ainda é possível notar o modo como os sujeitos definem essa práxis docente como uma das condições fundantes para o seu desenvolvimento na língua-cultura estudada.

Por outro lado, há em muitas das respostas (em maior ou menor grau) uma vinculação desses sujeitos a um ideal de língua, o qual se apresenta eivado pelo paradigma do falante nativo, termo recorrente em muitas das respostas e que aparece integrado às dimensões da gramática e da pronúncia. Grosso modo, mesmo nas instâncias onde os sujeitos parecem acenar para uma perspectiva menos essencialista de língua, aparecem indícios que apontam para esses aprendizes como sujeitos que ainda referem-se à aquisição de uma gramática escoreita e de uma pronúncia castiça como sinônimos de domínio linguístico; comportamento que parece situá-los na condição de caudatários de uma *inglesidade patenteada*¹³⁷, ou como assinala Widdowson (1994): “[...] dos guardiões do inglês padrão que se colocam como os membros autoproclamados de um clube exclusivo.” (WIDDOWSON, H.G.1994, p. 389).

No entanto, longe de representar ponto pacífico, esse posicionamento encontra em falas como as de Júnior uma espécie de oxigenação em torno dos modos de pensar a LI e o seu contato com a língua-cultura brasileira. Segundo o aluno, não há nesse processo nem a negação de suas origens, nem o esforço para trazer em si a cultura da língua aprendida. Assim, é aproveitando a deixa dessa fala, e que contempla o aspecto cultural das línguas que se põem em contato, que destaco uma questão fulcral para esta pesquisa, isto é, o modo como esses sujeitos compreendem a dimensão cultural do fenômeno linguístico. Nas narrativas desses sujeitos e na questão que trata especificamente desse aspecto, é possível alinhar o seu posicionamento àquilo que Cortazzi e Jin (1999) sustentam: “Cultura, devemos argumentar, não é apenas conteúdo, mas também uma série de processos dinâmicos, incluindo aqueles envolvidos na aprendizagem.” (CORTAZZI; JIN, 1999, p. 196). Assim, apesar de externarem

¹³⁷ Retomo aqui a expressão utilizada no capítulo 3.

posições assertivas quanto à inseparabilidade entre língua e cultura, não parece haver uma compreensão mais ampla desses sujeitos em relação aos processos de contato e confronto linguoculturais, elementos geradores de um terceiro espaço, ou como pontua Kramsch (1993), como o terceiro lugar. Isto posto, percebe-se nas respostas dos pesquisados um desconhecimento em torno das questões que põem a LI, na condição de fenômeno de comunicação e, portanto, como terreno transfronteiriço.

De modo análogo, é possível verificar nas respostas dos professores formadores, sobretudo nas de P1, importante vinculação ao que Seidlhofer (2011) vem a chamar de “atitude anglo-saxã”. Assim, quando dialogam com as outridades representadas pela LI, os professores acenam para aquilo a que Siqueira (2005) refere-se como a “[...] aventura de buscar o conhecimento da cultura do outro [...]” (SIQUEIRA, 2005, p. 07). O que subjaz nessa aventura, no entanto, é a entronização do falante nativo anglo-americano como o Outro a quem se deve atribuir uma espécie de autoridade de origem, isto é, como aquele a quem se deve emular pelo fato de pertencer a este falante, o inglês em estado de pureza, aquele forjado sob o mito das origens de que nos fala Hall (2005). Analisando a lógica dessa posição iconólatra, Siqueira segue afirmando:

[...] tem-se notado também dentro das salas de aula um crescente estado de idolatria pela cultura estrangeira, levando os professores a, além de não debaterem questões culturais de forma crítica, tornarem-se verdadeiros seres ‘re-aculturados’ na sua própria terra. (SIQUEIRA, 2005, p. 07)

Tal postura, imagino, está intimamente relacionada às suas próprias concepções de ensino e aprendizagem de línguas, experiência advinda de sua formação e comumente reproduzida em sua práxis de formar novos professores de língua.

Assim, cotejados os questionários dos alunos e dos professores formadores verificou-se expressiva homogeneidade quanto aos posicionamentos ideológicos em torno do falante anglo-saxão como modelo primacial da LI. Desse modo, apesar de haver no aspecto procedimental de sua práxis uma notória abertura para as realizações enunciativas dos alunos, surgem ao longo das interações discursos e atitudes inscritos em uma perspectiva mais essencialista, como os que se observa ao longo de suas falas ou no modo como são conduzidas as atividades centradas no livro-texto.

Adicionando-se a esse cotejo a matriz curricular do curso, é possível verificar um distanciamento entre o que é proposto, ou seja, o de “formar profissionais interculturalmente competentes”, e o que de fato tem sido desenvolvido nas instâncias interlocutivas da sala de

aula. Nesse sentido, acredito, a preponderância da dimensão intercultural proposta no documento institucional não tem reverberado de modo a reposicionar as práticas de ensinar e aprender LI no curso de formação, constatação que conclama para o desenvolvimento de ações efetivas na sala de aula que deem ânimo ao que tem sido tratado na maioria das vezes como letra morta. Assim, a partir da compreensão do intercultural como insumo determinante para a formação crítica do profissional de LI, acredito ser inadiável a sua integração explícita à pedagogia do ensino de LI do curso, ação que tem como fio condutor as múltiplas oportunidades materializadas a partir das interlocuções na língua estudada. A instauração efetiva desse construto, portanto, está diretamente relacionada à própria natureza do curso, o qual deve operar na confluência entre o ensino da língua e o treinamento pedagógico sobre como ensiná-la; tarefa que exige grande sensibilidade no tocante à condução dos aspectos formativos indicados pelo currículo, de onde destaco o desenvolvimento da LI. Isto posto, para além de significar a matéria prima da presente pesquisa, as enunciações produzidas por esses sujeitos ao longo do curso representam o espaço genuíno onde são postos em circulação os seus significados e cosmovisões. Diante disso torna-se inevitável o alinhamento desta pesquisa à assertiva de Kramsch (1993) que assinala:

Cursos sempre precisam de revisão, as pesquisas sempre revelam novas formas possíveis de aprendizagem, livros texto nunca são plenamente satisfatórios porque os aprendizes de língua estrangeira sempre encontrarão um meio de criar as suas próprias hipóteses, de entender (e de confundir) o material cultural, de utilizar a língua estrangeira para expressar significados próprios e, por isso mesmo, únicos. Em resumo, o pensamento educacional subestima os incríveis recursos tanto afetivos quanto cognitivos da cultura popular da sala de aula de língua. (KRAMSCH, 1993, p. 237)

Isto dito, e tomando tais asserções como síntese dos fenômenos da sala de aula de língua, é possível admitir os dados analisados juntamente com os recortes enunciativos desta pesquisa como indicadores da necessidade de um trabalho que, a um só tempo, articule as produções na língua estudada com uma discussão que viabilize o reconhecimento do que Mendes (2004) chama de “ser vário”, isto é, de trazer para o jogo do “estar entre línguas” uma abertura para o diverso e para o contraditório, elementos que tipificam a experiência das línguas-culturas postas no paradoxo do contato-confronto. Segundo a autora:

[...] ser vário significa também estar aberto ao contato com outras culturas e línguas; é aprender uma outra língua pensando sobre ela, fazendo uso de estratégias que estão presentes no seu próprio modo de usar a língua materna. A língua, então, antes ‘estranha’, ‘estrangeira’, passa a significar

um novo modo de articulação do sujeito com o seu mundo e com o outro.
(MENDES, 2004, p. 17)

Diante dessas verificações creio ter empreendido, por intermédio da pesquisa empírica, a consecução dos três objetivos específicos desse trabalho: a) analisei o modo como os elementos culturais das línguas em contato determinam as interações na LI, b) avaliei como as interações comunicativas propostas em sala de aula contribuem para a produção na língua-cultura-alvo e c) pude verificar de que modo as práticas de ensino e aprendizagem se articulam com o currículo do curso.

À modo de conclusão, e tendo como dispositivo a análise e triangulação dos dados, é possível entender que, apesar da incipiência de um trabalho genuinamente voltado para o diálogo e uso interculturais na sala de aula, há nos dados dessa pesquisa importantes traços que apontam para professores formadores e professores em formação, como sujeitos que, a despeito das atitudes e concepções mais enrijecidas sobre a língua em uso, são potencialmente abertos para a compreensão e reposicionamento de sua própria práxis. Nesse sentido, há na constatação dessa abertura, a certeza de que é preciso trazer para a cena do ensino discussões pautadas no desenvolvimento de uma escuta atenta ao franco da língua e à conseqüente instauração de uma pedagogia crítica e interculturalmente propositada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa. [...] a escritura se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor (saber e sabor têm, em latim, a mesma etimologia). [...] É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo. (BARTHES, 1989, p. 21)

Após laborioso processo de pesquisa, “alexandrias” de livros e leituras, delimitação de caminhos a trilhar, e, principalmente, envolvimento com as pequenas epifanias típicas de quem se entrega sem reservas à uma causa ou a uma ideia, posso dizer que a esta altura, depois de longa caminhada, e após o convívio com o texto e com a palavra, não sinto a fadiga do andarilho, mas a percepção de que ainda há mais estrada para trilhar. Dito de outro modo, a percepção que tenho em relação aos movimentos empreendidos ao largo da pesquisa, apenas sinalizam para o muito que ainda há por fazer na seara do ensinar e do aprender línguas pelo viés ubíquo da intercultura.

Arrematar ideias e sentidos ao término do trabalho, acredito, ao invés de representar a instância última ou palavra final, é apenas o começo da conversa, é o começo da escritura, momento de passagem da reflexão à prática e da prática à continuidade de outros tantos diálogos, outras tantas escrituras. É diante desse movimento que tentei trazer respostas para as inquietações do fazer pedagógico, de uma pedagogia da língua, pedagogia de outridades. Assim, é por admitir que as ditas respostas não respondem mais do que convidam a fazer mais perguntas, é por admitir que as respostas estão sempre em terreno movediço, que me coloco juntamente a essa pesquisa, na condição de quem se sabe incompleto e, portanto, efêmero; sujeito e produção subjetiva sempre em processo, fluxo contínuo para o qual o gáudio é o movimento.

Nessa perspectiva movente serão retomados, de modo geral, os eixos basilares do presente trabalho com o objetivo de situar esta escritura como uma leitura que, ao invés de conduzir o leitor, lhe permita transitar ao largo desta jornada.

Quando pensamos em língua estrangeira imediatamente refletimos em torno de uma relação intrinsecamente dialógica, relação marcada pelo espaço de locutores e locutários, isto é, pela lógica daquele que fala e do Outro que escuta, relação imediatamente associável ao ensino-aprendizagem e, novamente, à mesma perspectiva: aquele fala e aquele que escuta. Nesse sentido, e tentando equilibrar essas relações, é possível entrever na tônica intercultural,

a possibilidade real de harmonizar essa relação, legando ao ouvinte/aprendiz a chance de que seja, também, um falante/aprendiz, ou seja, o de assenhorear-se de uma das vozes do discurso na língua-cultura estudada, a despeito de quaisquer dissonâncias.

Dessa forma, resolvi discorrer, inicialmente em torno das relações estabelecidas entre uso intercultural de língua e o inglês como língua franca, elementos tomados ao longo da discussão, e reforçado pela literatura da área, como componentes sinérgicos de uma produção “liberada” da tutela exonormativa da LI. O propósito maior dessa discussão foi o de estabelecer um entendimento em relação às produções locais da LI, realizações normalmente tomadas pelo *Establishment* do ensino da língua na perspectiva reducionista da interlíngua nos moldes do que foi introjetado na área da aquisição de segundas línguas (ASL), isto é, a de tomar o uso da língua na perspectiva de um movimento unilateral rumo às normas do falante nativo (CANAGARAJAH, 1999, p. 128). Desse modo, o cerne da discussão orbitou em torno dos aspectos relacionados aos processos criativos materializados pelos usos da LI no contexto local. Isto posto, a leitura dos diversos construtos relacionados à produção na LI, possibilitou um entendimento mais amplo sobre o fenômeno do inglês como língua transfronteiriça. Sem essa compreensão, a discussão sobre língua e cultura, ensino e aprendizagem, certamente, não teria se constituído do mesmo modo.

Através dessa compreensão, foi possível rumar para uma discussão “embutida” à questão do ILF e seus usos, ou seja, o componente cultural. Assim, discorrendo sobre a cultura como elemento indissociável da língua, foi possível dialogar com uma série de construtos teóricos, além de detectar a onipresença das discussões sobre língua e cultura nas mais diversas disciplinas e áreas do conhecimento, agregando número expressivo de pesquisas e teorias, principalmente na esfera da linguagem onde se incluem, sobretudo, professores de língua, mas também antropólogos e psicanalistas, entre outros. Assim, partindo de uma plataforma repleta de referências acerca de língua e cultura foi possível pavimentar o percurso rumo a uma compreensão de língua como cultura. Tomando essa direção, tornou-se viável a constituição de um entendimento pautado na perspectiva do diálogo intercultural como o espaço no qual corporificam-se os usos heteroglóssicos dos falantes-aprendizes de LI.

Feito esse percurso, tornou-se inadiável a constituição de um arrazoado teórico que, a um só tempo, explicasse e trouxesse para a cena uma compreensão dos processos enunciativos produzidos pelos alunos de um curso Letras, processos ainda tomados por muitos docentes numa perspectiva ainda inscrita no modelo paradigmático do falante ideal. Por esta razão, ao instituir a perspectiva do Uso Intercultural de Língua Inglesa (UILI),

procurei viabilizar uma reflexão em torno do modo como são avaliadas as produções na LI dos alunos do curso. Consubstanciada pela perspectiva do “diálogo do terceiro lugar”, essa reflexão atuou como instauradora de uma nova forma de entender como e porque os falantes/aprendizes do curso falam como falam, instituindo-os na perspectiva do bilinguajamento como prática constitutiva de suas subjetividades. Em outras palavras, a dimensão do uso intercultural de língua da presente pesquisa buscou o estabelecimento de uma postura que, destituindo-se do essencialismo assentado no paradigma do falante nativo, viabilize ao longo da formação dos futuros professores de LI, a construção de práticas de ensino que tomem os usos da língua realizados no contexto da sala de aula, juntamente com outras possibilidades e variedades (aí incluindo-se, também, as variedades americana e britânica) como modos de ser na língua. Nesse sentido, os trânsitos do falante-aprendiz de LI, ao invés de serem vistos na condição de arremedos de língua, seriam vistos como subjetividades enunciativas sem ponto terminal. Assim, faz-se imprescindível retomar a pergunta de pesquisa que engendrou este estudo com o propósito de tecer algumas considerações.

Como se revelam as interações enunciativas a partir do contato/confronto entre as culturas do aprendiz/usuário e as culturas do outro em sala de aula de LI em um curso de formação de novos professores de língua?

A partir dessa questão maior desdobraram-se as seguintes:

- a) Como os aspectos culturais das línguas em contato e, portanto, da interculturalidade constituem as enunciações dos alunos matriculados no nível avançado de LI?
- b) De que modo o professor formador conduz as interações em sala de aula?
- c) O que está traçado no currículo em relação à formação linguística e pedagógica dos alunos de graduação e como isso está refletido no processo de formação?
- d) Que características apresentam as interações dos alunos em formação?

A retomada dessas perguntas se deu fundamentalmente em virtude da necessidade em nortear esse estudo, além de servir para a constituição de respostas que venham a contribuir para uma ampliação do entendimento na seara de ensinar/aprender uma língua-cultura Outra.

Assim, seguindo o percurso estabelecido por essas perguntas e constituindo um texto responsivo às mesmas, apresento as seguintes considerações:

As interações/produções enunciativas presentes na sala de aula de LI mediadas pelo contato/confronto linguocultural apresentam-se intrinsecamente associadas à experiência da vida na linguagem, ou melhor seria dizer à experiência centrífuga da vida na linguagem a que se refere Bakhtin (2009), isto é, há nos processos de constituição da inglesidade dos falantes-aprendizes de língua estrangeira, (língua inglesa no estudo em questão), uma flagrante reconfiguração sónica por intermédio da historicidade e do contexto de aprendizagem, elementos formadores da *personalidade* do falante de uma língua estrangeira; adaptações e ressignificações decorrentes das necessidades locais, mas com claros objetivos globais. Desse modo, os processos enunciativos gestados na sala de aula inscrevem-se, na afirmação de Certeau (2012), para quem estamos inescapavelmente ligados à estrutura e ao mesmo tempo, podendo, criativamente, desviá-la. Por outro lado, foi possível perceber que os modos de interagir e, sobretudo, a mediação do docente formador contribuem para o modo como os sujeitos primários desta pesquisa, professores em formação para o ensino de LI, materializam o seu comportamento verbal, (vide questionários e transcrições), atos comunicativos que são, em várias medidas, reprodutores de atitudes baseadas no paradigma do falante nativo, como o que se apresenta na fala de P1 a Bira¹³⁸. Assim, mesmo quando afirmam estar em sintonia com as demandas contemporâneas do ensino de **língua como cultura**, nota-se uma flagrante vinculação ao paradigma essencialista do falante nativo, postura que acaba por reiterar entre os aprendizes/usuários de LI (professores em formação), a mesma atitude angloinsularizada de sua práxis, elemento destoante dos fluxos de mundialização do inglês e, conseqüentemente, do desenvolvimento de um diálogo verdadeiramente intercultural. Isto dito, o modo como ocorrem as interações enunciativas constitui dimensão fundamental para a revisão dos modos de ensinar uma LI tanto nos aspectos imediatamente relacionados à aquisição da língua, quanto naqueles que dizem respeito ao treinamento pedagógico. Assim, há nesse movimento ubíquo do falante/aprendiz que é também professor em curso, a necessidade de que nós, professores formadores, desenvolvamos o olhar do sensível, olhar que, diferentemente de um olhar leniente, estabeleça o respeito à produção da língua; matéria com a qual esse sujeito atuará na ponta do processo, isto é, quando ele iniciar o seu próprio percurso docente. Assim, as enunciações dos sujeitos da pesquisa trazem à baila um dos pontos fulcrais para o ensino

¹³⁸ “Brazilian students mix up the ideas when it comes... uh...to...to translation, for example (.) they translate and... but instead of (inc.)...usually have in, of, on... so (...) some words collocate (.) that’s the way they use it, that’s the way it is. If you don’t use collocations... uh... you will sound strange for a native (...) you might (.) uh... you might (.) uh... be LUCKY in terms of communicating, but... uh... it will sound strange for...for a NATIVE. (...) Is it clear enough Bira?”

tradicional de línguas estrangeiras, componente corporificado pelo “erro”, ou como aponta Assis-Peterson (2009), pelo “*ethos* corretor”. Por esta lógica, alinho-me ao que diz a referida autora para quem

O apego à correção do erro e o conseqüente apego à correção do outro nos impede de abraçar a multiplicidade, a competência comunicativa e discursiva em estado de fluxo, ultrapassando a fixação no nível linguístico e abrindo espaço para a inteligibilidade e a troca de significados. É no plano da significação que o professor se desvencilha de ações corretivas e permite ao aluno deslanchar e se apropriar da língua que aprende de modo antropofágico, tornando-a sua, transformando-a, ampliando seu repertório linguístico e discursivo. O melhor da energia das aulas de segunda língua deve ser empregado na compreensão responsiva do discurso do outro que envolve o encorajamento para o aprendiz recontar com suas próprias palavras o que ouve/lê, ao invés de ser empregado para a memorização e esterilização da pronúncia. (ASSIS-PETERSON, 2009, p. 164-165)

Desse modo, é preciso trazer para a existência sgnica da formação de professores de LI do curso, o construto intercultural traçado no currículo, componente que, se levado a cabo, proporcionará de fato uma pedagogia linguocultural pautada no Outro discurso e direcionada para o que Brun (2010) chama de “comunicar bem”. Segundo essa perspectiva,

Para comunicar bem, é preciso uma certa sensibilidade metacomunicativa: estar atento ao que comunicamos, ao que pensamos comunicar e ao que o outro recebe, sendo necessário considerar a posição do outro da interação, porque toda significação é essencialmente contextualizada, ligada à intenção do locutor e às condições da comunicação. (BRUN, 2010, p. 97)

Há nessa perspectiva, portanto, uma imediata vinculação à proposta do curso para o qual o objetivo de monta é o de “[...] formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”.

Por esse viés, o de admitir a inglesidade dos aprendizes/usuários como processo de desenvolvimento intercultural, é possível caracterizar as suas produções como a reverberação do contato entre culturas, fenômeno constitutivo do processo de aprendizagem e sintomático da relação estabelecida entre complexos semióticos distintos. Nesse sentido, é possível tomar as interações enunciativas dos alunos como o resultado de uma ambivalência constitutiva, a dualidade do estar entre línguas. Dito de outro modo, as enunciações dos aprendizes/usuários trazem a tona um novo *self*, expressão identitária permeada pela hibridez das formas, e, portanto, indicativas dos processos de aprendizagem. Destarte, faz-se importante associar essas enunciações à uma mestiçagem que, ao invés de representar o ponto terminal dos usos

linguísticos, estabelece a LI dos aprendizes como *continuum* aquisitivo. Por conseguinte, torna-se viável tomar essa inglesidade como

[...] um terceiro elemento que é maior do que a soma de suas partes. Esse terceiro elemento relaciona-se a uma nova consciência – uma consciência *mestiça*¹³⁹ – e apesar de ser uma fonte de dor intensa, sua energia advém do contínuo movimento criativo que insiste em desmontar o aspecto unitário de cada novo paradigma. (ANZALDÚA, 1987, p. 102)

Finalizando essas considerações, acredito ter possibilitado algumas prospecções que venham a representar em minha práxis, e, sobretudo, na práxis coletiva da qual faço parte, uma reflexão que venha a auxiliar no delineamento de novas formas de compreender o ensino que desenvolvemos, estabelecendo uma metacompreensão acerca das atitudes, crenças e comportamentos que moldam a pedagogia para o ensino de línguas, abrindo, por isso mesmo, novos horizontes teóricos que tomem o futuro professor de LI como entidade em constante movimento rumo à materialização de seus próprios significados na docência vindoura. Assim, encaro as transformações aqui propostas como o primeiro entre os muitos passos a serem dados rumo à compreensão da LI no contexto global, da LI no contexto institucional, mas sobretudo, da LI no contexto pessoal, ou seja, de uma LI que se integre à experiência constitutiva de simbolizar em duas línguas: de bilinguajar.

Isto posto e entendendo o processo investigativo apresentado como gênese de um trabalho sempre maior, retomo a imagem do andarilho utilizada no início de minhas considerações, isto é, de uma jornada que não se conclui mas que, ao contrário, está sempre à guisa de outras caminhadas.

¹³⁹ Grifo da autora.

REFÊRENCIAS

- ACHUGAR, H. *Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- AGAR, Michael. *Language shock*. 1. ed. Nova York: Perennial, 2002.
- ALCON SOLER, E.; SAFONT JORDÀ, M. P. (Org.) *Intercultural Language Use and Learning*. [s.l.]: Springer, 2008.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Editora Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira*. Apliemge Ensino Pesquisa, Belo Horizonte - MG, v. 1, 1997 p. 29-41.
- ALMEIDA, M.R. *Um olhar intercultural na formação de professores de línguas estrangeiras*. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- ALLWRIGHT, D. "Exploratory Practice (A response to David Nunan)." *ELT News and Views*, Year 4, v. 3, September, p. 53-54, 1997.
- ANDRADE, Oswald de. *Manifesto Pau-Brasil*. 1928. Disponível em: <<http://www.lumiarte.com/luardeoutono/oswald/manifpaubr.html>>. Acesso em: 15 fev. 2013.
- ANDRADE, Oswald de. *Manifesto Antropófago*. Revista de Antropofagia. ano 1, n. 1.1928. Disponível em: <<http://www.tanto.com.br/manifestoantropofago.htm>>. Acesso em 15 fev. 2013.
- ANGROSINO, M.; FLICK, U. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Standard English & World English: entre o siso e o riso. *Calidoscopio*, v. 11, p. 153-166, 2013.
- BACHMAN, L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. Discourse in the Novel. *The Dialogic Imagination*. Trad. Michael Holquist e Caryl Emerson. Austin: University of Texas Press, 1981, p.259-422
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BALZAC, Honoré de, *Dime como Andas, te Drogas, Viestes y Comes y te Diré Quien Eres*. Barcelona: Tusquets Editores, 1989 [1833].

BAUDELAIRE, Charles. *Sobre a Modernidade*. Trad. Teixeira Coelho. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BHATT, R. M. Expert discourses, local practices, and hybridity: The case of Indian Englishes. In A. S. Canagarajah (Ed.) *Reclaiming the local in language policy and practice*. Routledge, 2005, p. 25-54.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.

BASSO, E. A. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: Kleber Aparecido Silva; Maria Luisa Ortiz. (Org.). *Pesquisas e investigações em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2008, v.1, p. 127-155.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BORDIEU, P. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BYRAM, Michael. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

BRUN, M. (Re)Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas. In: SCHEYERL, D.; MOTA, K. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de língua estrangeira*. Salvador: EDUFBA, 2004, p. 73-104.

CANALE, M.; SWAIN, M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, 1980, p.8-24.

CANAGARAJAH, Athelstan S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CARDOSO, R. C. T. The communicative approach to foreign language teaching: a short introduction. *Managing theory and practice in the classroom. A book for teacher development*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

CASTRO, Josué Tomasini. “Vá e conte ao seu povo”: interpretações e mediações no trabalho antropológico. *Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi*. Belém, v. 3, n. 1, jan./abr. 2008, p. 79-91.

CASTRO, S. T. R. A construção da competência docente do futuro professor de língua estrangeira: um estudo com alunos de inglês de um curso de Letras. In: Leila Barbara; Rosinda de Castro Guerra Ramos. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. 2.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009, v. 1, p. 249-264.

CELCE-MURCIA, M. et al. Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Contents Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, v. 6, n. 2, 1995, p.5-35.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Trad. Enid Abreu Dobrânszky. Campinas: Papirus, 2012.

CLIFFORD, J; MARCUS, G. eds. *Writing Culture – the poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press, 1986.

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. "Américan Garden": os devires sincréticos do inglês mundial. *Linguasagem*. São Paulo, v. 14, 2010 p. 1-9.

CRYSTAL, D. New Englishes: going local in Brazil. *12nd BRAZ-Tesol National Convention. The art of teaching*. São Paulo. Julho 19-22, 2010, p. 1 - 2.

CRUZ, M. L. O. B. Bourdieu e a Linguística Aplicada. *Alfa (ILCSE/UNESP)*, São Paulo, v. 35, 1991, p. 79-84.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DERRIDA, Jacques. *A Escritura e a Diferença*. Trad. Maria Beatriz da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v.1. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto costa. 34 ed. São Paulo, 1995.

DURANTI, A. Units of participation. In: DURANTI, A. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ECKE, P. Assessing Culture Learning and Intercultural competence. In: LIMA, D.C. (Org.) *Language and its cultural substrate: perspectives for a globalized world*. Campinas: Pontes Editores, 2012, v. 1, p. 1-270.

EL KADRI, M.S.; GIMENEZ, T. Globalização e políticas educacionais: uma reflexão sobre o ensino e a formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro. *Entretextos (UEL)*, v. 8, p. 150-160, 2008.

EL KADRI, M.S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 35, 2013, p. 125-133.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP, 2000.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 45-65.

FILLMORE C. Innocence: a second idealization for linguistics. *Proceedings of the Fifth Berkeley Linguistics Society*. Berkeley: University of California, 1979, p. 63-76.

FLEURI, R.M. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Revista PerCursos*, n. 1, 2001, p. 109-128, 2001.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. São Paulo: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Trad. Inês D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. Ditos & Escritos vol. III.

FLORÊNCIO, Fernando. Diálogos entre textos e contextos etnográficos, *Etnográfica*, v. 16, n. 3, 2012, p. 619-624.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

GARCEZ, P. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: BASTOS, L.C.; LOPES, L.P.M.(Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

GASS, S. M.; SELINKER, L. *Second language acquisition: an introductory course*. 3rd ed. New York: Routledge, 2008.

GIMENEZ, T. Inglês na aldeia global e na tribo local. In: XIII EPLE Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do Paraná e da VIII Convenção de Professores de Língua Inglesa dos Estados do Sul, Maringá. *Anais do XIII EPLE Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do Paraná e da VIII Convenção de Professores de Língua Inglesa dos Estados do Sul*. Londrina: Apliepar, 2005, p. 1-11.

GIMENEZ, T.; LUVIZARI, L. *Reflexão crítica e a formação de professores de inglês*. Contexturas, v. 13, p. 55-66, 2008.

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, RS : Artmed, 1997.

GIROUX, Henry. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, 1995. p. 57-63, 1995.

GOMES DE MATOS, F. Como usar uma linguagem humanizadora: orientação para professores de língua estrangeira. In. MOTA & SCHEYREL (org.) *Recortes Interculturais na sala de aula de língua estrangeira*. Salvador: EDUFBA, 2010, p.21-34.

GONÇALVES, A. M. A. (2007). *Que Língua Falamos, Quando Falamos Inglês?* Para o Estudo do Inglês como Língua de Comunicação Internacional. 2007. 103f. Dissertação (Mestrado em Estudos Anglísticos). Faculdade de Letras Universidade de Lisboa, Lisboa.

GRADDOL, D. *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. The British Council. London: The English Company (UK) Ltda, 1997.

GRADDOL, D. *English next*. London: British Council, 2006.

GUILHERME, M. F. F. *Discursividade dialógico-polifônica na formação de professores. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 1, 2009, p. 23-41.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik; Adelaine La Guardia Resende et al. (trad.) Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Etnografia: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1994

HOLLIDAY, Adrian. *Small cultures*. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, v. 10, n.2, p. 237-264, Jun. 1999.

HOUSE, J. What is an 'intercultural speaker'? In: ALCON SOLER, E.; SAFONT JORDÀ, M. P. (Orgs.) *Intercultural Language Use and Learning*. [s.l.]: Springer, 2008. p. 7-21

HYMES, Dell. On communicative competence. In: DURANTI, Alessandro (Ed.). *Linguistic anthropology: A reader*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2001. p. 53-73.

JENKINS, J. *The Phonology of English as an International Language*, Oxford, UK: OUP, 2000.

JENKINS, J. *English as a lingua franca: attitude and identity*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2007.

KACHRU, B.B. Introduction: The Other Side of English and the 1990s. In: KACHRU, B.B. (Ed.) *The Other Tongue: English Across Cultures*. Urbana, III.:University of Illinois Press, 1982.

KACHRU, B.B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

KACHRU, B. B. *The Alchemy of English: the spread, models and functions of non-native Englishes*. Oxford: Pergamon Press, 1990.

KALVA, J. M.; FERREIRA, A. J. Ensino de Inglês como Língua Franca e a Identidade Nacional: Refletindo Sobre a Formação de Professores. *Travessias, UNIOESTE* v. 5, 2011, p. 709-727.

KAPLAN, R.D. *The ends of the earth*. New York: Random House, 1996.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. *The cultural component of language teaching*. 1996. Disponível em: <http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm> Acesso em: 12 maio 2013.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1998a.

KRAMSCH, C. The privilege of the intercultural speaker. In: BYRMAN, M. e FLEMING, M. *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge, UK: Oxford University Press, 1998b.

KRAMSCH, C. O Componente Cultural na Linguística Aplicada. Tradução de Lúcia Maria de Assunção Barbosa. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, São José do Rio Preto: APLIESP, n. 15, 2009, p.115-134.

KOSTOGRIZ, A. Dialogical Imagination of (Inter)cultural Spaces: Rethinking the Semiotic Ecology of Second Language and Literacy Learning. In: Hall, J. K.; Vitanova, G.; Marchenkova, L. (Ed.). *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 149-170.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L.P. da (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 129-147.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

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: Kayganguê, 2006, p.10-25.

LIMA, L. *Inglês Brasileiro: uma mirada pela crítica cultural*, 2011, no prelo.

LUDKE, M. ; ANDRÉ, Marli . *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 2a.ed. Rio de Janeiro: GEN, 2013. v. 1. 112p .

LYOTARD, J.F. *A condição pós-Moderna*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MCGOUGH, Roger. *All the best: The Selected Poems of Roger McGough*. Penguin, UK: England, 2003.

MCKAY, S. L. *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches*. Hong Kong: Oxford University Press, 2002.

MAHBOOB, Ahmmahab. Toward a familiarity-based approach to language proficiency. *NNEST newsletter*, v.8, n.1, maio 2006. Disponível em: <<http://www.tesol.org/NewsletterSite/view.asp?nid=2982>>. Acesso em: 15 out. 2012.

MAHER, T. M. Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: S. M. Bortoni-Ricardo e M. C. Cavalcanti. (Org.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 67-96.

MENDES, E. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Campinas, 2004. 440f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MENDES, E. A Perspectiva Intercultural no Ensino de Línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ORTIZ e SILVA (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007, p.119-154.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem do ensino intercultural. In: MENDES, E.;CASTRO, M.L.S (Orgs.). *Saberes em português: ensino e formação de docentes*. Pontes, 2008, p.57-77.

MIGNOLO, Walter. *Local histories/ Global designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. New Jersey: Princeton University Press, 2012.

MODIANO, M. Linguistic imperialism, cultural integrity, and EIL. *ELT Journal*, vol. 55, No. 4, Oxford University Press, October 2006, p.339-346.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. da. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *DELTA*, São Paulo, v. 24, n. 2, 2008. P. 309-340.

MORAN, Patrick R. *Teaching culture – perspectives in practice*. 1. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

MOREIRA, H.; CALEFFE L.G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. RJ: DP&A, 2006.

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.

MOTA, K; SCHEYERL, D. *Recortes Interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004.

MOURA, Milton. Identidades: construção de identidades, identidade local, regional, nacional, baianidade, brasilidade, identidade e militância. In. RUBIM, Antônio. *Cultura e Atualidade*. Salvador: EDUFBA, 2005, P.77-91.

NICHOLS, Grace. *I have crossed an ocean*. Selected Poems. Bloodaxe, 2010.

OLIVEIRA, A. A. Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. *Revista FACEVV*, v. 4, p. 22-27, 2010.

OLIVEIRA, L. P. Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes. *Linguagem e Ensino*. v. 3, No. 2, 2000, p.49-60.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAKIR, ANNE. English as a lingua franca: analyzing research frameworks in international English, world Englishes, and ELF. *World Englishes*, v. 28, No. 2, pp. 224–235, 2009.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, LP da (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2008, p.67-84.

PEREIRA, V. A.; LIMA, M. G. S. B. A pesquisa etnográfica: construções metodológicas de uma investigação ISBN: 9788574633756. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2010, Teresina. *Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI*. Teresina: EDUFPI, 2010. p. 1-13.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Hong Kong: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil; SILVA, Fábio Lopes (Org.). *A linguística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

RAJAGOPALAN, K. Exposing young children to English as a foreign language. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, v.48, n. 2, 2009, p. 185-196.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D.C. de (Org.) *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009, p. 39-46.

ROCHA, F. A. B. Modos de Conhecer a Língua Estrangeira. In: Diógenes Cândido de Lima. (Org.). *Aprendizagem de Língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, v. 01, p. 125-133.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

SAMOVAR, L. A; PORTER, R. E. *Intercultural Communication. A reader*. Belmont. CA, 1994, p. 1-25.

SANTOS, K.B. *Yes, nós temos Chiclete com Banana e BA-VI não é football: O diálogo intercultural nas aulas de inglês como língua internacional*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura). 2012. 171f. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SANTOS, Lulu. Arara. Intérprete: Gal Costa. In: *Lua de Mel como o Diabo Gosta*. Direção artística: Guto Graça Melo. São Paulo: RCA, p1987. 1 disco sonoro (42 min 36 s), 33 1/3 rpm, stereo, 12 pol. Lado A, faixa 1 (4 min 54 s).

SCHUMANN, J. H. The acculturation model for second-language acquisition. In: GINGRAS, R. C. (Org.) *Second Language-acquisition & foreign language teaching*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978.p. 27-49.

SEIDLHOFER, Barbara; BÖHRINGER Heike; HÜMBAUER, Cornelia. *Introducing English as a Lingua Franca (ELF): Precursor and partner in intercultural communication*. Vienna: Synergies Europe, n. 3, 2008. p. 25-36.

SEIDLHOFER, Barbara. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SIQUEIRA, D. S. P. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. *Inventário* (UFBA), v. 4, p. 1-21, 2005.

SIQUEIRA, D. S. P. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. 2008. 359f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca: O desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org). *Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2011, p.87-115.

SIQUEIRA, D. S. P. English Language Teaching and the Place of Culture: For a Critical Intercultural Approach. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). *Language and its cultural substrate: perspectives for a globalized world*. 1ed.Campinas (SP): Editora Pontes, 2012, v. 1, p. 193-216.

SOUZA, M. I. ; FLEURI, R. M. Entre limites a limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. FLEURI, R. M. (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003, p. 53-83.

SPRADLEY, J.P. *The ethnographic interview*. Australia: Wadsworth, 1979.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

VIANA, Nelson. *Sotaque cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira*. 2003. (Doutorado em estudos linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: Defining the essentials. *TESOL Quarterly*, v. 22, n. 4, December, 1988, p.575-592.

WIDDOWSON, H. G. The ownership of English. *TESOL Quarterly*, v. 28, No. 2, 1994, p.377-389.

ANEXOS

ANEXO A – Resumo da carga horária do Curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa

CURRÍCULO REDIMENSIONADO COM AJUSTE

EIXO		SEMESTRE								TOTAL
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	
		CH	CH	CH	CH	CH	CH	CH	CH	
EIXO DE CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL	NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL (CNCC)	210	300	360	285	285	240	180	75	1.935
EIXO DE FORMAÇÃO DOCENTE	PRÁTICA PEDAGÓGICA	135	45	45	105	45	45	60	-	480
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO (ES)	-	-	-	-	100	100	100	100	400
EIXO INTERDISCIPLINAR	-	45	45	-	-	-	30	45	45	210
ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS (AACC)		200								200
TOTAL GERAL		390	390	405	390	430	415	385	220	3.225

Fonte: Departamento de Educação - DEDC - Campus XIV

ANEXO B – Critério para a transcrição de aulas e entrevistas adaptado de Mendes (2004)

1. A transcrição utiliza-se do sistema ortográfico canônico da língua inglesa, exceto nos casos em que os alunos se utilizam do *code-switching*, isto é, da mudança de código para a língua portuguesa.

2. Os textos são organizados pelo número da aula e pelo número relativo à ordem das falas dos interactantes.

3. Convenções para as transcrições:

P	professor
A	aluno não identificado
AA	vários alunos
Nome	aluno identificado
Nome?	provavelmente ‘nome’
XXX	nome próprio
(.)	pausa breve
(...)	pausa longa
?	entoação ascendente
!	entoação descendente
[]	ausência de frase ou palavra
(Inc.)	incompreensível
(Inaud.)	inaudível
((xxx))	comentários do pesquisador
/	truncamento brusco
maiúscula	ênfase ou acento forte

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário-narrativa aplicado aos alunos



Universidade Federal da Bahia

Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

Rua Barão de Jeremoabo, nº 147 - CEP: 40170-290 Campus

Universitário Ondina, Salvador - BA

Prezado (a) aluno (a),

Estou desenvolvendo uma pesquisa cujo objetivo é auxiliar no processo formativo de futuros professores de Língua Inglesa. Para tal, gostaria de contar com a sua colaboração, respondendo as questões que serão utilizadas em minha pesquisa de Mestrado intitulada: DIALOGANDO NO TERCEIRO LUGAR: O USO INTERCULTURAL DA LÍNGUA INGLESA POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO EM UM CURSO DE LETRAS.

1. Quem é _____ falando inglês?

2. Você está atuando com o ensino de LI no momento?

3. Como você avalia o seu inglês?

APÊNDICE B – Segundo questionário aplicado aos alunos

**Universidade Federal da Bahia****Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura**

Rua Barão de Jeremoabo, nº 147 - CEP: 40170-290 Campus

Universitário Ondina, Salvador - BA

Prezado (a) aluno (a),

Estou desenvolvendo uma pesquisa cujo objetivo é auxiliar no processo formativo de futuros professores de Língua Inglesa. Para tal, gostaria de contar com a sua colaboração, respondendo as questões que serão utilizadas em minha pesquisa de Mestrado intitulada: DIALOGANDO NO TERCEIRO LUGAR: O USO INTERCULTURAL DA LÍNGUA INGLESA POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO EM UM CURSO DE LETRAS.

1. Você já estudou LI antes de ingressar no curso de formação? (Escola regular, curso de idiomas etc.).

Sim ()

Não ()

2. Caso a resposta à pergunta anterior tenha sido afirmativa, assinale com um X como você estudou.

Escola de idiomas ()

Autodidaticamente ()

Outros ()

3. Como você avalia o seu conhecimento na LI?

Fraco ()

Insuficiente ()

Razoável ()

Aceitável ()

Avançado ()

4. Para você, qual o nível de importância em relação ao conhecimento gramatical?

Muito importante ()

- Relativamente importante ()
- Desnecessário ()
- Necessário ()

5. Como você avalia o seu conhecimento em relação à gramática?

- Regular ()
- Fraco ()
- Aceitável ()
- Desenvolvido ()

6. Você está atuando no ensino de LI?

- Sim ()
- Não ()

7. Como você avalia a sua dedicação aos estudos na Língua Inglesa?

- Satisfatória ()
- Insuficiente ()
- Razoável ()
- Outros () Explique.

8. Qual o nível de importância dos aspectos culturais na aprendizagem de LI? Justifique a sua opção.

- Relativamente importante ()
 - Pouco importante ()
 - Muito importante ()
 - Indiferente ()
 - Outros ()
-

APÊNDICE C – Questionário aplicado aos professores formadores



Universidade Federal da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura
Rua Barão de Jeremoabo, nº 147 - CEP: 40170-290 Campus
Universitário Ondina, Salvador - BA

Prezado (a) colega,

A par de seu engajamento no processo de educação linguística em nosso país, gostaria de contar com a sua colaboração, respondendo as questões que serão utilizadas em minha pesquisa de Mestrado intitulada: **DIALOGANDO NO TERCEIRO LUGAR: O USO INTERCULTURAL DA LÍNGUA INGLESA POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO EM UM CURSO DE LETRAS.**

1. Como você avalia o inglês produzido pelos seus alunos de nível avançado? E quanto aos demais?

2. Você observa alguma particularidade nas enunciações desses alunos? A que você atribui tais características? (as particularidades a que me refiro dizem respeito ao uso “não-canônico” da língua nos aspectos que variam do vocabulário à idiomaticidade)

3. Qual a sua opinião em relação ao ensino de língua vinculado à cultura?

4.No que diz respeito ao ensino de língua inglesa, como você aborda os aspectos culturais?

5.Como você define diálogo intercultural?

6.Você enxerga em sua prática, a presença de um diálogo intercultural? Como isso se processa?

7.Qual é o inglês que você utiliza em sala de aula? Há, por parte de seus alunos, alguma preocupação quanto à adoção de uma variante específica do inglês?

8.Levando em consideração a imensa profusão da língua inglesa no mundo e a sua ascensão ao posto de língua universal, você utiliza modelos não-padrão em suas aulas? Por quê?