



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

RAULINO BATISTA FIGUEIREDO NETO

***ENGLISHING*: INVESTIGANDO PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA EM (PERFORM)ATIVIDADE NO SERTÃO DOS TOCÓS**

SALVADOR
2019



RAULINO BATISTA FIGUEIREDO NETO

***ENGLISHING: INVESTIGANDO PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA EM (PERFORM)ATIVIDADE NO SERTÃO DOS TOCÓS***

Trabalho de tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, UFBA, como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Língua e Cultura.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Edleise Mendes

SALVADOR
2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Figueiredo Neto, Raulino Batista
Englishing: investigando professores de Língua
Inglesa em (perform)atividade no Sertão dos Tocós /
Raulino Batista Figueiredo Neto. -- Salvador, 2019.
243 f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Edleise Mendes.
Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Língua
e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia,
Instituto de Letras, 2019.

1. Formação de professores em língua estrangeira. 2.
Translinguajamento. 3. Inglês como língua franca. 4.
Uso Intercultural de língua. 5. Pedagogia crítica. I.
Mendes, Prof^a Dr^a Edleise. II. Título.



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

Tese defendida em 22 de abril de 2019 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª Drª Edleise Mendes Oliveira Santos
Universidade Federal da Bahia
Orientadora

Prof. Dr. Humberto Luiz Lima de Oliveira
Universidade Estadual de Feira de Santana
Examinador Externo (Primeiro Titular)

Prof. Dr. Isaiás Francisco de Carvalho
Universidade Estadual de Santa Cruz
Examinador Externo (Segundo Titular)

Profª Drª Márcia Paraquett Fernandes
Universidade Federal da Bahia
Examinadora Interna (Primeira Titular)

Profª Drª Suzane Lima Costa
Universidade Federal da Bahia
Examinadora Interna (Segunda Titular)

E os seguintes suplentes:

Profª Drª Cristina Arcuri Eluf
Universidade do Estado da Bahia
Examinadora Externa (Primeira Suplente)

Profª Drª Daniela Ressurreição Mascarenhas Benedini
Universidade do Estado da Bahia
Examinadora Externa (Segunda Suplente)

Profª Drª Denise Chaves de Menezes Sheyerl
Universidade Federal da Bahia
Examinadora Interna (Primeira Suplente)

Prof. Dr. Gilvan Müller de Oliveira
Universidade Federal da Bahia
Examinador Interno (Segundo Suplente)

Dedico este trabalho, em suas linhas e entrelinhas, à minha sogra
Júlia Ferro Machado Calvão (*in memoriam*), minha Helena, amada mãe do coração,
parceira dos risos escancarados, (o chorar de rir), das idas muitas ao teatro, da humanidade
rara, do doce e do sal no tempero das palavras, das travessuras e do apoio em desmesura.

Obrigado pela poesia, pela leveza e pela infância redentora de sua sabedoria.

A minha tese é sua.

AGRADECIMENTOS

*I wanted to show my gratitude
And to set it up for you:
A moment that would open true
I wanted to show my gratitude
(...)
For the way you reflect me
All of me arms and face
Better than the mirror (...)*
(Arto Lindsay; Caetano Veloso, 1993).

Imerso no emaranhado de palavras, enredado pela aprendizagem e pelos sentimentos muitos alojados e construídos na jornada doutoral, POSSO DIZER, e, mais do que isso, DEVO DIZER da minha gratidão às pessoas e instituições que viabilizaram não apenas a consecução da pesquisa, mas a própria reconfiguração de crenças, atitudes e da aprendizagem do eu-sujeito pesquisador. Assim, agradeço à **Deusa**, aos **Deuses** e a **Deus** que, de variadas formas, corporificaram-se nos nomes que seguem abaixo. Assim agradeço...

À minha Orientadora, Prof^a Dr^a **Edleise Mendes**, pela inspiração, pelas palavras sempre preci(o)sas, sempre eivadas pelo rastilho luminoso da experiência *na* e *com* a diferença. Gratidão pela confiança e pelo olhar cuidadoso. Há certamente em mim, fagulhas e luzes candentes acionadas pelo intercultural que é, em sua persona, alma e labor. *Namastê!*

Aos professores Doutores **Humberto de Oliveira**, **Isaías de Carvalho**, **Márcia Paraquett** e **Suzane Lima**, que imediatamente aceitaram o convite para a constituição da Banca de Defesa, todo o meu respeito e admiração pelas lindas estradas trilhadas no fazer ensinante e pelo modo como tocam a alteridade; promovendo, partilhando e apontando caminhos aos caminheiros da jornada. À professora Márcia Paraquett, mina d'água do sensível, um agradecimento à parte... Obrigado pelo afeto, pelo olhar e pela escuta sempre carinhosos, sempre atentos. Obrigado, sobretudo, pelo raro dom de inspirar mesmo nos silêncios...Nos ditos e não-ditos de sua afetuosa atuação.

Aos professores, **Rafael**, **João Neto**, **Diógenes**, **Hélio** e **Guilherme**, esteio edificador deste estudo e responsáveis pelas reflexões constituídas, pelas epifanias e pelo acolhimento na seara

nem sempre aberta para a pesquisa. A vocês só tenho a agradecer... Obrigado, obrigado, obrigado!

Aos professores Doutores **Gilvan Müller, Daniela Ressurreição** e, em especial, à **Denise Sheyerl** pela simplicidade, solicitude e pelo admirável manancial de saberes na língua e no ensino.

À fundamental amiga capixaba **Regina Lúcia Egito Soares** pelas edificantes conversas ao telefone, pela vibração amorosa e pelos encontros que, apesar de bissextos, são regados a muitos risos e muita prosa...Sempre!

À amiga querida e colega, professora Dr^a **Cristina Arcuri Eluf** pela torcida e pela sensibilidade inspiradora na docência. *When I grow up... I wanna be like you! I mean it!*

À irmã que a vida me deu, Professora Dr^a **Patrícia Argôlo Rosa**, parceira nas melhores emanções, no afeto da fala e no doce dos gestos. *Many thanks, lil sis... Love ya!*

Às professoras que fizeram a diferença em minha jornada na graduação, **Rita de Cássia Silva Sacramento**, pela fé depositada em mim, à queridíssima **Edite Maria da Silva de Faria**, pelo amor nos gestos (e pela força em seu ensino de fibra) e **Sayonara Amaral de Oliveira**, através da literatura e das maravilhosas reflexões filosóficas cinzeladas na prata de sua fala.

À **Ludmília Souza da Silva**, amiga-irmã de vivências partilhadas e de palavras sempre precisas, manancial venturoso de ponderações sábias e sutis. *You rock!*

Aos queridíssimos amigos **Railton Balduino, Débora Ferraz, Amarilson Gordiano** e as minhas irmãs Maia... **Marilene (Nena), Lúcia** e, *last but not least*, **Milene Maia** (*my Londoner book provider*).

À queridíssima amiga **Flávia Cristina Martins de Oliveira**, pelas leituras e pelas conversas tão salutares e encorajadoras para o meu processo de escrita. *I'm very thankful Flá... Love ya.*

À minha amada trupe de badalações culturais, *reggaes* e que tais, **Márcio Calvão, Ricardo Silva, Marília de Alcântara, Murilo Bastos** e **Valéria Borges**, pelo companheirismo, pela leveza e pelo amor em risos, música e dança. *Evoé Baco!*

Aos amigos paternais, **Ary** e **Ednalva Lobo**, (Seu Ary e Dona Dina), família gestada no convívio carinhoso, no respeito e no apoio em meio à bonanças e intempéries. Amo vocês!

À **Luciana D'Ávila Duarte** pela irmandade, pelas maravilhosas tiradas de humor, por toda a força emanada e todo o encorajamento no tempo bom ou no tempo ruim. *You mean a lot to me.*

Às amigas da vida inteira, **Gracihélia Araújo, Alessandra Peixoto, Jussara Borges, Átila Cassiana, Núria Evangelista e Trícia Araújo** pela torcida (*cheerleading-like*) e partilha de toda sorte de experiências na língua e na vida, pelas conversas, pelas horas ao telefone e pelo amor a mim.

À **Universidade Federal da Bahia (UFBA)**, à secretaria do PPGLinC e seus funcionários.

À **Universidade Do Estado da Bahia (UNEB)**, pelo apoio institucional e financeiro para a realização desta pesquisa.

Ao **LINCE** (Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino), grupo de pesquisa coordenado pela Prof^a. Dr^a. Edleise Mendes e pelo Prof. Dr. Antonio Marcos Pereira, pelos diálogos múltiplos e pelo exercício da (des)aprendizagem.

A **Carlos Evangelista da Silva**, tio Carlito (*in memorian*) por saber me ler desde a infância, e mesmo à distância, e à **Albertina Amaro Evangelista da Silva**, Vovó Beta, (*in memorian*) por ser o amor, a escola, a seta... O arco e a flecha. Até que enfim terminei esse Doutorado, vovó! Não foi possível você esperar, mas recebi a sua benção!

À **Júlia Ferro Machado Calvão**, minha Helena, (*in memorian*) por ter sido o abrigo, o bálsamo e a alegria durante os anos do Mestrado e do Doutorado. Amo você!

Às amadas tias Ferro Machado, **Maria Júlia, Maria José, Evandira, Jandira** e a humanidade linda e luminosa de tia **Arlene**. Às tias **Cleonice da Silva Lima Carvalho, Conceição Lima Pires, Sônia Maria Ramacciotti Silva e Silva e Ana Lúcia Prado Ferreira Figueiredo**, pelas orações Marianas, pelas vibrações emanadas e pelo suporte emocional durante e após as dificuldades muitas. Sigamos firmes na caminhada!

À minha mãe **Neuza Evangelista da Silva Figueiredo** e ao meu pai **Pedro Sérgio de Souza Figueiredo** por serem a minha ponte, o meu vetor, a minha passagem. Gratidão por tanto amor, por todo amor e pelo melhor em mim. Amo vocês!

Aos meus irmãos **Sérgio Augusto** (Serginho) e **Suzana** (Nana) pelo amor, pela imensa torcida e por partilharem comigo uma mesma existência.

A meu amado esposo **Márcio Machado Calvão** pelo companheirismo, pelo muito amor, pela “paciência de Jó”, por me tirar e colocar em órbita sempre que necessário, pelo apoio irrestrito e pela sua força, ao sabor dos raios e do *ianso do vento*... Minha fonte que nunca seca. *Oyà A To Iwo Efòn Gbé. Oyà Olókò Àra. Obìnrin Ogun.*

Às minhas amadas sobrinhas, **Giovanna Figueiredo de Oliveira** e **Ana Beatriz Matos Figueiredo** por serem a razão, a novidade e o riso... Sempre!

À **Vânia Abreu**, pelo canto de sereia, pela doçura e pela arte refinada que produz; labor que ilumina e inspira. Obrigado a você e a **Marcelo Quintanilha** pela escuta atenciosa e pela cessão das duas composições que me serviram de epígrafes em um dos capítulos desta tese.

À **Gal Costa**, mãe de todas as vozes, pela trilha inspiradora ouvida ao longo da tese, pelas fotos com este “*groupie*” (Brasil afora) e pela amorosa solicitude... *I wanted to show my gratitude...*

*(...) Aí eu vou misturar
Miami com Copacabana.
Chiclete eu misturo com banana,
E o meu samba vai ficar assim:*

*Tururururururi bop-bebop-bebop
Tururururururi bop-bebop-bebop
Tururururururi bop-bebop-bebop
Eu quero ver a confusão*

*Tururururururi bop-bebop-bebop
Tururururururi bop-bebop-bebop
Tururururururi bop-bebop-bebop
Olha aí, o samba-rock, meu irmão*

*É, mas em compensação,
Eu quero ver um boogie-woogie
De pandeiro e violão.
Eu quero ver o Tio Sam
De frigideira
Numa batucada brasileira*

(Jackson do Pandeiro)

RESUMO

O fazer pedagógico de professores de Língua Inglesa constitui-se em componente fundamental para o entendimento em relação ao seu processo formativo e, sobretudo, daquilo a que chamamos de *Englishing*, ou seja, da materialização tanto de sua atuação docente quanto dos usos empreendidos na língua ensinada. Nesse sentido, faz-se precípua a compreensão em torno das práticas linguageiras vocalizadas pelo professor de Língua Inglesa ao largo de sua produção enunciativa, fenômeno que carece de maior entendimento frente ao que significa, hoje, ensinar e aprender Inglês. Por esse viés, há em nossa presente pesquisa de doutorado uma flagrante vinculação tanto aos estudos relacionados à subversão, acomodação e resistência no uso e ensino do inglês (CLEMENTE; HIGGINS, 2008; CANAGARAJAH, 2008) quanto às noções de agência, performatividade e (re)construção identitária (AUSTIN, 1955; BHAT, 2005; BUTLER, 1997). Desse modo, com o propósito de responder as questões orientadoras da pesquisa, lançamos mão de três instrumentos para a geração de dados (questionário-narrativa, entrevista e excertos enunciativos), além das notas de campo e do currículo do curso. As respostas advindas deste estudo resultam em importantes implicações para o modo como se compreende não apenas a docência numa língua estrangeira, mas a própria metalinguagem desses sujeitos em meio às suas atuações verbais. Assim considerando, os referidos resultados conclamam para uma postura formativa que instaure, em meio às ações pedagolinguísticas, uma consciência crítica e intercultural acerca da língua ensinada/aprendida.

Palavras-chave: *Englishing*. Práticas linguageiras. Ações pedagolinguísticas. Consciência crítica. Intercultural.

ABSTRACT

The pedagogical action of English language teachers constitutes itself as an essential component for the understanding of their formative process and, above all, of something we have dubbed *Englishing*, that is, the manifestation of both the teaching action and the linguistic uses undertaken in the language being taught. Thus, it is of utmost importance to establish a comprehension on the linguistic practices voiced by the English teachers along their enunciative production, phenomenon which requires an in-depth understanding in the teaching and learning of English in today's world. By this means, the present doctoral research presents a manifest connection to the studies related to both subversion, accommodation and resistance in the use and teaching of English (CLEMENTE; HIGGINS, 2008; CANAGARAJAH, 2008) as well as the notions of agency, performativity and identity (re)construction (AUSTIN, 1955; BHAT, 2005; BUTLER, 1997). Therefore, with the aim of answering the research guiding questions, we resorted to three generation data tools (questionnaire-narrative, interview and enunciative excerpts), as well as field notes and the teacher's undergraduation curriculum. The obtained answers show important implications to the way we comprehend not only the teaching of a foreign language, but teacher's metalanguage itself in the midst of their verbal actions. Thus, these results urge to a formative attitude that instills in the pedagogolinguistic actions an intercultural and critical consciousness within the reach of the language taught/learned.

Keywords: Englishing. Linguistic practices. Pedagogolinguistic practices. Critical consciousness. Intercultural.

RESUMEN

El labor pedagógico de profesores de Lengua Inglesa se constituye en componente fundamental para el entendimiento en relación a su proceso formativo y, sobre todo, de lo que llamamos *Englishing*, o sea, de la materialización, tanto de su actuación docente y de los usos emprendidos en la lengua enseñada. En este sentido, se hace precoz la comprensión en torno a las prácticas lingüísticas vocalizadas por el profesor de Lengua Inglesa frente a su producción enunciativa, fenómeno que necesita de mayor entendimiento frente a lo que significa hoy, enseñar y aprender Inglés. Por ese camino, en nuestra presente investigación de doctorado hay una flagrante vinculación tanto a los estudios relacionados a la subversión, acomodación y resistencia en el uso y enseñanza del inglés (CLEMENTE; HIGGINS, 2008; CANAGARAJAH, 2008) en cuanto a las nociones de agencia, performatividad y (re)construcción identitaria (AUSTIN, 1955; BHAT, 2005; BUTLER, 1997). De este modo, con el propósito de responder a las preguntas orientadoras de la investigación, lanzamos mano de tres instrumentos para la generación de datos (cuestionario-narrativa, entrevista y extractos enunciativos), además de las notas de campo y del currículo del curso. Las respuestas provenientes en el estudio resultan en importantes implicaciones para el modo en que se comprendem no sólo la docencia en una lengua extranjera, sino el propio metalenguaje de esos sujetos en medio de sus actuaciones verbales. Así pues, dichos resultados llaman a una postura formativa que instaure, en medio de las acciones pedagolingüísticas, una conciencia crítica e intercultural acerca de la lengua enseñada/aprendida.

Palabras-clave: Englishing. Prácticas lingüísticas. Acciones pedagolingüísticas. Consciencia crítica. Intercultural.

RÉSUMÉ

La performance pédagogique des professeurs d'anglais est un élément fondamental pour comprendre leur processus de formation et, surtout, ce que nous appelons l'Englishing, c'est-à-dire la matérialisation à la fois de leur performance pédagogique mais aussi des utilisations faites dans la langue enseignée. En ce sens, il est nécessaire de comprendre les pratiques linguistiques du professeur d'anglais au cours de sa production énonciative, un phénomène qui nécessite une meilleure compréhension de ce qu'est qu'enseigner et apprendre l'anglais aujourd'hui. Par ce biais, il existe/nous établissons dans notre recherche doctorale un lien flagrant à la fois entre les études sur la subversion, les accommodements et la résistance à l'utilisation et à l'enseignement de l'anglais (CLEMENTE; HIGGINS, 2008; CANAGARAJAH, 2008) sur les notions d'agence, de performativité et de (re)construction d'identité (AUSTIN, 1955; BHAT, 2005; BUTLER, 1997). Ainsi, afin de répondre aux questions qui guident la recherche, nous utilisons trois instruments pour la génération de données (questionnaire-récit, entretien et extraits), outre les notes de terrain et le programme du cours. Les réponses générées par cette étude ont des implications importantes sur la façon dont nous comprenons non seulement l'enseignement dans une langue étrangère, mais également le métalangage de ces sujets au milieu de leurs performances verbales. Ainsi, ces résultats appellent à une posture formatrice qui instaure, au milieu des actions pédagogiques, une conscience critique et interculturelle de la langue enseignée et/ou apprise. Palavras-chave: *Englishing*. Práticas linguageiras. Ações pedagógicas. Consciência crítica. Intercultural.

Mots-clés: Englishing. Pratique linguistique. Actions pédagogiques. Conscience critique. Interculturel.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição dos instrumentos.....	58
Tabela 2 - Descrição das categorias de análise	61
Tabela 3 - Descrição das ações extensionistas e monitorias de ensino.....	67

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relações metalinguísticas no contexto formativo das licenciaturas em LE.....	81
Figura 2 - O entrecruzamento de fronteiras pedagolinguísticas	93
Figura 3 - Capa do álbum da cantora Spice.....	100
Figura 4 - Anúncio (1) do site de hospedagens <i>airbnb</i>	122
Figura 5 - Anúncio (2) do site de hospedagens <i>airbnb</i>	124
Figura 6 - Charge/chiste alusivos à noção do ato falho.....	130
Figura 7 - Placa informativa do Pão de Açúcar.....	133
Figura 8 - Placa informativa de <i>resort</i> baiano.....	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Respostas acerca da experiência formativa e ensino.....	150
Quadro 2 - Respostas sobre a aplicação dos conhecimentos.....	151
Quadro 3 - Respostas relacionadas à inglesidade do professor.....	153
Quadro 4 - Respostas relacionadas à questão pedagolinguística do professor.....	155
Quadro 5 - Respostas sobre as produções de seus alunos.....	158
Quadro 6 - Respostas relacionadas às particularidades no inglês dos aprendizes.....	160
Quadro 7 - Respostas relacionadas à importância do aspecto cultural.....	162
Quadro 8 - Respostas relacionadas à compreensão sobre a interculturalidade.....	164
Quadro 9 - Respostas sobre a escolha da docência na LI.....	167
Quadro 10 - Respostas sobre percurso formativo.....	170
Quadro 11 - Respostas relacionadas à questão da autoria no ensino.....	173
Quadro 12 - Respostas sobre o inglês na vida pessoal/profissional do professor.....	176
Quadro 13 - Respostas relacionadas à contrapartida cultural no ensino.....	177
Quadro 14 - Respostas atinentes ao desenvolvimento de atividades interculturais.....	182

LISTA DE ABREVIATURAS

AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
ASL	Aquisição de segunda língua
CCI	Competência Comunicativa Intercultural
CELI	Centro de Ensino da Língua Inglesa
CONSU	Conselho Universitário da UNEB
DEDC	Departamento de Educação da UNEB
EILE	Ensino de Inglês como Língua Estrangeira
ELT	English Language Teaching
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ILF	Inglês como Língua Franca
INN	Inglesidade Não Nativa
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NELI	Núcleo de Ensino de Língua Inglesa
PNNI	Professor Não Nativo de Inglês
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UILI	Uso Intercultural da Língua Inglesa
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
WASP	White Anglo-Saxon Protestant
WEB	World Ecumenical Being

SUMÁRIO

LET'S PUT FIRST THINGS FIRST: SITUANDO O TEMA, AS QUESTÕES E OS OBJETIVOS	21
CAPÍTULO 1. <i>ACTING WITH WORDS</i>: QUANDO DIZER É FAZER	26
1.1 BILINGUAJAMENTO E PERFORMANCE NA SALA DE AULA DE LÍNGUA.....	26
1.1.1 Agência, performance e performatividade.....	29
1.1.2 Performando no lócus da sala de aula: sobre agenciamentos e comunidades imaginadas.....	34
1.1.3 Entra na roda e ginga: aprender/ensinar língua como prática social situada.....	38
1.2 A PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA: REVERBERANDO A PRÁXIS DO ENSINO.....	42
1.2.1 O dizer, o fazer, o pesquisar: na tecelagem do método.....	45
1.2.2 Da arena ao ato: o contexto da pesquisa.....	49
1.2.3 Os atores da pesquisa: contingências do caminho.....	53
1.2.4 <i>Of seeing and trying on</i> : metodologia de geração de dados.....	56
1.2.5 Análise dos dados.....	59
CAPÍTULO 2. NOS BASTIDORES DA AÇÃO DOCENTE OU A CELEBRAÇÃO DO NASCER INCESSANTE	62
2.1 CENAS (TRANS)FORMATIVAS DO CURSO DE LETRAS/INGLÊS DA UNEB.....	62
2.1.1 O Campus XIV e a formação para o ensino de Língua Inglesa.....	64
2.1.2 <i>Another(major) brick in the wall</i> : os núcleos de ensino de Língua Inglesa.....	68
2.1.3 Falando na língua estudada: sobre cliques e atos de identidade.....	71
2.2 <i>HE WHO TEACHES FIRST TEACHES BEST, DOES HE?</i> A DICOTOMIA PRÉ-SERVIÇO/EM SERVIÇO.....	74
2.2.1 O professor de LI em curso: pré-requisitos formativos e contrapartida acadêmica.....	77
2.2.2 Metalinguagem e formação: no paradoxo da ubiquidade linguística.....	79
2.3 CURRÍCULO, INTERCULTURALIDADE E CULTURA DE APRENDIZAGEM.....	82
2.3.1 Interculturalidade e formação docente: <i>what's in a name?</i>	86
CAPÍTULO 3. <i>HOW TO DO TEACHING WITH WORDS?</i>	90
3.1 DE APRENDIZ À PROFESSOR: UMA JORNADA PEDAGOLINGUÍSTICA.....	90
3.1.1 <i>Over the borderline</i> : sobre fronteiras, subversão, acomodação e resistência.....	92
3.1.2 <i>So mi like it</i> : performances linguoculturais e o póscolonial.....	98

3.1.3 Deu <i>match</i> ? Intersubjetividade e o professor como aprendiz de língua(gens).....	102
3.2 A AÇÃO CULTURAL OU O PRELÚDIO DA PERFORMANCE.....	105
3.2.1 <i>Not a genie in a bottle: Thirthing</i> , Uso Intercultural de Língua e interculturalidade.....	107
3.2.2 Uma questão de autoria: <i>Personhood</i> e o falante professor como a(u)tor	114
CAPÍTULO 4. LINGUAJAMENTOS, HABITATS E (L)ATITUDES.....	119
4.1 LÁ(R) DE ONDE EU VIM: SOBRE POIÉISIS, HETEROTOPIA E LÍNGUA(GEM).....	119
4.1.1 Sobre moradas transitórias: das <i>safe houses</i> às zonas de contato... ..	121
4.1.2 Travessias: Perlaboração, Lapsos na Língua e Ensino.....	126
4.1.3 O sotaque como <i>ethos</i> : ecoando o verbo e a voz.....	132
4.2 PÓSCOLONIALIDADE E INTERPELAÇÃO: O ESTATUTO DO OUTRO INGLÊS... ..	136
4.2.1 Interculturalidade à vista? Sobre interpelação e heterogeneidade constitutiva.....	138
4.2.2 <i>In South American way</i> ...Sobre aprender/ensinar com (l)atitude sul.....	143
CAPÍTULO 5. <i>ENGLISHING</i> : INVESTIGANDO PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM (PERFORM)ATIVIDADE NO SERTÃO DOS TOCÓS.....	147
5.1 COMO É QUE CHAMA O NOME DISSO? <i>ENGLISHING</i> E A DOCÊNCIA EM (PERFORM)ATIVIDADE.....	147
5.1.1 Historiando a aula de línguas: análise dos questionários-narrativa.....	149
5.1.2 Entre(vistas) e ditos: nas sendas da análise.....	166
5.1.3 <i>Catching in the (speech) act</i> : registros anunciativos.....	185
5.1.4 Aí eu vou misturar... E o meu samba vai ficar assim... Olhando os dados a partir das categorias.....	208
PRA FORA E ACIMA DA MANADA: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	214
REFERÊNCIAS.....	219
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido... ..	229
APÊNDICE B - Questionário-narrativa.....	230
APÊNDICE C - Roteiro de perguntas para entrevista.....	231
APÊNDICE D - Projeto de extensão NELI.....	CD-ROM
ANEXO A - Critérios para transcrição de aulas e entrevistas.....	232

ANEXO B - Ementas dos componentes curriculares analisados... ..	233
ANEXO C - Atividades desenvolvidas pelos professores Dio, Neto e Gui.....	CD-ROM

LET'S PUT FIRST THINGS FIRST: SITUANDO O TEMA, AS QUESTÕES E OS OBJETIVOS

Agir pela palavra... Realizar pelo verbo. Tais expressões parecem vincular-se de modo umbilical ao ensino de Línguas e seu Outro: a aprendizagem. É, pois, por esse fio condutor, trama discursiva urdida na sala de aula de línguas, que tomam corpo as interações, enunciações e atos de identidade revelados pelo verbo. A sala de aula de Língua Estrangeira, terreno das práticas dialógicas e heteroglóssicas, converte-se, portanto, em uma espécie de *língua-esfera*, microcosmo de práticas discursivas sustentado e calibrado pelas ações verbais de ensinar e aprender. Assim, o processo de *Inglesamento*, (*Englishing*), tematizado no presente estudo é aquele que se dá na confluência entre o agir na língua, isto é, (o de lançar mão dos recursos imediatos e repertórios linguajeiros¹), e a performance decorrente dessa agência, ou seja, das inúmeras possibilidades de realização na língua aprendida/ensinada.

Por isto, tomo o processo a que chamo *Englishing*, juntamente a expressões como *inglesamento e inglesidade*, como todas as manifestações de apropriação da língua inglesa representadas pelas adaptações lexicais, fusões sintáticas, neologismos e aspectos prosódicos, entre outros, em meio ao fluxo pedagógico. Em outras palavras, é pela prática socializante da linguagem, pelas negociações e ressignificações nos contextos de uso do inglês, que se dá o processo desestrangeirizador a que chamo *Englishing*. Desse modo, é pela vinculação à noção de língua como prática social que me alinho à proposta performativa de John Austin (1962), construto que inaugura uma visão operativa da linguagem. Cabe ainda salientar que, longe de me ancorar na dicotomia das enunciações *constativas e performativas*² do modelo austiniano original, tomo o processo de atuação na língua, como algo eminentemente performativo, isto é, como exercício para a construção de significados na língua nova.

Por essa visada, todas as formulações na língua inglesa dos professores em exercício são tratadas no horizonte da ação linguajeira, isto é, numa perspectiva que entende a totalidade das enunciações da sala de aula de LI como ato verbal. Por esta compreensão, a

¹ Como recursos imediatos refiro-me a todos os elementos da sala de línguas, aí incluindo-se dos materiais didáticos às escolhas metodológicas. Como repertório linguajeiro entendemos todos os componentes do processo de engajamento na língua, isto é, o léxico, idiomaticidade, prosódia, sintaxe e os enredamentos discursivos.

² As enunciações constativas consistiam nos proferimentos declarativos (afirmações ou negações) nos quais, segundo o autor, não havia a ideia de ação. As performativas, por outro lado, dizem respeito a todos os proferimentos que trazem em si uma ideia de ação, a exemplo de expressões como: *aposto, prometo, batizo*. Há, nesse construto performativo, portanto, a noção de que falar é fazer. Assim, no presente trabalho, alinho-me à uma perspectiva que toma todo o evento discursivo como ação verbal, sem estabelecer categorias. Dentro dessa tônica que adoto, tudo é performativo e todo falar é um fazer.

determinação pelo diálogo com a proposta austiniana de *fazer coisas com palavras* já me parecia frutuosa desde a pesquisa de mestrado realizada anteriormente, empreendimento que dialogava com os usos linguísticos de professores em formação na perspectiva do Uso Intercultural de Língua Inglesa³ (UILI).

O modo como os alunos do curso gerenciavam a própria aprendizagem rumo à materialização de seu desenvolvimento linguístico-comunicativo e, para, além disso, a produção de uma *inglesidade* localizada figuraram como a pedra fundamental para a constituição do estudo atual no que concerne aos fenômenos que animam ensino e aprendizagem, língua e linguagem. Destarte, é por intermédio dos conceitos de agência e performatividade, subversão, acomodação e resistência que procuramos compreender a semiótica social que subjaz ao sujeito que se faz professor de línguas pela prática/condição metalinguística e metadiscursiva de seu ofício.

De minha parte posso afirmar que, na posição de professor formador em um Curso de Licenciatura em Língua Inglesa, falante e ouvinte; produtor e produto dos atos verbais intercambiados na sala de aula, sempre me pareceu oportuno compreender essa dinâmica a partir do alinhamento à performatividade. É por essa compreensão, acredito, que se viabiliza um tratamento da linguagem como fenômeno social e dependente das interações na língua aprendida/ensinada. Em outras palavras, de dialogar na perspectiva funcional e, conseqüentemente, dos usos empreendidos nas enunciações de professores de inglês em formação. Assim, é justamente nesse entremeio, na confluência entre uso e ensino da LI que este trabalho se inscreve.

Adicionalmente, importa mencionar que a presente pesquisa apresenta-se como um *spin-off*, derivagem necessária para o aprofundamento investigativo sobre a língua inglesa, seus usos e o processo de ensinar-aprender engendrado na práxis pedagógica de professores de línguas. Há nesse estudo, portanto, uma flagrante vinculação às imagens e construtos teóricos em torno dos universos do dialogismo e do discurso, elementos precípuos para a compreensão da pedagogia linguística e das ações verbais de professores em (perform)atividade no Sertão dos Tocós⁴.

³ O Uso Intercultural de Língua Inglesa (UILI) é um termo que ressignifica a noção de uso linguístico consolidada pelo corolário da Aquisição de Segundas Línguas (ASL).

⁴ *Sertão dos Tocós* é o topônimo atribuído à região sisaleira que abrange vinte municípios, incluindo-se as cidades de Conceição do Coité e Serrinha – municípios nos quais atuam os professores de LI da presente pesquisa. O nome atribuído à região se deu em razão da importância do Rio Tocós na constituição de canais aquíferos nas Fazendas denominadas Cuyaté (Conceição do Coité), Tucano, Raso (Araci), Pinda (Conceição do Coité), Riachão do Jacuípe e Serrinha.

Isto dito, e tendo estabelecido até aqui as interfaces entre motivação e justificativa para a constituição do presente estudo, faz-se imperiosa a determinação da questão norteadora da pesquisa. A seguir serão apresentados o problema, as perguntas, além dos objetivos sedimentadores para a realização da jornada investigativa. Por conseguinte, admitindo os referidos elementos estruturantes como parte inerente desse começo de conversa; dessa contextualização, opto por apresentá-los sem a costumeira atribuição de seções e subseções.

PROBLEMA

Partindo do princípio de que o engajamento no discurso é peça integrante da contínua construção da identidade (PENNYCOOK, 2001, p. 149), torna-se fundamental admitir o contexto da educação de segunda língua como o espaço para o exercício dialógico e para a construção e a constante negociação identitária. Desse modo, uma questão se faz presente na tentativa de compreender a relação existente entre o percurso formativo dos alunos do curso de formação e a constituição desses sujeitos como professores de língua inglesa: *Quais são e de que modo se configuram as práticas de agência, performatividade, subversão, resistência e acomodação no uso e ensino da língua inglesa por parte dos professores em sala de aula?*

Perguntas de pesquisa

A partir do problema em destaque, alguns questionamentos orientarão a condução do processo investigativo.

- Que *inglesidade* é essa que o professor materializa/agencia em seu processo de ensino?
- De que modo os usos linguísticos do professor sinalizam para o seu desenvolvimento na língua inglesa?
- Como esse professor se relaciona com as produções de seus alunos ao largo de seu processo de aprendizagem?
- De que modo são produzidas e sustentadas as práticas de ensino de língua inglesa na sala de aula?
- De que maneira a formação do professor reverbera em sua práxis docente?

OBJETIVO GERAL

Empreender um estudo longitudinal que acompanhe um grupo de professores de língua inglesa, alunos egressos do Curso de Letras com Inglês, Campus XIV da UNEB, por um período de quatro unidades, a fim de compreender de que forma os seus atos verbais na língua inglesa contribuem para a materialização de seus próprios significados na docência, aí incluindo-se os modos como se configuram as práticas de agência, performatividade, resistência e acomodação no uso e ensino da língua inglesa, com vistas a contribuir para a constituição de uma pedagogia crítico-reflexiva inscrita na práxis do professor de línguas.

Objetivos Específicos

- Analisar de que modo o professor de língua inglesa materializa/agencia a própria inglesidade em seu processo de ensino;
- Refletir sobre o modo como os usos linguísticos do professor revelam a apropriação e desenvolvimento na língua inglesa;
- Verificar de que maneira o professor de língua inglesa se relaciona com o processo de aprendizagem e a produção de seus alunos;
- Mapear as práticas de ensino de língua inglesa e o modo como são produzidas e sustentadas tais práticas;
- Analisar como a formação do professor contribuiu para a constituição de sua práxis.

Diante do exposto, e para arrematar a proposta até aqui preludiada, é possível tomar o processo formativo de professores de língua inglesa como *locus* imbricado à multiplicidade de epistemologias e discursos *translinguageiros* e transdisciplinares. Nessa conjuntura, torna-se fundamental a adoção daquilo a que me refiro em pesquisa anterior e que requer

[...] a introjeção de uma postura que, ao tomar a formação de 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 professores de língua inglesa, ou de quaisquer outras línguas, isto é, a capacitação e desenvolvimento das competências do aprendiz que se quer professor (FIGUEIREDO NETO, 2014, p. 75).

Por isto, a preocupação em direcionar o olhar para a agência e performatividade linguístico-cultural do professor, e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento pedagógico, associa-se aos modos de construção do conhecimento, os quais segundo Castro (2009) referindo-se à Vigotsky, devem ser entendidos como processos que se constituem no interior das relações sociais, linguísticas e culturais. Em outras palavras, é por intermédio das atividades desenvolvidas por esses sujeitos, que se pode rumar para uma construção partilhada do conhecimento na língua meta (CASTRO, 2009, p. 319-320).

Por essa lógica de partilha e co-construção dos processos sógnicos, elementos enredados nas malhas do ensino-aprendizagem de língua, compreende-se que o desenvolvimento formativo do professor de inglês da contemporaneidade está intrinsecamente marcado pela interação com saberes e discursos Outros, componentes que, em conjunto com aqueles já apropriados⁵, estabeleçam uma negociação e uma transformação contínua em sua maturação linguística, identitária, e, sobretudo, pedagógica.

Essa perspectiva de trabalho proporciona uma compreensão da sala de aula de língua como a arena fundamental para o desenvolvimento e compreensão da *inglesidade* do professor, materialidade indiciária de seu processo de empoderamento⁶ tanto na língua ensinada quanto em sua pedagogia. Saber-se criador e criatura do contexto de ensino possibilita ao professor de língua inglesa contemporâneo, ao largo de sua produção de significados, uma maior horizontalidade, isto é, a possibilidade de estabelecer de modo não-hierarquizado e não-essencializado, uma compreensão efetiva dos processos relacionados à sua atuação docente e à sua própria aprendizagem.

Não cabe nesse entendimento de docência uma presunção do saber linguístico e pedagógico como atributo exclusivo do professor. Atuar na docência de línguas é atividade marcada pela presença do Outro como instância formadora, domínio de interdependência no qual tanto se ensina quanto se aprende.

Por esta compreensão, a visão subordinadora normalmente relacionada ao trabalho na docência de línguas cede espaço para a troca e a negociação dos usos e discursos produzidos pelos falantes/aprendizes. Assim, por tomar a linguagem como construto social e, portanto, dialógico, alinho-me ao que assinala Castro (2009), para quem tais manifestações institui os

⁵ Entre os componentes já apropriados pelo professor de LI é possível adicionar todas as experiências formais e informais, pré e pós formativas.

⁶ Cameron et al (1993); Cavalcanti (1996); Figueroa (1993); Freire (1987).

professores de língua como construtores e reconstrutores [...] de si próprios como profissionais” (CASTRO, 2009,p. 321).

Portanto, a relevância dessa pesquisa situa-se na sua contribuição para a formação continuada do professor de língua inglesa da contemporaneidade, o qual terá a oportunidade de refletir em torno da própria prática, reconhecendo-se enquanto sujeito semiotizador da linguagem, prática alojada em um complexo processo de ensinar e aprender. Além dessa contribuição, é possível elencar outro aspecto igualmente relevante para a seara da formação de professores de língua estrangeira, ou seja, os cursos de formação para o ensino de língua estrangeira, os quais, a partir dos resultados dessa pesquisa, poderão empreender uma reflexão e, conseqüentemente, a adoção de procedimentos que ressignifiquem os aspectos relacionados ao currículo e à própria compreensão do que significa, hoje, ensinar e aprender língua inglesa.

1. *ACTING WITH WORDS: QUANDO DIZER É FAZER*⁷

*O fenômeno a ser discutido é amplamente difundido e óbvio, e ele não se furta em se fazer notar, ao menos aqui e acolá, por outros. Contudo, ainda não se verifica muita atenção voltada especificamente ao tema*⁸ (AUSTIN, 1962, p. 01).

1.1 BILINGUAJAMENTO E PERFORMANCE NA SALA DE AULA DE LÍNGUA

Uma das questões fundamentais que se colocam na seara do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras é o tema do engajamento dos aprendizes na *produção linguística*. No entanto, como propõe Austin no texto em epígrafe, e ainda observado contemporaneamente, apesar de haver uma flagrante difusão relacionada aos fenômenos da língua por intermédio da ação verbal, poucas considerações são direcionadas na esfera do evento enunciativo e, adicionaríamos, na própria práxis docente que se coloca nessa perspectiva. *Produzir*

⁷ Subtítulo da obra de Austin (1962) *How to do things with words* na versão da edição para o português.

⁸ Esta e as demais traduções do inglês para o português são de minha autoria.

The phenomenon to be discussed is very widespread and obvious, and it cannot fail to have been already noticed, at least here and there, by others. Yet I have not found attention paid to it specifically.

*linguisticamente*⁹ parece ser o equívoco essencial no *Establishment* do ensino/aprendizagem. Talvez por isso, pela fetichização, ao mesmo tempo, da língua e do engajamento linguístico, tenha sido negligenciado o *engajamento discursivo* e o componente social que compete para o que poderíamos chamar de *acontecimento na língua*¹⁰. Atuar **pela** palavra e **na** palavra, além de significar empreendimento para a produção de signos num código estrangeiro, deve se converter como gérmen para a construção dos afetos e afecções na língua. Agir com palavras, nesse sentido, é viabilizar agenciamentos e constituir performances discursivas na língua nova. Assim, performar na aprendizagem/ensino é fazer-dizer na língua Outra – de uma língua para Outra – como um processo de travessia repleto das identidades e *linguoculturalidades* que se revelam do outro lado, isto é, no espaço da língua nova. Desse modo, acredito que a ideia de performance acaba por constituir-se como componente fundamental para o bilinguajamento, ou seja, o trânsito entrelinguístico e as performances interativas que são, no dizer de Clemente e Higgins (2008, p. 07): “[...] multitextuais e multicontextuais¹¹.”

Bilinguajar, portanto, é trabalho de *perpassamento*¹², ou como pontua Mignolo (2012, p. 254), é “[...] condição de possibilidade da língua¹³”. Visto por este ângulo, o bilinguajamento se constitui como algo que transcende a performance imediata dos atos de fala proferidos na instância da sala de aula. Por esta acepção, me parece promissora a aproximação da perspectiva da performance e bilinguajamento com a da discursivização, haja vista o caráter dialógico e heterogêneo das práticas sociais de ensinar/aprender línguas. Logo, se é verdade que os processos de expressão na língua são alimentados pelas relações dialógicas, e, portanto co-construídas, é razoável afirmar, também, que é pela negociação da palavra – a atividade enunciativa – que se ascende da noção de competência à performance.

Dito isto, estabeleço uma distinção entre os termos bilinguismo e bilinguajamento. No primeiro prevalece a perspectiva biunívoca de correspondência e simetria, *lócus* de ocorrência

⁹ Produzir linguisticamente, no sentido aqui evocado, diz respeito à preocupação com a (re)produção idealizada e estanque das línguas ensinadas/aprendidas, algo que, segundo nossa concepção, diverge de produção na língua.

¹⁰ Por *acontecimento na língua* entendemos todo o processo produtivo rumo à construção de significados na língua nova. Em outras palavras, é o trabalho de passagem dos códigos linguísticos para a constituição do discurso na língua outra.

¹¹ “[...] *multitextual and multicontextual*”.

¹² A ideia de *perpassamento* que trago relaciona-se à permeabilidade das práticas discursivas entre as linguas-culturas em jogo, práticas que alimentam as inúmeras possibilidades de realização do significado na língua nova.

¹³ “[...] *condition of the possibility of language*”.

das práticas monoglóssicas e homogêneas normalmente atribuídas ao sujeito considerado competente¹⁴. Em outras palavras, de fetichização/idealização linguística.

No horizonte do bilinguajamento, contudo, tomam corpo as assimetrias e dissonâncias típicas do embate/enlace entre línguas-culturas em diálogo. A dessemelhança e a negociação, portanto, são os traços mais emblemáticos da *performance bilinguajeira*. Em sintonia com essa proposta, por conseguinte, é possível aduzirmos que, muito mais do que linguístico, o engajamento na língua deve ser discursivo e, assim, pautado na língua como prática social. Tais considerações foram originadas, tanto de minhas vivências pessoais como professor formador, quanto de meu trânsito investigativo no curso de formação. Dessa forma, as noções de performance e bilinguajamento aqui exploradas – mais como prática¹⁵ do que como conceito – foram se consolidando à medida em que vinham à tona a compreensão dos fenômenos do uso intercultural de língua inglesa de professores em formação.

Compreender o modo como os sujeitos (ao largo da pesquisa de mestrado) constituíam os seus usos linguísticos e a própria *inglesidade*, trouxe para a cena investigada a premência de um estudo que aprofundasse os conhecimentos em torno da apropriação linguística e seus usos, além de desembocar naquilo a que os excertos das interações enunciativas já apontavam: a onipresença dos dispositivos performativos e bilinguajeiros¹⁶ nas enunciações dos alunos (professores em formação). Como resultado, a questão que se impõe, agora, reside na nova demanda investigativa, isto é, pesquisar os modos como os sujeitos, agora professores em serviço, agem na língua e performam os seus atos de identidade enquanto linguajam¹⁷/professam na língua ensinada.

Na seção seguinte serão tecidas algumas considerações relacionadas aos antecedentes desta pesquisa, no que diz respeito às noções de Agência Performance e performatividade no processo de aprender-ensinar línguas na contemporaneidade. Nesse sentido, torna-se fundamental o estabelecimento de uma visão retrospectiva que auxilie na compreensão do professor de LI e de sua caminhada formativa.

¹⁴ A noção de competência a que me refiro relaciona-se ao corolário mentalista/cognitivista que determina o sujeito competente como aquele que reproduz a forma linguística idealizada, algo que se faz notar em muitas instâncias da educação linguística.

¹⁵ A menção à prática aqui presente diz respeito às percepções que obtive, tanto de meu exercício docente, quanto da cena de pesquisa. Nesse sentido, a prática serviu como instância norteadora para o diálogo com as teorias da área.

¹⁶ Como dispositivos bilinguajeiros, entendo todo o repositório linguocultural utilizado para a constituição dos processos de expressão na língua estudada.

¹⁷ A noção de linguajamento aqui utilizada é correlata ao conceito de Mignolo (2012), para quem linguajar permite descrever a nós mesmos em pleno fluxo de interação.

1.1.1 Agência, performance e performatividade

“[...] *I didn't cry*¹⁸ *to get a better price* (.) *I never cried to get a better price*¹⁹ [...]” (FIGUEIREDO NETO, 2014, p.130). A partir desse excerto enunciativo, numa alusão aos usos interculturais do falante-aprendiz, vislumbramos o que poderíamos admitir como os elementos sinérgicos para a eclosão da identidade na língua nova. Quando diz que não *chorou* para conseguir um *precinho* melhor, o sujeito deflagra, discursivamente, tanto um item, valor vocabular de sua língua-cultura materna, quanto a idiomática de sua identidade linguocultural. Assim, por intermédio desse breve fragmento, introito para a caracterização das noções de agência, performance e performatividade com as quais dialogamos, pretendo nortear, na perspectiva deste estudo, um entendimento que situe e signifique as concepções de agenciar, performar e performativizar.

Desse modo a ideia que baliza este trabalho, inscreve-se numa concepção de agência como ação humana. Por esta compreensão, a agência é aquela que orienta a ação de professores e aprendizes tomando-os na perspectiva de “agentes de interculturalidade” (MENDES, 2008, p. 73). Segundo essa percepção, é por intermédio da ação dialógica e agentiva entre culturas, bem como dos processos de interação, colaboração e respeito às diferenças, que se institui a intersecção entre línguas-culturas. A novidade representada por esse contato acaba por estabelecer a confabulação e o processo de fabricação²⁰ de experiências e significados Outros. Por esta mesma compreensão Mendes (2008) considera a agência pelo prisma da

[...] interação e produção conjunta de conhecimentos, guiados por sentimentos de cooperação, colaboração, respeito mútuo e respeito às diferenças, aceitação do novo, humildade, tolerância, ao tempo em que *agem como analistas e críticos das experiências que partilham para que possam intervir, complementar, modificar o seu processo de aprendizagem com autonomia, criatividade e responsabilidade* (MENDES, 2008, p. 73) (Grifo meu).

Isto posto, e associando essas assertivas à proposta de estudo aqui engendrada, ainda é possível caracterizar a agência humana como uma ação recursiva em fluxo, movimento seletivo empreendido pelo sujeito no repertório do *dizível*²¹. Por essa lógica, e como

¹⁸ Na enunciação em tela, o vocábulo *cry* (chorar) foi utilizado como sinônimo de barganhar.

¹⁹ Eu não chorei para obter um preço melhor. Eu nunca chorei para obter um preço melhor.

²⁰ Confabular e fabricar, aqui, tem a acepção de conversar e construir, dialogar e instaurar significados na língua nova.

²¹ Tomamos o *repertório do dizível* como o somatório de todos os elementos do discurso que, apoiados na memória das línguas-culturas em jogo, constituem um modo de dizer na língua nova.

depositária da noção de agência, a performance compreende a materialização de um dizer que demarca um lócus discursivo e determina quem é esse sujeito que enuncia e que diz de si ao produzir significados numa língua Outra. Para Canagarajah (2008, p. x) “A performance no Inglês significa construir identidades novas, e até mesmo imaginadas para nós mesmos²²”.

Agir e performar, então, mais do que dispositivos para o processo de *output* linguístico e arena para a ação de professores e aprendizes, converteriam-se como *unidades de eclosão do ethos*²³, haja vista, como dito anteriormente, o caráter recursivo da agência com os elementos linguoculturais de seu repertório e a atuação performativa representada pelas demarcações identitárias²⁴. A eclosão do *ethos*, nesse sentido, relaciona-se às variadas manifestações da identidade linguocultural do falante de LI. Os costumes e traços distintivos de seu comportamento linguístico, elementos definidores do *ethos*, acabam por constituir aquilo a que chamo de *(I)glisch*²⁵, ou seja, a vocalização identitária do falante de LI ao longo de suas enunciações na língua. Alinhado à estas afirmações Canagarajah (2008) segue considerando:

A performance no Inglês significa que *você* fala a língua e não permite ser falado por ela. Isso significa que você exercita a sua agência para povoar a língua com os seus valores, significados e intenções. A performance portanto significa ganhar voz numa língua pela apropriação de suas formas e convenções de acordo com os seus propósitos (CANAGARAJAH, 2008, p. x).²⁶

Ganhar voz, dessa forma, é o que proporciona ao falante trazer para a cena enunciativa os elementos de sua língua-cultura, onde se incluem desde fusões sintáticas às questões prosódicas e lexicais que dizem de seu lugar e da semiótica social na qual opera e transita²⁷. A ideia de trânsito, assim, parece figurar como uma das imagens possíveis para a compreensão dessa subjetividade linguajeira, algo que, ao meu ver, converte-se como

²² *Performing in English means constructing new, even imagined, identities for oneself.*

²³ A noção de *Ethos* vincula-se, sociologicamente, ao conjunto de crenças, hábitos e traços comportamentais definidores de determinado grupo social. Adicionalmente, entendo as *unidades de eclosão do ethos* como os elementos desencadeadores da identidade na língua nova, dispositivos que irrompem a partir da agência/performance.

²⁴ A noção de demarcações identitárias relaciona-se aos modos de subjetivação na língua, isto é, as formas pelas quais os falantes-aprendizes expressam as suas identidades linguoculturais.

²⁵ O termo em questão será melhor explorado no capítulo 3. Numa tradução possível, o termo que emprego poderia ser traduzido como: (Eu)glês ou (Eu)inglês.

²⁶ *Performance in English means that you speak the language and not let the language speak you. This means that you exercise your agency to populate the language with your values, meanings, and intentions. Performance therefore means gaining voice in a language by appropriating its forms and conventions for your purposes.*

²⁷ A expressão em questão refere-se ao lugar social e cultural no qual transita esse aprendiz, local que é híbrido e que dialoga com diferenças, dissonâncias, mas, sobretudo, com negociações relacionais.

entidade que trafega em fluxo enunciativo atravessando os espaços do dizer – dizendo de si. Vocalizar-se na língua, portanto, equivale à emancipação do falante e ao desejo de constituir sentidos durante o processo comunicativo no novo idioma. Diante disso, importa considerarmos a esfera do ensino como contrapartida fundamental no processo de constituição, não apenas da aprendizagem linguística, mas, sobretudo, da operação discursiva que promove o sujeito aprendiz de língua para a condição de falante-aprendiz. Essas observações, em grande parte advindas da pesquisa empreendida no mestrado, auxiliaram na constatação de que há, na mediação docente, importante contribuição para o desenvolvimento da agência do falante-aprendiz e, por conseguinte, da constituição de sua performance.

Curiosamente, o que chama atenção no âmbito da aula de LI, ainda, é a ocorrência de uma postura de valoração que tende a visibilizar as noções de competência e performance nos moldes tradicionais²⁸ em que ser competente é sinônimo de reprodução da forma linguística e performar equivale ao domínio de uma gramática normativa e *angloinsular* isto é, em detrimento de uma perspectiva transvalorada que toma competência e performance como ação situada, multicontextual e desterritorializada. Dentro dessa lógica, é possível destacar das observações empreendidas²⁹, e que gestaram a atual pesquisa, fragmentos que atestam o comportamento cognitivista do *Establishment* e que rumam para uma idealização/fetichização linguísticas conforme mencionadas em seção anterior. Na esteira dessas considerações posso trazer como exemplo fragmentos de respostas a um questionário de um dos professores formadores participantes no estudo anterior, e sujeito secundário da pesquisa.

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** (FIGUEIREDO NETO, 2014 p. 111).

Ou ainda:

Em relação ao léxico e aspectos gramaticais, **percebo certa fossilização**, ou seja, fica evidente uma repetição marcante do léxico, **ausência de palavras novas** (FIGUEIREDO NETO, 2014, p. 111).

Tais asserções parecem refletir, de modo flagrante, o comportamento de parte significativa do ensino de língua inglesa, ou seja, uma postura ainda alicerçada no paradigma do falante nativo e a sua decantada superioridade linguística. Por essa lógica binária e

²⁸ Os moldes tradicionais a que me reporto ainda se vinculam à totemização/fetichização do falante ideal, abstração associada ao que se convencionou chamar de falante nativo.

²⁹ Refiro-me aqui às observações do estudo de mestrado que animaram a constituição da pesquisa atual.

essencializada de língua, tudo o que não é nativo e *standard* é passível de ser classificado numa perspectiva de subalternidade, dado que se evidencia, sobremaneira, na utilização do termo *fossilização*, elemento caro ao construto cognitivista e ainda presente nas teorias de aprendizagem/aquisição de segunda língua. Contestando a referida visão, Canagarajah (2008) considera:

A noção de performar em inglês marca uma grande debandada das noções tradicionais de competência e performance. A competência dá prioridade às representações mentais e cognitivas da forma linguística. No contexto desse dualismo, embora a performance ponha mais ênfase nas realizações de uma língua num contexto social, ela ainda sustenta que o uso depende de um núcleo gramatical armazenado cognitivamente (CANAGARAJAH, 2008 p. x).

Apesar de verificar a ocorrência de tais condutas, percebo, nos repertórios pedagógicos e nas práticas de alguns profissionais, uma maior sensibilidade no tocante ao modo como compreendem os usos e materializações enunciativas dos falantes-aprendizes em suas produções linguageiras. Nos fragmentos a seguir, o segundo professor narrativiza, a exemplo do primeiro, as suas posturas na apreciação das questões enunciativas de seus alunos.

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** (FIGUEIREDO NETO, 2014, p.111).

Além disso:

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** (FIGUEIREDO NETO, 2014, p.111).

Logo, para este professor prevalece uma dinâmica pedagógica pautada na observação desessencializada dos usos na língua. Para ele, segundo reportam as respostas em destaque, predomina a observação dos fenômenos linguoculturais na perspectiva de valorização da expressão enunciativa. Conseqüentemente, o que parece surgir dessa postura é a constituição de uma performance síncrona às demandas de nosso tempo, isto é, a de tomar os atos de fala dos falantes-aprendizes, como protagonista da educação linguística, em oposição ao construto

mentalista/cognitivista fundamentado na concepção chomskyana de forma e função³⁰. Em sintonia com estas considerações Canagarajah (2008) segue afirmando:

Quando a performance está ligada ao sentido austiniano de performatividade, ela abandona estas representações. Ela dá prioridade aos atos de comunicação criativa e estratégica motivada pelos propósitos enigmáticos de indivíduos complexos. Ela chama atenção para a ludicidade, a fabricação, a negociação estratégica, as mudanças situacionalmente motivadas, as múltiplas identidades, a hibridez, o repertório, a ironia, e o paradoxo. Ela resiste a essencialização da língua ou cultura situando-as em uma identidade específica, além de desafiar as distinções tradicionais tais como interno/externo; real/ilusório; fundo/raso (CANAGARAJAH, 2008, p. x).

Diante dessas considerações à volta da atuação docente e do processo aquisitivo do professor em formação, (subjetividade adquirente da língua e dos processos de ensino), torna-se relevante, a essa altura da discussão, algumas ponderações em torno da contrapartida formativa que contribui para a agência do falante-aprendiz e da questão da performatividade. Levando em consideração o espaço intervalar ocupado por esse sujeito, *locus* intersticial de sua atuação na(s) língua(s), é possível tomarmos essa instância como terreno onde se consolidam as práticas implicadas no processo de fazer-se falante e ensinante da língua estudada. Nesse sentido, tanto a aprendizagem da língua, quanto a aprendizagem de seu ensino são tributárias das relações discursivas que se dão em duas instâncias: a da língua e a da metalinguagem³¹. Em ambas, portanto, prevalece o jogo do relacional entre duas categorias observáveis: a do falante (professor formador da licenciatura) e a do falante-aprendiz em formação.

O que se percebe nessa ecologia linguística é a constitutividade da agência como algo estimulado pela contrapartida docente, haja vista o seu papel crucial na mediação das reflexões sobre língua, ensino e, conseqüentemente, sobre como operar no *dizer-fazer*. Em outras palavras, no uso da língua e em seu ensino. Isto dito, a agência passa a ser decisiva para a constituição dessa subjetividade aprendiz na perspectiva da ação situada. Assim construída, a agência ascende à condição de *locus* de um dizer que realiza e que é, por isso, instituído

³⁰ As noções de forma e função a que nos referimos fundamentam-se em abstrações sobre e, conseqüentemente, na generalização que toma o fenômeno linguajeiro numa perspectiva ontológica/essencializada em relação à performance dos falantes-aprendizes.

³¹ A ponderação em destaque, a da aprendizagem da língua e de seu ensino, perpassa pela seara da metalinguagem haja vista a interdependência e os enredamentos discursivos aí alojados, isto é, o de ensinar a língua e ensinar a ensiná-la.

como ato de fala performativo. Em vista disso, entendo a performatividade como o gatilho para a personalização do dizer que deixa de ser objetificado/fetichizado para tornar-se acontecimento na língua, ou seja, como prática social localizada. Por esta lógica, então, a performatividade, em sua natureza dialógica e multicontextual, passa a ser atributo de toda prática linguageira que toma a palavra estrangeira, a língua do Outro, como signo de negociação, devoração crítica e apropriação. Com flagrante vinculação às noções performativas e contextuais aqui panoramizadas, trataremos, na seção subsequente, das questões relacionadas aos processos que engendram a performance em sala de aula e de sua relação com as chamadas *comunidades imaginadas*.

1.1.2 Performando no lócus da sala de aula: sobre agenciamentos e comunidades imaginadas

As comunidades se distinguem não por sua falsidade/autenticidade, mas pelo estilo em que são imaginadas (ANDERSON, 1991, p. 33).

O modo como se movem os aprendizes nas sendas da língua e da docência e os dispositivos acionados ao largo desse processo, certamente, constituem matéria presente no lócus da sala de aula e do microcosmo social por ela representado. É, pois, por esta lógica, que nos voltamos, uma vez mais, para a questão da agência e de sua contribuição para a performance dos falantes-aprendizes na sala de aula de LI e das especulações/expectativas desses aprendizes em torno do que chamo no presente estudo de *persona inglesa*³².

Nesse sentido, tomamos o processo de agenciamento como dependente dos processos de identidade e de subjetivação na língua-cultura nova. Agenciar, então, estaria intimamente ligado ao desejo de investimento na LI e, conseqüentemente, à performance e vocalização identitária na língua nova. Diante desta compreensão, torna-se factível a ideia de que há na empreitada agentiva o componente *sine qua non* para a constituição de uma nova esfera linguocultural, comunidade representativa das aspirações no idioma alvo e de um domínio duplo, ou seja, de uma dupla devoração nas instâncias da língua e de seu ensino. Isto dito, faz-se precípua o entendimento em torno da relação entre agenciamentos, comunidades imaginadas e performance na LI.

³² A ideia de *persona inglesa* a que me refiro associa-se à busca/construção de uma identidade na língua-cultura inglesa. Portanto, longe de representar uma subjetividade meramente reprodutora da LI, ela se constitui pela construção de uma identidade/posição na língua-alvo.

Levando em conta a ação recursiva como epítome dos agenciamentos, importa mencionar em igual medida, que é a natureza do lócus da sala de aula em suas dimensões interativas e intersubjetivas que contribuem para a eclosão da agência e, conseqüentemente, para a materialização da performance no inglês. Por isto, compreendo a sala de LI nos moldes do que propõe Anderson (1991) com a noção de *comunidades imaginadas*³³, isto é, como espaço socialmente construído e imaginado por subjetividades que se percebem como constituintes daquele grupo. Conforme proposto na epígrafe de Anderson, não é a falsidade ou a autenticidade das comunidades que está em jogo, mas o modo como essas comunidades são concebidas. Ao elaborar um conceito de nação Anderson (1991, p. 32) considera: “[...] dentro de um espírito antropológico, proponho a seguinte definição de nação: uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana”. Pelo viés dessa tônica de nação como comunidade imaginada, o autor segue propondo:

Ela é imaginada porque mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão ou nem sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles (ANDERSON, 1991, p. 32).

De modo análogo, a esfera formativa da sala de línguas passa a reunir personalidades que imaginam/projetam na LI os desejos de pertença e apropriação em espaços os quais, ainda que não sejam palpáveis ou imediatamente acessíveis vão margeando um desejo projetivo de *ser* e de *atuar* na outra língua. Por esta mirada, nos aproximamos de Norton (2003) que em sua releitura em torno do conceito de comunidades imaginadas anuncia:

Comunidades imaginadas referem-se a grupos de pessoas, não imediatamente tangíveis ou acessíveis, com os quais nos conectamos através do poder da imaginação. Em nosso cotidiano nós interagimos com muitas comunidades cuja existência pode ser sentida direta e concretamente³⁴ (NORTON, 2003, p.241).

Assim, ser falante-aprendiz em formação para a docência implica na instituição de formações imaginárias em torno da comunidade da língua com a qual se deseja aproximar. Dessa forma é plausível admitirmos que a vinculação a essas comunidades é um dos

³³ O termo em questão é utilizado aqui nos mesmos moldes que utiliza-se Anderson (1991), isto é, como *comunidade de interesse* na qual seus membros constituem uma imagem mental e idealizada.

³⁴ “*Imagined communities refer to groups of people, not immediately tangible or accessible, with whom we connect through the power of imagination. In our daily lives we interact with many communities whose existence can be felt concretely and directly.*”

componentes responsáveis pelo modo de agir na língua e, conseqüentemente, pelas performances na LI. Há, no contexto ubíquo dessa peculiaridade formativa, uma gama de vinculações imaginárias que parecem estar imbricadas a perguntas do tipo: que falante sou eu? Que falante serei? Que tipo de professor me tornarei? Tais questionamentos auxiliam, sobremaneira no modo como esses sujeitos constituem-se na performatividade da língua em aspectos como os da resistência, acomodação ou da subversão.

A partir da concepção das comunidades imaginadas torna-se possível uma compreensão dilatada acerca de fenômenos como os de *anglocentrifugação* e *anglocentripetação*³⁵ no uso da língua, elementos determinados pelos processos presentes naquilo a que podemos associar às identidades imaginadas. Amaneirar-se à norma *standard* ou semiotizá-la com significados próprios depende, portanto, dos modos como são percebidos/imaginados esses papéis identitários no âmbito da LI. Para Norton (2010) “[...] uma comunidade imaginada adota uma identidade imaginada, e o investimento de um aprendiz na língua alvo deve ser compreendido dentro deste contexto.” (NORTON, 2010, p. 356). Isto posto, performar no lócus da sala de aula é determinante para a instauração dos modos de resignificação e apropriação da LI, seja ela angloconformista³⁶ ou *angloinsurreta*³⁷.

Em sintonia com a questão identitária alojada no conceito de comunidades imaginadas, vislumbramos a sala de aula como espaço de performatividades constituídas por intermédio das expectativas e desejos em torno da LI e de suas possibilidades na demarcação de modos de ser na língua – a do falante e a do professor. Por este viés me parece pertinente, na esfera das comunidades e identidades imaginadas, a inclusão daquilo a que Mendes (2008, p.74) vem a chamar de *estratégias de subjetivação*. Segundo essa concepção, é por intermédio dos processos de eclosão dos sujeitos e de sua personalidade que se pode incitar e possibilitar “[...] a criação de novos signos de identidade” (MENDES, 2008, p.74).

É, pois, pelo prisma da forja identitária, representada pela subjetivação, que entrevejo o lócus da sala de LI como cerne de possibilidades na língua. É nesse espaço, esfera de encontro e negociação entre diferentes personalidades, que são acessados e possibilitados novos saberes na língua. Destarte, agenciar e performar nesse espaço de construção se convertem como elementos precípuos para a criação de modos de operar na língua sem a

³⁵ Conceitos elaborados em pesquisa anterior (Figueiredo Neto, 2014) e que correspondem, respectivamente, ao maior ou menor distanciamento em relação à norma *standard* da LI.

³⁶ Termo tomado de (MOTA, 2010).

³⁷ Termo relacionado à ideia de subversão e reconstrução linguocultural.

interferência de uma *tutelagem exonormativa* (FIGUEIREDO NETO, 2014 p.148). É a atuação no lócus da sala de aula que deve orientar as práticas no ensino-aprendizagem de LI, reelaborando, acatando ou refutando (criticamente) os elementos externos à comunidade de aprendizagem.

Isto dito, e em consonância com as minhas percepções de professor formador, acredito que a atuação no horizonte das comunidades imaginadas e o exercício da subjetivização proporcionam a deposição da visão unitária e redutora da identidade. Por essa lógica os aprendizes deixariam de mimetizar e passariam a *memetizar*³⁸ a LI, ou seja, ascenderiam da condição meramente reprodutora para a materialização crítica e criativa do dizer. Agir *memeticamente* equivale, assim, à deposição dos modos de emulação linguística, que, uma vez destronados, cedem espaço para a crítica e a irrupção do *self* na língua. À vista disso, nos alinhamos ao que propõe Canagarajah (2008) para quem:

Do mesmo modo em que retiramos a língua das amarras de seu núcleo comum ou sistema base, nós agora removemos a identidade das noções redutoras e unitárias. Nós performamos modificando as identidades estratégicas e contextualmente relevantes para alcançar nossos interesses. Múltiplas línguas, mesmo as estrangeiras e impositivas como o inglês são valiosos recursos para a construção das identidades desejadas³⁹ (CANAGARAJAH, 2008, p. x).

Feitas essas considerações, e direcionando o meu olhar para os sujeitos observados na instância da docência de LI, cerne investigativo da presente pesquisa, me parece produtiva a admissão dos agenciamentos empreendidos pelas personas da pesquisa como o elemento desencadeador dos modos como operam esses sujeitos no espaço multicontextual de seu ensino. Assim, percebo que há na esfera da docência, terreno primacial das práticas de agência, a premência em performar no que poderíamos entender como uma *dualidade constitutiva*, isto é, o de operar na LI e em seu ensino.

Por esse viés, acredito, performar na sala de aula de LI está diretamente associado às práticas de agência instituídas no espaço interlocutivo e intersubjetivo do ensino/

³⁸ Aqui estabelecemos uma distinção entre mimesis, tomado como repetição/reprodução e o de memetização que apoia-se na perspectiva metamórfica de Heylighen (1994) e também nos populares memes da *web*, dispositivo que recria significados à partir de um referente semiótico original. Segundo Heylighen essa categoria diz respeito à franca reinterpretação, recombinação e mutação dos elementos semióticos materializados através dos memes.

³⁹ [...] as we remove language from its mooring in one common core or base system, we now remove identity from unitary and bounded notions. We perform shifting, contextually relevant, strategic identities to accomplish our interests. Multiple languages, even alien and imposing ones like English, are rich resources for constructing desired identities.

aprendizagem. Logo, a perspectiva das comunidades imaginadas coloca-se como alegoria dos processos de fabricação identitária, elemento que pode reverberar como dito anteriormente, numa lógica subversiva, resistente ou acomodada do sujeito que performa na LI.

Na próxima seção, de modo a sedimentar as questões tratadas até aqui, serão apresentadas algumas ponderações em relação ao processo de aprender/ensinar LI sob um prisma pautado no exercício social da língua(gem) e, conseqüentemente, nas questões discursivas que animam tais práticas.

1.1.3 Entra na roda e ginga: aprender/ensinar língua como prática social situada

Na argumentação que venho sustentando até aqui, procedimento alojado nas memórias de ensinar e marcado pelas minhas investigações, faz-se imprescindível o estabelecimento de um espaço de compreensão que tome o dialógico como o limiar do ensino/aprendizagem na(s)/com a(s) língua(s). É no horizonte do discurso que se corporificam as ações enunciativas dos sujeitos presentes neste trabalho (professores de LI em atividade). Subjetividades que aprendem para ensinar e, por força da pulsão intersubjetiva de que fazem parte, ensinam para aprender.

Por essa tônica, as noções de aprendizagem e ensino de LI nas quais transito, dialogam diretamente com as produções linguoculturais dos sujeitos pesquisados. Tais produções, acompanhadas desde o estudo do mestrado, desembocaram na constatação de que a ideia de *inglesamento*, tal como proponho neste trabalho, está intrinsecamente associada à construção desses sujeitos numa perspectiva de localização do dizer. Nesse sentido, entendo que o empreendimento de falar e ensinar na língua inglesa é voragem do relacional, sorvedouro entre línguas-culturas cujo resultado é o que vislumbro como o *dizer no duplo*⁴⁰. Falar na língua e ensina-la é, ao mesmo tempo, irrupção de si e imersão no Outro. Dessa forma, expressões como *Inglesar*, *inglesamento* ou *Englishing*, parecem sintetizar a ideia de prática social na língua, ou seja, dos processos discursivos de apropriação e localização da LI na seara de um uso nosso.

⁴⁰ Dizer como perspectiva de usuário que se emancipa na língua nova e dizer numa perspectiva de suplementação. Refazer, ajustar e reconstruir na língua Outra. Espaços distintos, mas que estão continuamente a se mesclar e completar.

(Ir)romper na esfera do Outro. Ir e romper simetrias no espaço de uma língua nova, e que se faz nossa pela força do uso, é o movimento que parece prevalecer para a constituição de uma “[...] inglesidade semioticamente localizada” (FIGUEIREDO NETO, 2014, p. 20). Assim, ao perseguir essas veredas, teóricas, memoriais e observativas, me afilio ao horizonte que entende aprendizagem e ensino de línguas como *atividade situada*, ou, nos moldes do que vimos argumentando, como *práxis social localizada*. Admitir, essa premissa, por conseguinte, é ponto de partida para uma compreensão da língua-cultura almejada como “[...] fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca.” (MENDES, 2004, p.171). É justamente por essa mirada construtiva de língua, visão pautada no social e nas forças de interação aí alojadas, que se pode compreender o percurso de linguajamento dos sujeitos ao largo de sua produção enunciativa. Assim, é através da dinâmica social alojada nas práticas linguajeiras do dizer que se constituem as subjetividades do falante/professor de LI.

É sob a égide austiniana do *fazer coisas com palavras*, fazer enunciativo que anuncia a co-construção do dizer, que se desmonta a noção pré-moldada, estruturalista e fetichizada de língua. Em outras palavras, é pela dinâmica da negociação e dos fluxos simbólicos presentes nos atos verbais que se instaura uma noção de produção colaborativa e situada de língua. Falar, e mais do que isso, professar numa língua-cultura Outra, é apropriar-se de uma força potencial que é *translinguística*⁴¹ no sentido de romper as fronteiras impostas por uma compreensão estanque do fenômeno. Isto dito, o que se coloca na esfera da prática local na LI é uma atuação assentada na produção de sentidos socialmente determinados.

É pela admissão da natureza matizada da práxis dialógica, prática inerente à aprendizagem/ensino de língua, que se pode mobilizar os sujeitos de seus lugares-língua convencionais. Dessa forma, mover-se rumo ao Outro lugar, terreno da língua-nova, é dizer de si, enquanto constitui novos sentidos e novas interlocuções na língua desejada, espaço que deixa de ser Outro para ser espaço próprio; mais uma das esferas em que operam as subjetividades na construção de heteroglossias⁴². Por este caminho conceitual, aprender e ensinar língua como prática social localizada, é admitir que falantes-aprendizes constituem as suas operações linguajeiras, isto é, as suas interações entreculturais, como gérmen para a constituição de aspectos como a subversão, a resistência e a acomodação em relação aos

⁴¹ A noção de translinguística que cortejo nesse estudo associa-se à visão bakhtiniana de ultrapassar a visão de língua como sistema.

⁴² A noção de heteroglossia aqui utilizada relaciona-se às “vozes heteroglotas” tal como proposto por Clifford (1986), isto é, à diversidade das formas de expressão linguística onde se inserem as identidades linguoculturais.

modos de ser e de se anunciar na língua nova. De modo análogo a essas proposições, Mendes (2004) afirma:

Assim, ao buscar apreender, aprender, tomar parte de uma língua-cultura, de outro modo de produção de sentidos, socialmente determinado, eu deixo o meu espaço privilegiado e construo esse outro lugar, esse espaço de interlocução formado por parte do que eu sou e por parte do que eu quero conhecer (MENDES, 2004, p. 169).

Logo, transitar nas sendas de aprender e ensinar LI como ação situada, nos impõe uma imediata reflexão em torno da condição ubíqua exercida pelos sujeitos que aprendem para ensinar e que, pela dinâmica desse lugar ocupado, vão construindo uma autoralidade no inglês e nos processos de ensino. A ideia de *dizer no duplo*, como apresentamos anteriormente, a noção de aprender para ser falante e ensinante da LI, instaura-se numa complexa tecelagem formativa na qual coabitam formas situadas de aprendizagem, ou seja, de ações que determinam o conhecimento na língua estudada numa dupla perspectiva: a de quem fala e ensina a falar. Isto dito, há na empreitada linguajeira aqui apresentada uma notória vinculação à aprendizagem num sentido primário; aprendizagem como componente definidor de todas as experiências que competem para a construção de possibilidades na língua-cultura almejada. No tocante a esta compreensão Clemente e Higgins (2008) argumentam:

A aprendizagem relaciona-se à movência do real para o possível. Ela desafia as realidades atuais através da busca por significados mais profundos de conceitos e ações. A aprendizagem relaciona-se com o modo como podemos construir uma crítica das realidades sociais e pessoais existentes (CLEMENTE; HIGGINS, 2008, p. 15).

Assim, a tônica da aprendizagem/ensino de LI perpassa, obrigatoriamente, por um traçado de ações⁴³ que é construído localmente, mas que enseja os mais variados aspectos de produção na língua, aí incluindo-se o processo de interlocução com o global. Construir uma *inglesidade*, nesse sentido, é trazer para a cena uma *duo dinâmica* que corteja o global para realizar no local. É, pois, por esse modo situado de atuação, que se revelam as peculiaridades e subjetividades linguoculturais dos sujeitos que enunciam. Produzir LI nesse lócus de entremeio, então, é *arregimentar recursos interlinguísticos transpondo-os para a prática do*

⁴³ O referido traçado diz respeito às escolhas, repertórios e modos de produção na língua-cultura nova, tudo isto determinado pelo lócus imediato e pelas relações determinadas pelos propósitos dos sujeitos do discurso.

*discurso*⁴⁴. É pela seara discursiva, em suas materializações sociais de língua(s) e cultura(s), que observamos a precipitação das comunidades de prática. Tais comunidades congregam, assim, todos os usos localizados da LI, e para além destes, as versões anglocêntricas da língua. Por esta lógica de usos localizados em comunidades de prática nos inscrevemos no argumento de Canagarajah (2007), para quem a LI passa a assumir, claramente, uma identidade transfronteiriça que é “[...] intersubjetivamente construída em cada contexto específico de interação⁴⁵” (CANAGARAJAH, 2007, p. 925).

A configuração do(s) inglês(es) materializado(s) nessas instâncias de prática é determinada pelas negociações inerentes a cada comunidade de falantes e em consonância com os seus desejos no processo de emular, subverter ou ressignificar as formas e os usos na língua-nova. Arrematando essa proposição Canagarajah (2007) argumenta: “A forma desse inglês é negociada dentro de cada grupo de falantes e de acordo com seus propósitos⁴⁶” (CANAGARAJAH, 2007, p. 925). Aprender/ensinar LI pela lógica de uma prática social localizada, é abrir-se para o franco da Língua, transvalorando na acepção nietzschiana de superação. Transvalorar para redefinir, ressignificar e transformar.

Por esta mesma concepção, agir no entrelugar, nesse espaço de coexistência do local e do global, exige que assumamos os processos de ensino/aprendizagem de línguas-culturas como lentes caleidoscópicas que ampliam, distorcem ou modificam as imagens a cada movimento.

Com vistas a tratar do *ancoradouro epistemológico* que alberga as noções de língua(gem), identidade, ensino e aprendizagem na LI é que trago, na seção a seguir, algumas considerações norteadoras para a pesquisa em Linguística Aplicada no âmbito da prática docente.

⁴⁴ Proceder dessa forma, então, é equivalente a instaurar uma perspectiva que tira o componente cognitivista da interlíngua, transpondo-a para a condição do que entendo como *interlinguoculturalidade*, ou seja, a relação intersectiva entre línguas-culturas que, ao se tocarem na instância da aprendizagem em sala de aula, promovem a emergência de experimentações e novas construção no discurso.

⁴⁵ *Intersubjectively constructed in each specific context of interaction.*

⁴⁶ *The form of this English is negotiated by each set of speakers for their purposes.*

1.2 A PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA: REVERBERANDO A PRÁXIS DO ENSINO

*Dez minutos atrás de uma ideia já dão
Pra uma teia de aranha crescer e prender
Sua vida na cadeia do pensamento
Que de um momento pro outro começa a doer.
Lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá...* (Gilberto Gil, 1974).

Pensar a pesquisa em Linguística Aplicada, mais do que a reunião de *corpus* linguístico literatura e epistemologia(s), impõe ao pesquisador a formação de um olhar sensível às demandas de movência da contemporaneidade. Tal como no texto em epígrafe, mover-se rumo à pesquisa exige a admissão do *pensamento em rede*, teia que emaranha vida, literatura e epistemologias em fluxo contínuo. Diferentemente de uma perspectiva de reificação programática entre *corpo linguístico*, teorias e epistemes, a Linguística Aplicada, (LA daqui por diante), passa a exercer uma função precípua para a promoção da *vida linguística* como materialidade desnaturalizada da língua(gem). Por esse raciocínio, poderíamos pensar a existência dessa *vitae linguística* como arena performativa na qual os fenômenos linguajeiros é que determinam o fazer da pesquisa.

É por intermédio dessa mirada performativa da pesquisa em LA que me inscrevo naquilo a que Calvet (1996) vem a chamar de intervenção *in vivo*⁴⁷. De acordo com essa compreensão, as intervenções que acontecem na seara das práticas sociais determinam a maneira como as pessoas solucionam e refletem as questões linguísticas. Isto posto, o que desponta no momento contemporâneo da LA, conforme argumenta Fabrício (2008) é o que se pode chamar de “campo de forças plurais”. Segundo esse raciocínio, o que está no cerne dessa instância de forças é um entrelaçamento de novos significados “[...] modos de produção de sentido, práticas, técnicas, instituições, procedimentos de subjetivação e relações discursivas [...]” (FABRÍCIO, 2008, p. 47). Na prática, pesquisar em LA requer a instanciação⁴⁸ desses elementos como ingredientes fundamentais para a atuação investigativa. Curiosamente, acredito, é justo esta pluralidade instanciada, este reconhecimento prático das variáveis técnicas e subjetivas, que lega à pesquisa em língua(gem) a sua singularidade.

⁴⁷ A intervenção *in vivo* relaciona-se às escolhas dos indivíduos e às suas práticas sociais. Por esta lógica, a resolução de um problema dá-se por intermédio de uma prática social. Tal prática, além de reforçar a identidade de determinado grupo, pode representar uma forma de se fazerem evoluir as situações linguísticas sem a intervenção do estado com suas leis e decretos.

⁴⁸ Aqui, instanciação refere-se ao ato de inovar, de adaptar a pesquisa às demandas da contemporaneidade e da atuação investigativa.

Assim, perscrutar em LA, esquadrihar os eventos na língua e suas implicações sociais é estabelecer, além do olhar sensível, uma escuta atenta às práticas linguísticas determinantes para o diálogo com a panaceia literária, metodológica e epistemológica. Em outras palavras, perscrutar para escutar. Nas sendas desse horizonte, raciocínio pautado na quebra de grilhões monoepistemológicos, inaugura-se não apenas o flerte, mas o enlace com a transdisciplinaridade e a demolição do narcisismo teórico na pesquisa. Essa LA é, por assim dizer, aquela que hibridiza e despasteuriza a pesquisa em língua. Em sintonia com essa argumentação Fabrício, uma vez mais, anuncia:

Esse ponto de vista é fruto do entendimento de que os fenômenos só existem inseridos em um campo de problematizações, o que torna mais difícil estudar a linguagem como objeto autônomo, que existe em si mesmo e dentro de um domínio claramente delimitado – linha de investigação tradicional que ainda norteia significativa parcela da produção de conhecimento no campo de estudos linguísticos, tanto no chamado ‘núcleo duro’ quanto na linguística aplicada (FABRÍCIO, 2008, p. 48).

Tendo considerado a pesquisa em LA como lócus transdisciplinar, instância plural de forças e exercício performativo, me parece pertinente associar a essa perspectiva investigativa um ingrediente a mais: a transgressão. Transgredir, na ótica transfronteiriça com a qual dialogo, é movimento associativo, procedimento que agrega possibilidades num fazer perquiridor repleto de variáveis e de heterogeneidades. De modo análogo Pennycook (2008) sustenta: “A transgressão, diferentemente da oposição ou da reversão, envolve hibridização, mistura de categorias e questionamento dos limites que separam as categorias. Não é em si mesma subversão, não é um desafio aberto e deliberado ao *status quo*” (PENNYCOOK, 2008, p.75). Por esta mirada, então, a ideia de transgredir não apenas contesta as monoepistemes de produção da pesquisa em LA, como viabiliza um deslocamento nos modos de pensá-la.

Dentro dessa lógica, por conseguinte, a pulsão transdisciplinar, transgressora e plural a que venho me referindo, muito mais do que consumidora de literaturas e epistemes sobre como compreender/estudar a língua(gem), passa a ser, ela própria, uma autoria. Ser pesquisador nessa modalidade insurreta de linguística, portanto, implica numa verdadeira construção autoral que desloca, reloca e revela o dialógico da pesquisa. Nesse sentido, o que se faz – ou o que se pode fazer na esfera investigativa – parece relacionar-se a um exercício que, despregando-se das esterilizações e abstrações teóricas sobre língua, vai mimetizando o fenômeno investigado em seus aspectos mais fulgurantes: a fugacidade e a polifonia. Em outras palavras, e na esteira dessas reflexões, é a língua em seus processos plurívocos que deve pautar a pesquisa em LA trazendo-lhe, não apenas o norte teórico, mas todas as latitudes

possíveis nas cenas da investigação em língua. Fazer linguística aplicada nesse horizonte transgressivo é desestabilizar os regimes de verdade alojados na pesquisa, humanizando-a e promovendo a comunhão entre dizer e fazer, pensamento e ação. Nos moldes do que propõe Pennycook (2008) essa lógica transgressiva:

[...] tem o objetivo de atravessar fronteiras e quebrar regras em uma posição reflexiva sobre o quê e porque; é pensada em movimento em vez de considerar o que veio antes do momento da posição teórica ‘pós’; articula-se para a ação na direção de mudança [...]. A LA transgressiva é LA tanto para o pensamento como para a ação transgressivos (PENNYCOOK, 2008, p. 76).

Pensar e agir numa LA sensível aos fenômenos linguísticos, portanto, demanda o que Almeida Filho (2008), ratificando a tônica multifacetada e transgressiva da área, estabeleceu como procedimento intrinsecamente balizado pelas questões de uso da linguagem; elementos enredados e determinados pelas práticas sociais. Assim, por pensar a pesquisa em língua como ação implicada pela natureza socializante do diálogo, é que vinculo essa operação investigativa e sua propensão crítico-reflexiva à práxis do ensino. É a partir de um olhar desterritorializado, olhar que não subjuga ou encaixota os fenômenos da sala de aula de LI que se pode constituir um percurso da desaprendizagem e de transgressão aos limites impostos pela tradição monolítica de uma uniciência. Nesse sentido, a pesquisa na LA que aqui se estabelece é empreendimento que, calcando-se nos modos de agir das subjetividades dialógicas, se faz performativa. Investigar a práxis do ensino de línguas, então, é admitir a imprescindibilidade das ações discursivas como elementos que animam as teorias e epistemes exercendo, não uma coadjuvância, mas uma premência na pesquisa.

Transgressão, portanto, não é sinônimo de mera ruptura. Ao contrário, os estudos que se moldam por essa lógica se incumbem em situar interfaces possíveis em meio à infinidade de fenômenos linguísticos constituídos na sala de aula. Desse modo, é justamente a multiplicidade de fenômenos presentes no processo de ensinar/aprender línguas, que deve orientar a pesquisa em LA; acontecimentos na linguagem que vão abrindo veredas para a sedimentação da intervenção *in vivo* à qual nos referimos anteriormente. É essa modalidade de mediação vivencial que possibilita uma maior compreensão dos eventos linguísticos numa perspectiva de ação social. Por esta compreensão, todo o processo de construção investigativa que aspira a uma LA crítica e socialmente relevante, é aquela que admite o fazer investigativo como construto que deixa de ser laboratorial para ser laboral. É no trabalho, isto é na tecelagem dos processos de interação discursiva que alunos e professores constituem aquilo

que é, ao mesmo tempo, manancial e diretriz das literaturas, leituras e epistemes com as quais se comunicam os fenômenos em estudo.

Tal compreensão inscreve-se de modo flagrante à afirmação de Fabrício (2008) para quem, pela ótica do paradigma socioconstrutivista, as abordagens problematizadoras e críticas da LA “[...] assumem mais explicitamente a inseparabilidade de práticas discursivas, teorias e realidade social, entendendo que qualquer critério de atribuição de sentido à existência de coisas, eventos e experiências ocorre necessariamente no âmbito linguístico-semântico” (FABRÍCIO, 2008, p. 50). Com estas considerações, acredito, podemos compreender essa modalidade crítica e desterritorializada da LA como terreno movediço animado pela simultaneidade, concorrência e complementaridade disciplinar; ou como empregaria Moita Lopes (2008): pela prática (IN)disciplinar.

Tendo optado por esse modo de compreensão da práxis de ensino e de suas reverberações na investigação em LA, apresento na seção seguinte os caminhos do dizer e do agir linguísticos que orientam e alimentam o modo de fazer pesquisa em LA.

1.2.1 O dizer, o fazer, o pesquisar: na tecelagem do método

Na confluência entre o dizer, o fazer e o pesquisar; a presença do método. O que determinam essas ações de onipresença na língua e na metalinguagem da pesquisa? O que revelam os falares, as ações e o processo de investigação linguística? Tais questões aparecem aqui como exercício para a construção de um percurso metodológico que, sensível às peculiaridades do ensino-aprendizagem de línguas, acaba por constituir um traçado procedimental liberado de amarras teóricas ou de insulamentos epistemológicos. A tecelagem de um método na pesquisa em LA, processo de experimentações e descobertas teóricas, vai demovendo a ótica dos regimes de verdade à medida que instaura o diálogo com os dados do fenômeno investigado; elementos preponderantes para todo o evoluir da pesquisa.

Em sintonia com as vozes e ações da sala de aula de LI do presente estudo, elementos originados da prática de ensinar e aprender língua, tomo a abordagem qualitativa como um primeiro atracadouro constituído a partir dos dados gerados. São estes, a partir de suas particularidades, os componentes que animam todo o construto investigativo no que concerne às epistemes ou às ferramentas necessárias para o processo analítico. Assim sendo, é possível tomarmos os dados da pesquisa como os componentes paradigmáticos para a construção do

método. Diante dessa ponderação, e tomando os fenômenos da linguagem como materialidades eminentemente subjetivas, é que vislumbramos na abordagem qualitativa o olhar descritivo em torno das pessoas da pesquisa, seus lugares de fala e os processos de interação que estabelecem mutuamente. Desse modo, o caminho para o método perpassa, obrigatoriamente, por uma postura qualitativa no tratamento dos dados, procedimento que procura “[...] compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p.62).

Como se pode aduzir, a abordagem qualitativa acaba por basear-se numa vivência dos sentidos e subjetividades, isto é, em uma análise experiencial no ambiente da pesquisa. É, pois, por intermédio dessa mirada, que podemos estabelecer um aprofundamento das relações entre pesquisador, pesquisado(s) e contexto investigativo, haja vista a valorização dos atores sociais do fenômeno investigado, de suas produções e do âmbito em que operam essas subjetividades. Assim, por se tratar de um estudo balizado pelas relações discursivas inerentes ao ensino-aprendizagem de LI, me alinho uma vez mais ao que propõe Godoy (1995), para quem a perspectiva qualitativa de pesquisa “[...] têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada”. (GODOY, 1995, p. 62). Isto dito, e tendo em mente a interface da abordagem qualitativa com os paradigmas não-essencializados⁴⁹, nos vinculamos, em igual medida, ao que propõe Macedo (2010) segundo o qual:

Aquilo que, em geral, chamamos de *âmbitos qualitativos* da realidade, não pode ser alcançado por um paradigma normativo. O mundo dos sentidos, dos significados, dos símbolos, dos mitos, das representações, do imaginário, das ideologias, por exemplo, não se permite ser compreendido por uma lógica dura, laboratorial [...] (MACEDO, 2010, p. 37-38).

Ou ainda:

[...] esses âmbitos apresentam uma complexidade só apreendida por um olhar hermenêutico; não funcionam linearmente, resistem às metodologias onipotentes e ao saber que se quer repetição, ou seja, generalizável para qualquer contexto, história ou cultura (MACEDO, 2010, p. 38).

⁴⁹ Como paradigmas não-essencializados entendo todos os procedimentos e modelos investigativos que não se limitam a protocolos normativos e rigidamente fechados. A perspectiva não-essencializada, portanto, dialoga com todas as formas possíveis para o êxito do processo investigativo.

Levando em consideração a natureza da pesquisa em língua, percurso de sinuosidades e simbolizações, faz-se imperiosa a constituição de procedimentos de cunho interpretativista que se voltem para os fenômenos sociais estudados pelo pesquisador. É pelo viés qualitativo de investigação que se pode promover um horizonte holístico e interpretativo que se abre à variabilidade dos fenômenos da sala de aula de línguas e sua análise. Por esta compreensão reverbero as considerações feitas em trabalho anterior segundo a qual:

[...] 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 às teorias que valorizem os fenômenos ocorridos na sala de aula de língua estrangeira (FIGUEIREDO NETO, 2014, p. 35).

Desse modo, considerando o horizonte qualitativo como o âmbito primacial dos processos de investigação linguística, inscrevo-me em uma perspectiva metodológica que, ressoando os modos e fazeres qualitativos, determina um diálogo produtivo com a seara da linguagem. Portanto, na tecelagem de um método para a presente pesquisa, alinho-me à etnografia, haja vista a sua penetração no ambiente investigado juntamente com as subjetividades que materializam e moldam os eventos estudados.

Por tomar a etnografia como instrumento de apreensão dos sentidos produzidos entre pessoas e culturalidades, entrevejo nessa modalidade metodológica o manancial analítico que viabiliza o entendimento em torno dos significados produzidos na sala de aula de línguas. É pela abordagem etnográfica com as suas múltiplas possibilidades de análise que podemos incluir, junto ao fenômeno da linguagem, aspectos como valores, crenças e comportamentos; componentes indissociáveis das *linguoculturalidades* da sala de aula.

Dentro dessa lógica, é produtiva a vinculação do traçado etnográfico ao questionamento de Watson-Gegeo (1988), que pontua: “[...] por que deveríamos estudar ensino e aprendizagem de línguas etnograficamente?⁵⁰” (WATSON-GEGEO, 1988 p. 585). Como resposta imediata a essa questão, a autora argumenta: “A etnografia é uma importante alternativa para outras formas de pesquisa educacional porque nos permite tratar de questões muito básicas sobre teoria e prática⁵¹” (WATSON-GEGEO, 1988, p. 585). À vista dessas considerações, observo no estudo aqui preludiado a mesma interdependência entre prática e teoria, sendo a arena do vivencial a contrapartida determinante para a definição desse holismo

⁵⁰[...] why should we study second language learning and teaching ethnographically?

⁵¹ Ethnography is an important alternative to other forms of educational research because it allows us to address very basic questions of theory and practice.

investigativo, isto é, das variadas possibilidades teóricas e procedimentais nos estudos da linguagem e dos processos de ensino-aprendizagem que lhe dão origem e lhe servem de esteio.

A feição etnográfica presente nesse estudo exploratório justifica-se em razão da necessidade em estabelecer um paradigma hermenêutico de compreensão, algo possibilitado pela manifesta associação da etnografia à ampla interpretação dos dados gerados. Por este entendimento, há na investigação elementos indicativos desse diálogo etnográfico. Em consonância com as reflexões até aqui ensejadas, isto é, as que estabelecem a perspectiva *in vivo/in situ*⁵² como precursora do movimento investigativo, adiro ao percurso investigativo da cena social como “[...] cartógrafo dos movimentos empreendidos na sala de aula de LI” (FIGUEIREDO NETO, 2014, p. 34).

Explorar etnograficamente as matérias de expressão linguística, portanto, é procedimento que se realiza pelo atravessamento de campos teóricos que passam a se entrelaçar e a contribuir para o empreendimento investigativo. De fato, o lastro da investigação linguageira do estudo presente – seu itinerário de apreensão dos escaninhos e miudezas da língua – situa-se na *entrelugaridade*⁵³ representada pela arquitetura etnográfica. Nesse sentido, método e materialidade⁵⁴, percurso e *linguoculturalidades*, acabam por ressoar a perspectiva transsubstanciada de uma LA que, por operar na porosidade disciplinar, tornou-se mais aderida aos contornos flutuantes do cotidiano da educação linguística. É justamente essa aderência que relaciona e ressignifica teoria(s) e prática; materialidades e subjetividades na esfera dos estudos da linguagem. De modo análogo a essas ponderações, Macedo (2010) argumenta que o pesquisador *etno*:

[...] não deixa em seu *bureau* suas convicções, sua itinerância, como estudioso de fenômenos humanos, e defronta-se arduamente como sujeito/pessoa com suas próprias observações, pondo em evidência suas implicações, consubstanciadas em suas motivações, perspectivas e finalidades (MACEDO, 2010, p. 82).

Destarte, com vistas a um entendimento mais detalhado desse itinerário observativo perseguido ao largo da pesquisa e de seu trânsito descritivo-interpretativo, é fundamental

⁵² Para o empreendimento de orientação etnográfica é primacial a relação *in vivo/in situ*, haja vista a fundamentalidade dos processos de interpretação e descrição.

⁵³ Termo baseado em Bhabha (1998) e aqui utilizado como síntese do holismo representado pela feição etnográfica que cortejamos. Sem fechar-se em seu campo investigativo a etnografia dialoga com variadas possibilidades teóricas, procedimentais e instrumentais no processo de geração e análise de dados. Daí a ideia do *entrelugar*.

⁵⁴ A materialidade a que me refiro diz respeito aos dados gerados na pesquisa, (fenômenos da instância investigada).

apresentar os cenários e os sujeitos estudados, componentes determinantes para a consecução da pesquisa e, por conseguinte, para a compreensão dos eventos linguageiros tematizados. Na seção seguinte, discorrerei de modo mais pormenorizado em torno dos elementos desencadeadores da pesquisa e das demais particularidades constantes da instância investigada.

1.2.2 Da arena ao ato: o contexto da pesquisa

Tendo estabelecido o horizonte metodológico desse estudo e destacando as *ações pedagolinguísticas* de professores de LI do Território do Sisal, mesorregião baiana formada por 20 municípios, preludio o percurso de intérprete-(d)escritor evocando o Sertão dos Tocós, terra índia notabilizada pela fibra do sisal e pelas fibras de aprender e ensinar LI, fios entretecidos pela formação e pela atuação dos sujeitos ensinantes. Assim, tomando a fibra sisalana⁵⁵ como elemento essencial no cenário sertanejo dos professores estudados, constituo o entrelaçamento com as questões que perpassam pelo inglês, pela *inglesidade*, e pelo ensino-aprendizagem da língua.

Conhecida como a Capital do Sisal, o município de Conceição do Coité destaca-se, juntamente ao município vizinho (Valente), como o maior centro exportador da região para Europa e África. Com constantes visitantes estrangeiros a transitar na região, sobretudo em razão de empresas estrangeiras instaladas nesse entorno⁵⁶, é comum o uso do inglês como o principal vetor de comunicação nas negociações estabelecidas na região. Igualmente, é através da APAEB, Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira, situada no município adjacente de Valente, que se entretecem relações comerciais e multiculturais, haja vista as diferentes origens dos visitantes. Portanto, a presença da estrangeiridade e da língua que normalmente lhe representa, o inglês, se mescla a um contexto no qual a LI é, de fato, uma presença visibilizada na região.

Contando com diversos cursos livres de idiomas, acredito, parte considerável da motivação para a aprendizagem de uma língua Outra, sobretudo a LI, se dá tanto por essa atmosfera de circulação de falantes da língua, quanto pela admissão da imprescindibilidade do

⁵⁵ Originada da agave sisalana, (o ouro verde do sertão), a fibra de sisal tornou-se o principal veio econômico e simbólico da região.

⁵⁶ É possível listar entre as referidas empresas a APAEB e a COTESI (Cia Têxteis e Sintéticos S/A).

inglês⁵⁷. Adicionalmente, importa mencionar ainda o curso de licenciatura em LI da UNEB/Campus XIV como instância fundamental para a constituição de professores de inglês do chamado Território do Sisal.

Dessa forma, erigindo a empreitada investigativa nas salas de aula de LI de professores em exercício da região sisaleira e apoiando-me na *teoria interpretativa da cultura* de Geertz (1989), a presente investigação inscreve-se na ótica da densidade descritiva tratada pelo autor e que culmina, então, com a instituição de um trabalho norteado pela descritibilidade e interpretabilidade inerentes ao trabalho de caráter etnográfico. Nos dados gerados, manancial para a instauração do presente estudo, foi fundamental a aproximação a uma literatura sensível⁵⁸ aos sujeitos, cenários e aos fenômenos decorrentes desse microcosmo; acontecimentos que encontram na descrição-interpretação apontada por Geertz, um caminho viável rumo à compreensão dos fluxos discursivos intercambiados entre ensino e aprendizagem de línguas.

Com uma concepção análoga a estas ponderações o autor sustenta que a descrição etnográfica é eminentemente interpretativa. Nas palavras de Geertz (1989) “[...] o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis” (GEERTZ, 1989, p. 15).

As formas pesquisáveis elencadas a este estudo não prescindem da apreciação/vivência das cenas, dos atores e de seus atos de linguagem. Por essa lógica, a maquinaria etnográfica de que me utilizo está intimamente associada não à mera *captura* do contexto investigativo e de seus sujeitos, mas às singularidades derivadas da relação *in vivo/in situ* anteriormente mencionada. Por esse viés, a feição etnográfica que desenvolvo nesse estudo está pautada pela interdependência constitutiva entre contextos e sujeitos da língua(gem). Para ir da arena ao ato é preciso extrapolar o estudo do lócus, ou seja, deve-se estabelecer uma relação de pertença antropológica no sentido geertziano que sustenta: “O lócus do estudo não é o objeto do estudo. Os antropólogos não estudam as aldeias (tribos, cidades, vizinhanças...), eles estudam *nas* aldeias” (GEERTZ, 1989, p. 16). É por intermédio desse *olhar de dentro*, isto é, da sintonia entre contexto e vivência antropológicos, que o pesquisador desvanece o *olhar forasteiro* e ascende ao processo geertziano de descrição.

⁵⁷ Na situação em tela, acredito que um evento alimente o outro reforçando a necessidade e a procura pelos cursos.

⁵⁸ Posso mencionar como *literatura sensível* todo o aporte teórico que, juntamente com a LA, dialoga com a filosofia da linguagem, os estudos culturais, a Análise do discurso, o Inglês como Língua Franca, entre outras.

Para a realização desse estudo, juntamente com o processo de análise dos dados gerados, utilizei-me de uma perspectiva de *itinerância flaneur*⁵⁹, haja vista a pluralidade de salas de aula e de docentes pesquisados. Mais precisamente, lancei mão de cinco professores de LI em exercício nas cidades de Conceição do Coité e Salvador; sujeitos egressos do mesmo curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas da UNEB, (DEDC) – Campus XIV e integrantes de minha pesquisa de mestrado; estudo que investigava os usos interculturais de língua inglesa dos alunos de uma das turmas do curso (professores em formação)⁶⁰.

Dos cinco sujeitos pesquisados para o presente estudo de doutorado e cuja faixa-etária variava dos 27 aos 35 anos, quatro atuavam em cursos livres de idiomas, (três na região de Conceição do Coité e um na capital baiana) enquanto o outro professor ministrava aulas na rede pública de ensino de Salvador. Cabe ressaltar que, quando localizo os sujeitos e suas matérias de expressão na seara sertaneja dos Tocós, tal como proponho no título deste trabalho, objetivo trazer para a cena os afetos e demais elementos formativos que vinculam esses sujeitos aos sertões, lócus de origem das esferas laborativa e afetiva de sua caminhada profissional.

Levando em consideração a dinâmica das observações empreendidas em diferentes salas de aula no momento da pesquisa, espaços de docência constituídos pelas singularidades metodológicas, linguísticas e procedimentais, importa mencionar que as vozes dos aprendizes, dos sujeitos pesquisados, tiveram contribuição significativa para uma compreensão mais dilatada dos fenômenos *pedagolinguísticos* que animam esse estudo e que fazem ecoar o processo de co-construção semiótica originada na práxis de ensinar-aprender-ensinar. Mais do que uma tríade alusiva aos processos de ensino e aprendizagem de LI, a perspectiva do *ensinar-aprender-ensinar* à qual me refiro, traz em seu bojo a ideia de ciclo ininterrupto, algo marcado pela interdependência entre ensino e aprendizagem. Em outras palavras, ensinar para aprender *sobre si*, *consigo* e *com* outras pessoas, tudo isto acontecendo num processo de não terminalidade. Assim, para além da *expertise* concebida por essa relação *nature/nurture*⁶¹

⁵⁹ A *itinerância flaneur* a que me refiro, relaciona-se aos movimentos empreendidos pelo pesquisador ao longo da pesquisa, haja vista os diferentes âmbitos e subjetividades das salas de aula de línguas. Nesse sentido, há em cada esfera de ensino LI pesquisada, uma *flânerie*, isto é, as diferentes instâncias nas quais o *flaneur*-pesquisador de LA transita para a compreensão dos fenômenos que investiga.

⁶⁰ Cabe ressaltar que esses cinco docentes pesquisados integraram um universo de 20 sujeitos ao longo da pesquisa de mestrado e que foram selecionados, para a presente pesquisa, seguindo critérios que serão explicitados na próxima seção.

⁶¹ Aqui, tomo as expressões *nature/nurture* como encadeamentos necessários para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, traduzo as expressões como *essência* e *nutrição* de ensinar e aprender.

inerente à sala de aula de línguas, faz-se igualmente importante tratar das questões da formação continuada desses professores.

Dos cinco docentes pesquisados, um possui mestrado na área de Literatura, três possuem especialização (Estudos Linguísticos e Ensino de LI) e um cursava especialização em LIBRAS. As informações sobre o percurso formativo e pós-formativo aqui preludiadas serão retomadas nas seções que tratam, mais especificamente, da questão formativa (capítulo 3) e da análise de dados (capítulo 5). Adicionalmente, um outro dado *de dentro*, materialidade lastreadora dessa pesquisa, está intimamente relacionado a um processo *sui generis* de enunciação e, conseqüentemente, de atuação para a docência da LI. Comunicar-se numa perspectiva *pedagolinguística*, isto é, dizer na dobra⁶², constitui-se como a matéria primacial de expressão desses professores, sujeitos que apresentam, ao mesmo tempo, diferenças na pedagogia do ensino da LI e no uso operado na língua.

Pude constatar ao largo do processo observativo, das entrevistas e questionários, que as variações no uso da LI e em seu ensino, estavam eminentemente relacionadas aos diferentes modos de convivência de cada um desses sujeitos com a LI, isto é, antes, durante e depois do processo formativo. Em igual medida, importa adicionar que todos os docentes estudados já atuavam como professores de LI, mesmo antes da finalização formal do curso de licenciatura. Isto dito, não havia necessariamente um noviciado *per se* quanto aos processos de ensino do inglês.

Um outro aspecto de destaque no âmbito da atuação desses professores está imbricado às práticas tecnológicas de seu repertório metodológico, ações que, para além de seu manejo e desejo individuais na utilização dos recursos tecnológicos, acabam por ressoar a infraestrutura institucional nas quais atuam. Tais eventos serão apreciados em maior profundidade no capítulo que trata da análise de dados.

⁶² *Dizer na dobra* é conceito baseado em Deleuze (2013) e que aqui, de modo análogo ao autor, refere-se a um processo que refuta a fixidez monológica e promove um diálogo de assimetrias.

1.2.3 Os atores da pesquisa e as contingências do caminho

Ao invés de estabelecer critérios seletivos rígidos para a determinação dos sujeitos dessa pesquisa, optei, mobilizado pelas contingências⁶³, em verificar quais dos 20 pesquisados do estudo do mestrado poderiam integrar, de modo longitudinal, o estudo pensado para a pesquisa de doutorado. As contingências a que me refiro dizem respeito às circunstâncias contextuais que definiram os sujeitos da pesquisa e, em igual medida, as suas esferas de atuação. Portanto, tendo em mente que deveria restringir esse universo para um número diminuto, dadas as necessidades de aprofundamento ainda mais extensivo nas cenas e pessoas estudadas, considerei o número de cinco participantes. Com esse quantitativo, pensei em instaurar, num primeiro momento, um procedimento que contemplasse diferentes nichos de ensino de LI tais como o da escola pública, o da escola particular, cursos de idiomas, ensino *on-line* e aulas particulares/presenciais. Como o enfoque deste trabalho sempre esteve pautado na questão *pedagolinguística* dos docentes, isto é, em seus atos enunciativos de fala e ação pedagógica, não vislumbrei dificuldades ou divergências procedimentais e epistemológicas para este mister. No entanto, eis que surge o *corpo indócil da pesquisa*. Determinar os tais nichos demandou o que fui instado a chamar de *viabilidade factual*. Nesse sentido, as questões que se colocam, relacionam-se diretamente às situações do âmbito que se deseja perscrutar. O que se pensa como ideal nem sempre representa o factual.

No processo de desenvolvimento/arregimentação dos componentes da pesquisa um dado se precipita, isto é, muitos dos sujeitos, uma vez que se constituem como fluxo indômito em seu trânsito ensinante, foram constituindo uma migração de seus *loci* formativo e vivencial, ou seja, abraçaram atividades que não as da docência ou rumaram para ensinar LI em outras regiões do estado⁶⁴. Diante dessas contingências, fui instado a dialogar de modo menos roteirizado para perseguir o fluxo do factível. O que tinha em mãos era um contexto constituído, majoritariamente, por professores de cursos de LI e, como que a representar uma necessária instância de *odd-man-outness*⁶⁵, um professor de LI do ensino fundamental I da escola pública (1º ao 5º ano).

Em razão de tomar os participantes desse estudo como pessoas da pesquisa, subjetividades permeadas por experiências, histórias e memórias, optei, com a devida

⁶⁴ À época da presente pesquisa muitos desses sujeitos haviam sido aprovados em seleções para professor de LI em diferentes regiões do estado, o que tornou inviável a sua inclusão no estudo.

⁶⁵ A expressão pode ser aqui compreendida como *instância da diferença*.

autorização dos sujeitos, pela representação nominal; ao invés de me utilizar de suas iniciais ou mesmo proceder com a categorização de seus lugares sociais na sala de aula, a exemplo de classificações como (professor 1 ou professor 2⁶⁶). Assim, descrevendo-os por ordem de observação, começo com o professor Rafael, (ou Rafa) como é chamado por seus alunos. Como as demais pessoas deste estudo, Rafa graduou-se no curso de licenciatura em LI da UNEB/Campus XIV. Especialista em Estudos Linguísticos também pela UNEB, Rafa é professor atuante em escolas particulares da região sisaleira (municípios de Serrinha e Araci). Para a investigação em tela, selecionei uma de suas turmas do nível avançado de LI em um curso de idiomas inscrito no método audiolingual. Com notório carisma entre seus alunos, Rafa atuava de modo a estabelecer uma importante sintonia com os aprendizes. Como expediente para isto, e tendo como mote alguns dos tópicos tematizados pelo programa do curso, ele passeava por assuntos que variavam de bandas musicais a filmes em cartaz no cinema local. Tais dados deixam entrever a porção de personalidade do professor, haja vista o seu interesse por música, cinema e futebol, elementos eventualmente bordejados ao longo de suas aulas e em meio a explicações e exemplos na LI ensinada.

Neto, especialista em Ensino da LI e, atuante em um curso de idiomas com método comunicativo, apresentava entre seus alunos, uma empatia semelhante àquela observada nas aulas de Rafa. Os aprendizes de nível avançado de Neto, (turma observada), eram adolescentes com idade semelhante aos aprendizes do professor Rafael, algo em torno dos 15 aos 17 anos, dado que considero importante no processo relacional entretecido pelos referidos professores em razão das demandas (in)formativas e emocionais típicas dessa faixa-etária⁶⁷. Ainda tecendo considerações sobre Neto, é interessante pontuar as muitas ideias relacionadas à elaboração do material didático, haja vista a ausência do livro-texto durante o período em que observei as suas aulas⁶⁸. Recorrendo a slides, apresentação de excertos de filmes, jogos para a contextualização gramatical, discussões temáticas e demais atividades, Neto demonstrava grande desenvoltura e, junto a esse fluxo de criação, uma notória satisfação na condução das aulas.

⁶⁶ Chamo atenção para o fato de que, apesar de haver, no corpo textual destes capítulos, algumas menções como P1 e P2, isto é, a categorização de lugares sociais aos quais me oponho na descrição dos sujeitos ora pesquisados, tais categorias estiveram relacionadas, ainda na pesquisa de mestrado, aos sujeitos secundários, professores formadores que assim desejaram ser identificados.

⁶⁷ Refiro-me aqui aos processos atinentes à abordagem de ensino voltada para o aprendiz dessa faixa-etária, algo que exige do professor uma linguagem específica e aproximativa dos interesses do aluno dentro da LI ensinada.

⁶⁸ À época das observações a escola de Neto encontrava-se em fase de seleção de novos livros didáticos para implantar nas turmas, elemento que justifica a necessidade de que o professor constituísse o próprio material.

Diógenes, terceiro professor pesquisado e chamado informalmente de *Dio* /'daioʊ/ pelos alunos, é especialista em Estudos Linguísticos pela UNEB e professor na mesma escola de idiomas onde atua Neto. À frente de uma turma de alunos do nível *upper intermediate*, intermediário avançado, o professor Dio inscreve-se na mesma tônica comunicativista de seu colega Neto. Isto implica em dizer que, nos direcionamentos metodológicos de Dio, verifica-se o mesmo bastião norteador da abordagem comunicativa seguida por Neto. O material didático, de modo análogo ao que observei nas aulas de Neto, constituía-se pela produção de atividades e seleções temáticas desenvolvidas pelo próprio Dio. Tendo vivido nos Estados Unidos durante o período de nove meses, tempo em que atuou como professor visitante de Língua Portuguesa pelo programa *Fullbright*, Dio trazia consigo um visível entusiasmo na explanação de questões culturais da variante americana da LI, algo refletido em suas elaborações didáticas e em sua relação com os alunos.

Hélio, mestre em Literatura pela UEFS e professor de um curso com metodologia audiolingual na cidade de Salvador, foi observado durante as aulas de uma de suas turmas no centro de idiomas no qual ensina. Atuando com os seus alunos do nível intermediário, aprendizes na faixa dos 13 aos 16 anos, Hélio apresentava um expressivo gerenciamento na condução programática de suas aulas. Atendo-se na maior parte das vezes às orientações metodológicas do plano de aula, o professor demonstrava uma notória preocupação no atendimento dos alunos aos requisitos da metodologia utilizada, tais como as repetições das situações apresentadas, a pronúncia estandardizada e o cumprimento de tarefas voltadas para o desenvolvimento de vocabulário pautado numa variante de idiomaticidade, (a americana).

O quinto professor pesquisado, Guilherme, carinhosamente chamado de *teacher Gui* por seus alunos, cursava especialização em LIBRAS, além de lecionar em uma escola pública municipal de Salvador. Lotado em uma escola do subúrbio ferroviário (Plataforma), Guilherme foi observado em diferentes turmas do ensino fundamental I (1º ao 5º ano). Inserido num contexto diverso, em comparação aos professores anteriormente descritos, o professor apresenta, em sua ação ensinante, uma metodologia voltada para o lúdico, haja vista a novidade representada pela LI nas séries iniciais. Recorrendo a atividades centradas na produção de pinturas, jogos e desenhos, *teacher Gui* recorria adicionalmente ao material didático oferecido pela escola. Em termos de ensino da língua o professor pautava-se, prioritariamente, no desenvolvimento de noções vocabulares e aspectos culturais da LI característicos do universo anglo-americano.

Importante reforçar aqui que a ausência de professoras entre os sujeitos da pesquisa, se deu, conforme tratado anteriormente, em razão de questões de ordem eminentemente circunstanciais. Dito de modo mais expresso, do contingente potencialmente pesquisável, apenas os sujeitos descritos na pesquisa reuniam as condições para o desenvolvimento do estudo, haja vista tanto o efetivo manejo pedagolinguístico, quanto a sua permanência nos *loci* onde a pesquisa foi realizada.

Por outro lado, apesar da menção à ausência da posição professora na pesquisa (a mulher ensinante), isto não implica, necessariamente, no apagamento do gênero feminino, haja vista a fluidez não-binária das subjetividades pósmodernas/póscoloniais. É, pois, por intermédio dessa fluidez de gêneros das cenas/sujeitos observados que se constitui a heterogeneidade da presente empreitada investigativa⁶⁹. Nesse sentido, ser homem ou ser mulher para o escopo desta pesquisa não implica em comprometimento da perspectiva heterogênea do estudo em questão. A ausência da professora de inglês – da mulher ensinante – foi matéria contingencial, não havendo, portanto, qualquer laivo de sexismo por parte deste estudo.

Feitas essas descrições, os critérios para a seleção dos atores desse estudo emergiram dos sujeitos e de seus trânsitos no ensino da língua, no Sertão dos Tocós, e em outras paragens, outros sertões.

1.2.4 *Of seeing and trying on: metodologia de geração de dados*

A vista do horizonte fluido com o qual dialogo neste estudo, limiar que viabiliza a relação entre diferenças teóricas, epistemológicas e procedimentais, torna-se precípua a inclusão de uma perspectiva de geração de dados determinado pela observação e vivência dos fenômenos em tela. Tal procedimento é *experimentação retínica*⁷⁰, mas é, igualmente, labor teórico e epistemológico. No papel de etnógrafo de *linguoculturalidades* que me propus não há a entronização de um pesquisador *voyeur*, haja vista que “[...] é a partir do olhar que o etnógrafo inicia a sua jornada rumo ao papel de tradutor/intérprete do contexto experienciado, adicionando-lhe entre outros aspectos o ouvir e o relacionar” (FIGUEIREDO NETO, 2014, p. 42).

⁶⁹ Os argumentos que aqui mobilizo estão ancorados na perspectiva performativa dos gêneros, tal como descritas por Butler (1990).

⁷⁰ (FIGUEIREDO NETO, 2014, p. 42).

É, pois, a partir de um panorama de “Pesquisa educacionalmente aplicável⁷¹” baseado em Lankshear e Knobel (2013), mirada que agrega a escuta e a experimentação, que vinculei duas ações investigativas iluminadoras do processo de geração de dados, a saber: a *Let’s see* e a *Try on*. Segundo os autores, a *Let’s see research* realiza-se “[...] com o objetivo precípua de compreender em profundidade uma ‘nova’ prática social [...]” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2013, p. 9). Adicionalmente, Lankshear e Knobel argumentam que essa orientação investigativa estimula os pesquisadores a se aproximarem, tanto quanto possível, das perspectivas e sensibilidades dos membros da comunidade estudada.

A pesquisa *try on*, por outro lado, auxilia no processo de geração de dados na medida em que “[...] encoraja a experimentação com conceitos, teoria e metodologia incluindo ‘mesclagens’ inovadoras de teorias e métodos, aliado ao desenvolvimento de novas técnicas e modificações das técnicas existentes para a geração de dados [...]” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2013, p. 9). Com esta orientação, e para marcar o início do percurso para a geração de dados, os professores estudados responderam a um questionário-narrativa acerca da relação existente entre a sua formação no Curso de Letras com Inglês da UNEB, Campus XIV, aí incluindo-se a aprendizagem linguístico-comunicativa e o seu processo de inserção e condução do ensino-aprendizagem.

O referido questionário foi encaminhado aos professores por e-mail antes mesmo do início das observações em sala de aula, tendo atuado, portanto, como o marco zero da geração de dados. O objetivo desse procedimento foi o de gerar informações preliminares sobre como o professor em serviço relaciona a sua formação ao ensino de língua que materializa. Assim, tendo em vista que estava a tratar de cinco professores distintos, e observados em diferentes momentos, julguei necessária uma geração de dados prévios que me possibilitassem uma resposta mais imediata quanto às (auto)representações *pedagolinguísticas*.

A pesquisa empírica relacionada às observações das aulas transcorreu durante o ano letivo de 2016 com aulas que ocorriam nos variados turnos (matutino, vespertino e noturno). Tal variação está relacionada à diversidade contextual de cada sujeito investigado, já que ocupavam diferentes espaços de docência. Foram observadas para o processo de geração de dados uma média de 08 aulas para cada professor, aulas que foram eventualmente intercaladas em razão da aplicação de provas e demais atividades avaliativas ministradas pelos professores, sujeitos observados. O registro dessas aulas se deu a partir das notas de campo e das gravações em áudio das interações comunicativas.

⁷¹ *Educational applicable research.*

Além desse vetor para a geração de dados, a entrevista serviu como instrumento adicional para a complementação e/ou esclarecimento dos dados preliminares proporcionados pelo questionário-narrativa, figurando, também, como possibilidade para a expressão desses sujeitos com relação ao papel que exercem na própria formação profissional por intermédio da competência linguístico-comunicativa utilizada em sua prática docente. Para a construção da prática entrevistística lancei mão de uma técnica a que Vermersch (1994) vem a intitular “*L’entretien d’explicitation*”⁷², procedimento que, ao utilizar-se da expressão/ação dos sujeitos pesquisados, fosse orientando os sujeitos-docentes no sentido de fazê-los recordar o seu trânsito formativo e pós-formativo a partir de perguntas suscitadas no fluxo de suas considerações. A entrevista foi realizada num momento que precedia as primeiras aulas dos sujeitos-professores e tiveram como objetivo a sedimentação das informações já geradas, além de possibilitar uma pré-análise e cotejo de dados, isto é, (os do questionário-narrativa e os da entrevista). Por conseguinte, logo após a análise do questionário e da entrevista, foram realizadas as observações das aulas, aí incluindo-se as notas de campo e gravação em áudio das interações, com a intenção de viabilizar uma imersão efetiva no cenário de pesquisa e uma observação diligente do fenômeno em estudo.

Os dados gerados foram analisados, com base no referencial teórico sobre ensino de língua estrangeira, aí incluindo-se, performatividade e agência, uso intercultural de língua inglesa, emancipação, inglês como língua franca, entre outros. Com o propósito de ilustrar, apresento nas tabelas a seguir um panorama descritivo do questionário-narrativa e da entrevista:

Instrumento	Total de perguntas	Período	Objetivo
Questionário narrativa	08	Após o convite/sondagem para a pesquisa	Compreensão das (auto)representações pedagolinguísticas
Entrevista (Roteiro semi-estruturado)	06	Antes do início da primeira aula observada	Sedimentação e cotejo daquilo que narram os sujeitos-professores

Tabela 1- Descrição dos instrumentos (questionário e entrevista)

Levando em consideração que os sujeitos-professores transitaram na seara institucional de um curso formativo para a licenciatura na LI, tomei como precípua a inserção

⁷² Entrevista de explicitação.

de uma análise documental do currículo do Curso de Letras com Inglês da UNEB. Considerando que o lócus de formação docente reverbera nas ações do professor em serviço, procedi com o exame daquilo a que defini em pesquisa anterior como “[...] protocolos disciplinares e institucionais [...]” (FIGUEIREDO NETO, 2014, p. 50). Tais protocolos, por balizarem o processo formativo para a docência, foram examinados com o fito de estabelecer quais elementos são, de fato, verificáveis na prática e no discurso dos sujeitos-professores.

Assim, integrando os registros gerados neste estudo, ou seja, os questionários, as entrevistas, as notas de campo e a matriz curricular, rumei para o processo transcritivo das gravações em áudio ocorridas ao longo das aulas observadas. Importa mencionar que o procedimento de transcrição esteve baseado em critérios estabelecidos por Mendes (2004)⁷³ e pautados na identificação nominal dos sujeitos professores. Findo o processo transcritivo, procedi com a reunião de todos os dados gerados (transcrições, questionários, entrevistas, matriz curricular e notas de campo), seguindo para a análise dos dados.

1.2.5 Análise dos dados

Neste estágio da pesquisa, para além de estabelecer o cotejo e o exame minucioso dos dados gerados, considerei fundamental a leitura e releitura da materialidade investigada. A familiaridade com os registros gerados no estudo decorreu desse processo de ir e vir, ler e reler os dados com o objetivo de traduzi-los/interpretá-los com o *olhar de dentro*, olhar “[...] que possibilita pensar não apenas realista e concretamente sobre *eles*, mas, o que é mais importante, criativa e imaginativamente *com eles*” (GEERTZ, 1989, p. 17).

Essas minúcias do processo analítico, e as constantes retomadas dos dados gerados, estiveram alinhadas a um modo de operação análogo às metáforas da *confeção de colchas* ou da *improvisação jazzística* de que falam Denzin e Lincoln (2010). Segundo os autores o processo analítico da pesquisa qualitativa perpassa, obrigatoriamente, por uma costura, edição e reunião dos “pedaços da realidade” (DENZIN; LINCOLN, 2010, p. 19). Por esse raciocínio e referindo-se às metáforas do *Jazz* e da *fabricação de colchas*, os autores pontuam:

[...] diferentes coisas diferentes vêm ocorrendo ao mesmo tempo – diferentes vozes, diferentes perspectivas, pontos de vista, ângulos de visão. Assim como os textos de *performance*, os trabalhos que utilizam a montagem

⁷³ Vide ANEXO A

conseguem ao mesmo tempo criar e representar o significado moral. Deslocam-se do pessoal para o político, do local para o histórico e para o cultural. São textos dialógicos. Presumem uma audiência ativa. Criam espaços para a troca de ideias entre o leitor e o escritor. Fazem mais do que transformar o outro no objeto do olhar das ciências sociais (DENZIN; LINCOLN, 2010, p. 19).

Por esta compreensão, a de tomar o percurso analítico como processo dialógico, torna-se imprescindível atravessar a análise com um dispositivo que estabeleça um diálogo com os dados do estudo em suas particularidades; diálogo viabilizado pelas categorias de análise. Para o presente estudo, as categorias escolhidas foram definidas em dois tempos distintos: *a priori* e *a posteriori*. As categorias estabelecidas aprioristicamente, isto é, antes da geração de dados, foram baseadas nas teorias orientadoras⁷⁴ que dialogavam diretamente com as questões do ensino e aprendizagem de LI. Já tendo constituído categorias apriorísticas, rumei para o estabelecimento de categorias *a posteriori*, procedimento fundamental para a harmonização entre fundamentação teórica e as matérias de expressão geradas; os dados da pesquisa.

Nesse sentido, entendo que o pesquisador necessita trabalhar os dados gerados de modo a possibilitar que as categorias que se originaram da prática estejam contextualizadas, junto àquelas preliminarmente fixadas pelo aporte teórico. Tal procedimento alinha-se ao que (HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, 1995 apud GIL, 2010) definem como uma “Busca de categorias locais de significados.” Conforme argumenta Gil (2010) “Essas categorias constituem importantes componentes da pesquisa. Sua compreensão torna-se necessária para a construção de um modelo explicador da realidade” (GIL, 2010, p.131).

Há nas categorias de análise do empreendimento investigativo a possibilidade de situar, com maior precisão, os elementos que dialogam e auxiliam na compreensão dos dados gerados e, conseqüentemente, dos fenômenos que animam tais dados. Isto posto, e com vistas a viabilizar um maior aprofundamento na tradução/descrição dos eventos investigados, decidi estabelecer as seguintes categorias:

⁷⁴ As teorias em questão relacionam-se a uma perspectiva que, ao dialogarem com o horizonte fluido de uma LA transgressiva, englobam uma gama de literatura que varia do Inglês como Língua Franca (ILF) ao Uso intercultural de Língua Inglesa (UILI). A esses pontos de ancoragem, foram adicionadas as leituras associadas às questões performativas, discursivas, bem como os demais construtos lastreados pelos estudos culturais e filosóficos, todos eles perpassados pelas questões de língua e linguagem que animam esse estudo.

Categorias de análise apriorística (nível 1)	Subcategorias de análise aposteriorística (nível 2)
Graus de inglesidade	<ul style="list-style-type: none"> • Anglocentripetação • Anglocentrifugação
Auto-representações da inglesidade	<ul style="list-style-type: none"> • Identidade e alteridade na LI • Frequência de uso da LI
Contexto de formação e materialização do ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Influência do currículo • Trânsitos pós-formativos

Tabela 2- Descrição das categorias de análise

Desse modo, tendo preludiado os movimentos da motivação deste estudo, de seu construto metodológico e do processo analítico dos dados gerados, começo o próximo capítulo tratando dos bastidores da ação docente, isto é, do processo formativo dos professores em serviço que orienta esta pesquisa.

2. NOS BASTIDORES DA AÇÃO DOCENTE OU A CELEBRAÇÃO DO NASCER INCESSANTE⁷⁵

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2003, p.23).

2.1 CENAS (TRANS)FORMATIVAS DO CURSO DE LETRAS/INGLÊS DA UNEB

Perscrutar os bastidores formativos da docência em LI é atuar na mesma perspectiva ensejada por Freire tal como na epígrafe preludiada. Esmiuçar as cenas do processo formativo é, em outras palavras, admitir que fora da interdependência não há educação. Por esta compreensão, a ação docente é *estabelecimento-amálgama* de ensinar e aprender. É, pois, no cadinho dessa convergência, na admissão da docência como elo indissociável da discência, que direciono o meu olhar para as cenas formativas do curso de Letras/Inglês da UNEB.

A Licenciatura em LI da UNEB⁷⁶ apresenta entre seus objetivos de monta a preocupação em formar profissionais habilitados para a reflexão em torno de seu papel social, além de torná-los sensíveis às relações linguísticas, políticas, históricas e culturais que determinam a vida em sociedade. Portanto, é a contrapartida social da ação ensinante que parece despontar em meio aos objetivos formativos da Licenciatura. O que se observa nessa contextura, para além de uma mera formação e concessão de uma habilitação profissional, é a integração dos elementos que trazem ao licenciando/licenciado, a contrapartida humanizadora de sua práxis.

Assim, apesar da conhecida multicampia unebiana e das especificidades locais que se precipitam em cada colegiado de LI em seus múltiplos *campi*, há nos cursos presenciais de Licenciatura em LI uma flagrante adesão textual⁷⁷ aos princípios de uma formação lastreada pelo atravessamento de limites tecnicistas. Dito de outro modo, a matriz de materialidade representada pela LI, sua aprendizagem e docência vindoura, para muito além de se colocar

⁷⁵ Expressão tomada de Galeano (2005) e que aqui relaciona-se diretamente aos processos de ensinar/aprender e em sua perenidade.

⁷⁶ Quando falo em Licenciatura da UNEB, refiro-me ao liame estruturante dos cursos de Licenciatura em LI, elementos presentes em todos os documentos norteadores para a formação dos licenciandos em LI.

⁷⁷ Há nos documentos curriculares nos vários Colegiados de LI da UNEB uma clara uniformidade no que compete à compreensão em torno do ensino-aprendizagem e processo formativo.

numa ótica de *treinamento cartesiano*⁷⁸, se desdobra em horizonte de possibilidades; prospectiva que desposa o social, o político e o cultural como ingredientes indispensáveis à própria ideia de formação contemporânea para a docência em línguas. É nesse sentido que vislumbro, na concepção de formação para o ensino de LI aqui discutida, o que pontuam Lima e Santos (2011) os quais entendem o processo de formação docente “[...] como fator relevante para favorecer um ensino crítico e significativo, sendo um referencial fundamental na construção do conhecimento na LE estudada” (LIMA; SANTOS, 2011, p. 554).

Isto dito, há na urdidura filosófica emaranhada à Licenciatura em LI da UNEB uma abertura para o advento da criticidade e relevância formativas dos sujeitos professores. Adicionalmente, posso mencionar que a minha própria experiência como coordenador de um dos cursos de LI da UNEB⁷⁹ e ao largo dos eventos de discussão curricular e demais encontros intercolegiados, possibilitou a percepção, em nível discursivo, dessa preocupação. Em outras palavras, esta experimentação me possibilitou observar a existência de uma atenção voltada para a sedimentação de uma filosofia de integração entre o formal e o social, tudo isto imiscuído a uma proposta contemporânea para a pedagogia do ensino de línguas. Proposta que se insere, como afirma Fabrício (2008) num “[...] modo de pensamento e de produção de conhecimento plural e dinâmico – que assume seu aspecto de fabricação e de trabalho meticuloso em perpétuo movimento imaginativo – [...]” (FABRÍCIO, 2008, p. 53).

Com isto em mente, importa ainda mencionar que, em consonância com o discurso da criticidade e relevância social da formação para a docência em LI, há uma construção textual⁸⁰ reverberante desse construto filosófico que se pretende teórico-prático. Em sintonia com o que parece se constituir como agenda síncrona às novas demandas educativas, Jorge (2003) pontua:

Repensar a abordagem de ensinar é um processo que, em uma perspectiva de educação emancipadora, pode levar a mudanças na abordagem de ensino de professores em formação inicial. Se considerarmos que os alunos de licenciatura encontram-se em processos de formação, parece-nos desejável que sua prática seja constantemente confrontada, questionada e modificada, no processo contínuo de sua educação profissional. Avaliar experiências anteriores, buscar justificar certas ações, interpretar problemas, são ações constituintes da prática reflexiva (JORGE, 2003, p. 178).

⁷⁸ A expressão que aqui utilizo refere-se aos excessos de uma lógica sistemática que, ao limitar e higienizar procedimentos epistemológicos, tende à desumanização.

⁷⁹ Fui coordenador do Curso de Letras/Inglês da UNEB/Campus XIV durante os semestres 2015.1 a 2016.1

⁸⁰ As questões relativas ao currículo serão devidamente tratadas nos capítulos 3 e 5.

É perfilando essas considerações institucionais em torno do ensino de LI que inicio a próxima seção tratando dos aspectos que, ao cotejarem o discurso e a prática formativa no Curso de Letras/Inglês da UNEB/Campus XIV, vão auxiliando na compreensão do factual na pedagogia formativa do curso.

2.1.1 O Campus XIV e a formação para o ensino de Língua Inglesa

Tendo panoramizado o arrazoado formativo da Licenciatura em LI da UNEB, faz-se necessária a incursão na seara de minha atuação e trânsito profissionais, arena formal para a constituição de professores de LI da região sisaleira. De acordo com as diretrizes curriculares da Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas do Departamento de Educação (DEDC) – Campus XIV, é a partir do caráter interdisciplinar estabelecido a partir de temas norteadores que se pode viabilizar “[...] a existência de um fio condutor no direcionamento dos trabalhos, fazendo-os parte de um todo interdisciplinar”.

Desse modo, a ideia de interdisciplinaridade é um dos elementos fulcrais dentro do escopo curricular do curso, algo que encontra flagrante ressonância nos componentes curriculares os quais são descritos como reflexo da proeminência da língua(gem) realçando “[...] 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.”

Curricularmente alicerçado nas propostas de desenvolvimento dos aspectos históricos, sociais e culturais transdisciplinarmente orientados, nos deparamos com uma práxis formativa lastreada pela relação ensino-aprendizagem e pesquisa, ou como prevê o tripé universitário, pelo ensino-pesquisa-extensão. Nesse sentido, a formação para a docência do curso é perpassada por elementos que vão além da preparação eminentemente pedagógica, haja vista a atenção voltada para o licenciando/licenciado no horizonte do amadurecimento investigativo. Tal postura relaciona-se diretamente ao que pontua Moita Lopes (1996) que afirma:

A formação teórico-crítica do professor de línguas, no meu entender, envolve dois tipos de conhecimento: um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre os processos de ensinar/aprender línguas (MOITA LOPES, 1996, p. 181).

Isto dito, há na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão empreendida na Licenciatura em LI do DEDC - XIV uma flagrante vinculação a um conhecimento que opera nos interstícios da natureza da linguagem. Em outras palavras, esse conhecimento viabilizado por uma formação que é teórica, crítica, e também prática, abarca um expressivo potencial de compreensão sobre os fenômenos relacionados aos usos linguísticos; matéria de expressão primacial do licenciando/licenciado em LI. Por esse prisma, podemos aduzir que é por intermédio de um entendimento da sala de aula como microcosmo fundamental dos processos de ensino e aprendizagem, que se constitui o professor de línguas hodierno.

Com fulcro na formação para o ensino de línguas textualmente estabelecido no Campus XIV, isto é, nos processos que regem a instauração de uma consciência crítica e socialmente interativa, é que me alinho a Moita Lopes (1996) para quem formar professores é tarefa que demanda:

[...] consciência crítica de que ao interagirmos socialmente, ocupamos papéis sociais específicos, que carregam marcas típicas do ser social que somos (marcas de gênero, de raça, de classe etc.). Essas marcas determinam os papéis interacionais que ocupamos nas relações de poder com que nos defrontamos no dia-a-dia. Deste modo, aprender a usar a linguagem implica aprender a participar destes papéis sociais, que estão no microcosmo da sala de aula e evidenciados como reflexo do mundo fora da sala de aula (MOITA LOPES, 1996, p. 182).

Isto dito, me parece igualmente importante salientar que os processos formativos da contemporaneidade, e nos quais se inserem os protocolos institucionais da Licenciatura em LI, precipitam movimentos que, ao dissolverem a noção maquinal de *treinamento*, vão desbravando caminhos para o desenvolvimento de uma noção de *meta-aprendizagem*; jornada instauradora do professor de línguas como subjetividade sensível aos fenômenos que incorpora na interação com o Outro.

Diante dessas considerações, não é possível encapsular os aspectos formativos do curso pasteurizando-os e estabelecendo limites; ao invés disso, é preciso conceber a formação de professores de língua numa esfera que permita o advento do que poderíamos admitir como formação integral. Por esse viés, os componentes sociais, culturais, políticos e históricos passariam, de fato, a contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia de línguas significativa e propositada nas subjetividades ensinantes. De modo aproximado a estas assertivas, Vieira-Abrahão (2010) pondera:

Por formação, educação ou desenvolvimento entendemos uma formação global, uma preparação para as demandas do mundo em constante mudança e não para uma atividade particular de ensino. Formar busca desenvolver a

habilidade para aprender e se desenvolver ao longo da carreira, busca desenvolver no professor a compreensão sobre o ensino e sobre ele próprio enquanto profissional (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 228).

É por essa ótica, portanto, que o curso em tela constitui-se como arcabouço no qual a flexibilização dos chamados componentes curriculares é parte integrante do modo de operação curricular que se revela na formação inicial do professor de LI e que objetiva um exercício no qual se perceba o processo de docência como repositório de possibilidades e de interdependências. De acordo com a descrição da matriz curricular:

Os componentes curriculares que integram estes temas, apresentam uma flexibilização que permite a sua execução na forma de disciplinas, seminários, oficinas, grupos de estudos, laboratórios e metodologias diversificadas. Neste último caso, não se define a forma de execução porque esta pode variar, a depender do que é idealizado no projeto pedagógico apresentado pelo Colegiado do Curso a cada semestre. A metodologia diversificada pode ocorrer, por exemplo, na Prática Pedagógica, cujos conteúdos poderão ser trabalhados diversificadamente através de seminários, oficinas, grupos de estudo, pesquisa em campo, estudos de casos, entre outros.

Isto posto, ainda adiciono à questão da docência formativa na qual me situo, juntamente com os meus pares (professores formadores), a possibilidade de constituir e pessoalizar os modos de operar nos componentes curriculares pelo viés de uma perspectiva dialógica e socializante. Essa customização lega ao professor formador, junto aos professores em formação, a chance de ajustar as demandas do microcosmo instituído em cada sala de aula; contextos experienciais do processo formativo.

Por conseguinte, é pelo que poderia chamar de *abertura integrativa*, que são viabilizadas incursões pedagógicas que, ao permitirem a diversificação procedimental, acabam por estabelecer uma maior interação entre as disciplinas e, conseqüentemente, maior significância⁸¹ entre os professores em formação. Para além desse contexto operacional, importa ainda mencionar os projetos de monitoria de ensino e cursos de extensão que auxiliam de modo a sedimentar a aprendizagem da LI e de sua pedagogia.

A seguir, apresento um quadro-síntese de alguns dos cursos de extensão e projetos de monitoria de ensino oferecidos ao largo do curso.

⁸¹ A significância a que me refiro diz respeito à instauração das disciplinas ofertadas como construtos que passam a estabelecer uma relação de complementaridade umas com as outras, trazendo uma noção de interdependência e, conseqüentemente, de unidade.

PROJETO DE EXTENSÃO/MONITORIA	ÁREA DISCIPLINAR
<i>English Translator mini-course</i>	Tradução
Desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural	Ensino-aprendizagem/Interculturalidade
Monitoria em Estudos da Morfossintaxe	Morfossintaxe da LI e Ensino
Monitoria em Laboratório Instrumental da LI	Ensino-aprendizagem da LI
Projeto NELI (Núcleo de Ensino da LI)	Ensino-aprendizagem da LI
O Blog como ferramenta de incentivo à autonomia do aluno de LI	TIC/Ensino da LI
Diversidade sexual na sala de aula de LI e Formação docente: Construindo um ambiente receptivo às diferenças	Gênero/Teorias <i>Queer</i> /Ensino-aprendizagem da LI
Desenvolvimento da competência comunicativa em LI através da legendagem intralingual	Tradução/aprendizagem de LI
<i>Developing Listening Skills</i>	Ensino-aprendizagem da LI
Crenças sobre ensino aprendizagem de LI e suas repercussões na formação do professor de LE	Ensino-aprendizagem da LI
<i>Welcome English</i>	Ensino-aprendizagem da LI
<i>Updating Day</i>	Ensino-aprendizagem da LI

Tabela 3- Ações extensionistas e monitorias de ensino

Pautadas nas demandas do trânsito formativo dos professores em curso, as ações extensionistas inserem à jornada formativa da Licenciatura um insumo fundamental, haja vista os diferentes níveis de conhecimento na LI apresentados pelos licenciandos e aos aspectos pedagógicos ensejados em muitos desses cursos de extensão. Com propostas que variam em carga horária e temáticas pedagógicas e linguísticas, os cursos de extensão atuam de modo decisivo, sobretudo, para os licenciandos que chegam ao curso sem o chamado pré-requisito linguístico e que, em meio à aprendizagem da LI, se põem no fluxo da aprendizagem pedagógica. Na próxima seção, com vistas a tratar das ações extensionistas e de sua vinculação ao ensino, pesquisa e aprendizagem, discorrerei a respeito dos núcleos de ensino

da LI que competem para a sedimentação, entre os licenciandos, do que poderíamos admitir como uma *aprendizagem convergente*, ou seja, uma aprendizagem que arregimenta os aspectos da aquisição linguística e pedagógica.

2.1.2 *Another (major) brick in the wall*⁸²: os núcleos de ensino de Língua Inglesa

Com franca vinculação aos processos de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão, os núcleos de ensino da LI atendem à demanda incessante pelos insumos da formação para a docência em LI. Isto dito torna-se fulcral a menção aos núcleos de ensino do Campus XIV que, por força de sua importância educativa, conferem à licenciatura para a docência em línguas uma ampliação das habilidades *pedagolinguísticas* do professor em curso.

Tendo iniciado suas atividades em 1999, o Centro de ensino de Línguas (CELI), teve como motivação fundacional a oferta de cursos de LI voltados para a comunidade acadêmica e externa prezando, portanto, a prerrogativa social de acessibilidade tanto de alunos do DEDC-XIV, quanto da comunidade Coiteense e arrabaldes. Nascido como organização sem fins lucrativos, o CELI constituía-se como empresa júnior alicerçada na proposta de oportunizar graduandos do curso, com maior desenvoltura na LI, para atuarem como monitores do curso. Com estrutura composta por coordenador pedagógico, acervo literário e audiovisual, o CELI dispunha de sala de aula permanente e seleções periódicas para monitoria de ensino. Em linhas gerais, o centro de ensino constituía-se como esfera de experimentação linguística e laboral da LI.

De modo análogo à proposta ensejada pelo extinto⁸³ CELI, o Núcleo de Ensino de Línguas (NELI), curso de extensão cancelado pelo Colegiado de LI da UNEB propõe o exercício linguístico e pedagógico para os alunos-monitores (professores em formação) ao mesmo tempo em que se abre para a comunidade acadêmica e externa. De acordo com a proposta do Núcleo, conforme consta do projeto de implantação por mim coordenado⁸⁴:

[...] a oferta do referido curso proporcionará à UNEB/Campus XIV a possibilidade de integrar-se genuinamente à comunidade local, haja vista o caráter de promoção social representado pelo NELI. A oferta do curso ainda contemplará alunos graduandos do Campus XIV com nível avançado para a

⁸² Diferentemente da acepção presente na canção de Roger Waters da banda inglesa *Pink Floyd*, o *outro tijolo na parede*, aqui utilizado, é representativo da construção e ampliação da competência docente.

⁸³ O referido CELI foi desativado em 2006 em razão da ampliação de cursos livres na cidade (mais próximos ao centro) e pela dificuldade, à época, em firmar parcerias para a remuneração de monitores selecionados.

⁸⁴ Vide APÊNDICE D (CD-ROM).

ministração das aulas, atuando a um só tempo como instrumento de promoção dos alunos da comunidade (acadêmica e local), e dos alunos da graduação de Letras/Inglês, os quais integrarão ao seu processo formativo na graduação, a experimentação e o desenvolvimento de sua própria práxis docente.

Orientando-me pelo horizonte da formação inicial dos professores em curso, tomo-os na perspectiva de interagentes que, ao se constituírem como *ensinantes em devir*, vão erigindo, construindo e reconstruindo os sentidos que se originam tanto da língua em estado de apreensão quanto do engenho criativo e perlaborativo que se espera do educador de LI. Dessa forma, por intermédio de uma abordagem bakhtiniana da linguagem, panorama que enlaça o social, o histórico e o cultural, verifico na vivência extensionista uma vinculação fundamental à noção de *aprendizagem convergente* conforme apresentada anteriormente.

Apesar de perceber uma necessidade de ampliação da oferta e frequência das ações extensionistas, é possível perceber em várias dessas ações uma combinação entre os componentes obrigatórios da licenciatura e as experiências dos cursos de extensão; articulação que viabiliza uma maior, pluralidade, nas **aprendizagens sobre e com** a língua. É através de mobilizações dessa monta que são incorporadas, construídas e sedimentadas as habilidades e a atuação pedagolinguística das subjetividades ensinantes.

Em consonância com esse arrazoado, o projeto de implantação do NELI segue considerando:

Pensado a partir das discussões docentes do Colegiado de Língua Inglesa acerca de uma maior articulação com os demais cursos do Campus e com a comunidade local, a coordenação do referido projeto sustenta que a importância da realização deste curso, muito além de atender as necessidades imediatas (instrumentalização de habilidades na língua-cultura inglesa), atende a objetivos de longo-prazo, tais como a contribuição formativa e agregadora representada pela aprendizagem de uma língua-cultura outra. Em relação à atuação dos monitores de ensino, (alunos da graduação), faz-se imprescindível a admissão dessa experiência como importante dispositivo para a constituição de professores conscientes, que além de serem detentores de um *background* linguístico ofereçam uma docência de qualidade, seja em escolas da iniciativa privada ou da rede pública. Assim, torna-se precípua a realização e continuidade do curso de extensão, o qual proporcionará um auxílio de grande valia para o ensino-aprendizagem do Curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa do Campus XIV e para todos os interessados da comunidade local de modo permanente.

À vista disso, a relevância das ações na língua(gem) e em sua consolidação aquisitiva e procedimental, torna-se precípua a instauração do que poderíamos chamar de *redes colaborativas de aprendizagem*. Tais enredamentos da ação extensionista presentes nos núcleos de ensino acabam por estabelecer-se como mobilização que impulsiona

interpretações, negociações e, sobretudo, experimentações de aprender língua *para si/para o Outro*⁸⁵. Como mencionado anteriormente, é preciso que as ações de ensino, pesquisa e extensão estabeleçam, na prática, uma rotina que atravesse as ementas, os programas disciplinares e a própria docência formadora como emissária e realizadora da propositura dialógica, interculturalizante e multidimensional presente no currículo. Por intermédio dessa experiência é que podemos tomar o professor em curso, não apenas como decodificador e produtor da LI e de sua docência, mas como agente mediador entre o ensino e a aprendizagem significativos.

Através desse exercício, o professor em curso tem a chance de empreender, já na esfera docente, uma atuação que, para além das intuições sobre ensinar que tipificam um modelo artesanal⁸⁶ de formação, constitui uma *artesanaria*, isto é, uma ação pautada na junção das experimentações, negociações e memetizações de seu percurso formativo. Mais especificamente, essa *artesanaria* passa a representar uma perspectiva da emancipação docente que situa o professor em serviço numa posição de protagonismo autoral.

É necessário que esse sujeito sirva-se de uma gama variada de latitudes prático-teóricas (metodologias e abordagens) com o fito de materializar uma assinatura semiótica de sua docência, ou seja, de seu dizer/fazer linguísticos. De modo irmanado a essas considerações alinho-me à Castro (2003) que argumenta:

[...] 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, 2003, p. 321).

Analogamente, torna-se factível admitirmos que é pelo viés de uma vivência potencial ao largo do curso de formação, nas esferas disciplinares e extensionistas, que se pode viabilizar uma pedagogia linguística que alcance os objetivos fundantes da licenciatura em LI; a constituição de professores performativos, críticos e reflexivos para o ensino do inglês. Assim, é preciso que a propositura da articulação entre currículo, grade disciplinar e ações extensionistas estejam continuamente articuladas. Com base nessas reflexões, rumo, na seção

⁸⁵ Por essa lógica de altruísmo constitutivo o sujeito é forjado na perspectiva de aprender para si para que o Outro, seu aluno, aprenda com ele, o professor.

⁸⁶ (WALLACE, 1991; ZEICHNER, 1983).

posterior, para as noções sócio-antropológicas baseadas nos *cliques* e atos de identidade, elementos que permeiam a porosidade do ensino-aprendizagem de LI.

2.1.3 Falando na língua estudada: sobre cliques e atos de identidade

Nos bastidores da ação docente e no processo de instauração da formação *pedagolinguística* que aí se aloja, entendo como vital a percepção dos modos como se constituem as redes colaborativas de aprendizagem, conforme citadas na seção anterior. Desse modo, o estabelecimento de uma compreensão que integra os atos de identidade aos espaços sociais e interativos, constitui-se como matéria indispensável no processo de interpretação das cenas em que a aprendizagem da LI é pedra fundamental.

Basilado na área das ciências sociais, os chamados *cliques* são compreendidos como agrupamentos de indivíduos que estabelecem entre si uma interação baseada em interesses comuns. De modo mais detalhado, me vinculo à definição de Hanneman (2005) que pontua:

[...] um *clique* é um subconjunto de uma rede na qual os atores estão mais intensamente agregados uns aos outros do que estariam com outros membros da rede⁸⁷. Em termos de vínculos de amizade, por exemplo, não é incomum para as pessoas formarem “*cliques*” baseadas na idade, gênero, raça, etnia, religião/ideologia, entre outros. Os menores “*cliques*” são compostos por dois atores: a díade. As díades, no entanto, podem ser estendidas para tornarem-se cada vez mais inclusivas⁸⁸ (HANNEMAN, 2005, p. 02).

Levando em consideração os processos colaborativos presentes entre os licenciandos, torna-se produtiva a admissão desses sujeitos como instauradores de uma interação determinada pelo uso da LI. Nesse sentido, o que se estabelece na sala de aula, aí incluindo-se a figura do professor formador, é o advento de diferentes instâncias de co-construção da aprendizagem e da produção de negociações do significado, elementos associados, de modo expressivo, à mediação representada pelas interações aluno-aluno e, em menor instância,

⁸⁷ No trecho em destaque verifico uma clara associação com as relações de interação na LI ocorridas na sala de aula de LI; interações que demarcam uma flagrante diferença nas interações entre aluno-aluno e professor-aluno. Há, nas interações aluno-aluno, então, um amplo intercâmbio de interações verbais, quando comparados às que ocorrem com o professor-formador. O que há nessa instância é a constituição do que se convencionou chamar nas Ciências Sociais de *cliques*.

⁸⁸ [...] a *clique* is a sub-set of a network in which the actors are more closely and intensely tied to one another than they are to other members of the network. In terms of friendship ties, for example, it is not unusual for people in human groups to form “*cliques*” on the basis of age, gender, race, ethnicity, religion/ideology, and many other things. The smallest “*cliques*” are composed of two actors: the dyad. But dyads can be “*extended*” to become more and more inclusive.

entre professor-aluno, relações que instituem os vínculos e os afetos e, como consequência, os *cliques* na língua estudada.

Baseando-se na LI perseguida, os alunos do curso vão alternando-se em seu processo interativo de modo a constituir, por intermédio dos *cliques*, o processo de *scaffolding*, conceito fundamental para a área da teoria sociocultural. A noção de *scaffolding* traduz-se como um sistema de andaimes de aprendizagem cooperativa que se fundamenta no contexto socializante das interações, isto é, como o cerne do dialogicamente situado. Em torno desse conceito Ellis (2008) afirma que “O *Scaffolding* é um processo interpsicológico através do qual um falante (fluyente ou não) auxilia outro falante (não fluyente) a apresentar uma habilidade a qual eles ainda não produzem independentemente⁸⁹” (ELLIS, 2008, p. 235).

Por esta compreensão, e com o auxílio da noção interlocutiva propiciada pelos *cliques*, ainda é possível afirmar que, em razão de estabelecerem uma coesão integrativa entre os componentes (membros de uma comunidade de aprendizagem linguocultural), os *cliques* inscrevem-se numa lógica de instauração co-discursiva. Dito de outra forma, a coesão ensejada pela integração dos interactantes da LI auxilia na compreensão de que “[...] a aprendizagem/aquisição de uma língua estrangeira não se estabelece individualmente, isto é, o desenvolvimento na língua só ocorre co-discursivamente” (FIGUEIREDO NETO, 2012, p. 165). De modo a arrematar essa ponderação ainda adiciono que a compreensão em torno das práticas de interação e integração na sala de LI apenas ocorre quando se admite a prática de aprendizagem na língua estudada “[...] como algo condicionado a uma partilha interindividual, na qual a existência de um *eu* apenas se faz possível pela relação com o *outro*” (FIGUEIREDO NETO, 2012, p. 165).

Assim, considerando o espaço da sala de aula como *teia colaborativa*, são tecidos, por intermédio dos atos de fala, os atos de identidade do aprendiz-usuário de LI. É, então, a partir das enunciações que se revelam os atos identitários definidores do aprendiz-usuário, subjetividade que se ergue e se estabelece em espaço intervalar. É nesse espaço, esfera de trocas simbólicas, discursivas e narrativas que a identidade se forja, se contradiz e se reforma. Desse modo, é pela experimentação das possibilidades na língua meta que são vocalizadas as expressões linguoculturais dos sujeitos-aprendizes e que vão se mesclando aos elementos da língua-cultura nova. De forma a arrematar essas considerações Silva (2003) considera:

⁸⁹ *Scaffolding is an inter-psychological process through which learners internalize knowledge dialogically. That is, it is the process by which one speaker (an expert or a novice) assists another speaker (a novice) to perform a skill that they are unable to perform independently.*

[...] podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2003, p. 96-97).

No tocante às relações de poder consideradas pelo autor e baseadas na noção de valor linguístico (BORDIEU, 1983), há na sala de aula de LE, e por intermédio da natureza colaborativa e co-construída anteriormente mencionada, uma renegociação que é determinada pelas necessidades do grupo⁹⁰. Nesse sentido, por força da heterogeneidade normalmente verificada nos níveis de proficiência linguística, é possível observar uma flagrante vinculação à perspectiva dos andaimes (*scaffolding*) previamente apresentados. Em síntese, são as relações entretecidas na instância dos *cliques* que calibram, ressignificam e deslocam a noção de valor linguístico e, por conseguinte, a de poder. Por esta ótica, pode mais quem estreita as relações interlocutivas e afetivas no entorno da língua rumando, a um só tempo, para a demarcação/construção da própria identidade.

De modo semelhante Norton (2000) assume a posição de que o poder, assim como a identidade, não é estático nem invariável, ao contrário, esse poder está implicado nas trocas sociais que operam para além do nível macro, ou seja, nível dos “[...] encontros do dia-a-dia social entre pessoas com diferentes acessos aos recursos materiais e simbólicos – encontros que são inevitavelmente produzidos dentro da língua(gem)⁹¹” (NORTON, 2000, p. 07).

Por outro ângulo, ao adentrarmos o cenário formativo do ensino-aprendizagem de línguas, lócus de performatividades e identidades em fluxo, nos deparamos com a questão do desejo; vontade mobilizadora que determina os modos de operação na língua, e, ao largo de sua produção, os atos de identidade do falante-aprendiz. No entorno dessa ponderação, Norton (2000) sustenta que “[...] a identidade referencia o desejo – o desejo por reconhecimento, o desejo por afiliação [...]” (NORTON, 2000, p. 08). Nos moldes do que propõe a autora, a identidade, e os atos que lhe constituem, são determinantes para as relações instauradas no espaço de linguajamentos em que se converte a sala aula de LI. Assim, na condição de referência propulsora no engajamento de falantes-aprendizes, os atos de identidade parecem

⁹⁰ Tais considerações são originadas, para além do construto teórico no qual encontra ressonância, nas minhas próprias observações de professor formador nos vários níveis do componente Laboratório de LI; componentes voltados para a prática da língua estudada.

⁹¹ “[...] everyday social encounters between people with differential access to symbolic and material resources – encounters that are inevitably produced within language.”

auxiliar nos movimentos do sujeito na constituição mobilizadora para a aprendizagem. Conforme arremata Rolnik (2009): “[...] o processo de produção do desejo é o de uma *energética semiótica*. Agenciamento dos corpos, movimento de criação de sentido para efetuar essa passagem – tudo isso acontecendo ao mesmo tempo” (ROLNIK, 2009, p. 37). No caso dos professores em curso para o ensino de LI, há no âmago de seu percurso educativo, uma flagrante vinculação à questão do inglês como unidade em torno da qual transitam os seus desejos comunicativos, desejos que convergem para a práxis do ensino vindouro.

Assim considerando, falar na língua estudada é vocalizar-se revelando, ao mesmo tempo, as afiliações (*cliques*), e os desejos na língua; peculiaridades e des(re)construções identitárias. Isto dito, na próxima seção rumaremos para a dicotomia existente entre professores pré-serviço/em serviço e nas reflexões valorativas e formativas em torno dessas instâncias.

2.2 *HE WHO TEACHES FIRST TEACHES BEST, DOES HE?* A DICOTOMIA PRÉ-SERVIÇO/EM SERVIÇO

Quem ensina primeiro ensina melhor? Com esse questionamento, inicio algumas ponderações em torno da construção *pedagolinguística* no percurso da licenciatura em LI. No cerne dos Cursos de Letras/Inglês, Brasil afora, a dicotomia pré-serviço/em serviço parece suscitar questões relacionadas a elementos como *expertise* docente e domínio linguístico mesmo antes da graduação formal dos licenciandos. Por essa visada, o que se precipita como análise imediata dessa situação é a valorização desses domínios como definidores do êxito na docência do inglês. Admitindo a presença de licenciandos já atuantes no magistério da LI e, em primeira análise, com maior desenvoltura nas searas pedagógica e linguística, faz-se importante o estabelecimento de uma reflexão que permita compreender as diferenças entre os sujeitos que ensinam e aqueles que estão em processo.

Em verdade, não se pode negar a experiência acumulada pelos professores em serviço como contributiva para o próprio curso e para os colegas licenciandos, professores pré-serviço. No entanto, não parece auspiciosa a sublevação dessa *expertise* como definidora de uma práxis síncrona às demandas e particularidades do ensino contemporâneo de línguas⁹². A determinação dessa práxis situada relaciona-se, antes, com as variáveis relativas à adequação

⁹² Apesar de esses profissionais poderem ter participado de treinamentos pedagógicos, grande parte dessa formação se inscreve em noções compartimentadas desta ou daquela visão de ensino, cabendo aos cursos de licenciatura a possibilidade de um exercício mais amplo para a discussão de mais variáveis na pedagogia de ensino.

didático-pedagógica e às orientações teóricas que importam para o advento de um ensino pautado não apenas em induções, mas num conhecimento formal das teorias, métodos e abordagens do ensino. Em outras palavras, de um procedimento que, distanciando-se das algarvias intuitivas da perspectiva artesanal, se ancore nas noções de *artesanía*, conforme mencionadas em seção anterior. Em torno dessas considerações me parece adequada a vinculação ao que propõe Martinez (2009) para quem:

O indivíduo, a sociedade e as línguas entram em jogo em relação didática que não escapa às regras da comunicação humana. O ensino de línguas estrangeiras só pode, com efeito, ser examinado como uma forma de troca comunicativa: ensinar é pôr em contato, pelo próprio ato, sistemas linguísticos, e as variáveis da situação refletem-se tanto sobre a psicologia do indivíduo falante quanto sobre o funcionamento social em geral. Quem começa a aprender uma língua, adquire-a e a pratica em um contexto biológico, biográfico e histórico. Não se tem certeza de que tudo seja objetivável e, portanto, posteriormente utilizável na ação (MARTINEZ, 2009, p. 15).

Logo, por esta compreensão, a atuação em serviço dos sujeitos licenciandos, apesar de representar importante exercício, perpassa pelas questões formativas (pedagógicas e didáticas) que alimentam e fundamentam uma práxis que deixa de ser eminentemente intuitiva para ser informada, práxis balizada pelo equilíbrio de forças entre o *fazer docente* e o *saber como fazer da docência*. Retomando o que pontua Martinez (2009) “[...] a posição da didática é, em princípio, uma busca de informação e, na medida máxima do possível, uma consideração de tudo o que ajudar a facilitar a aprendizagem” (MARTINEZ, 2009, p. 15).

Por este ângulo, torna-se problemática a assunção do licenciando, já atuante no ensino da língua, como sujeito detentor de uma docência superior quando comparado aos professores pré-serviço. Uma das questões normalmente percebidas nessas cenas formativas relaciona-se à entronização do domínio da língua como matéria mononuclear de importância para o ensino, substância que orbita exclusivamente no entorno do domínio linguístico. Assim, expressões de valoração⁹³ da língua enunciadas por professores pré-serviço auxiliam na constatação de que, para muitos licenciandos, o traquejo na língua é que determina um ensino de excelência, postura associada à totemização do falante nativo.

É, desse modo, por intermédio do mito da natividade, que estabelecemos uma analogia em relação à dicotomia pré-serviço/em serviço, aproximação que reside, por exemplo, na

⁹³ Ah! Você já fala inglês bem...fala tão bem que já ensina...

bipartição ideológica representada pelo falante não-nativo versus falante-nativo. Na prática, apesar de ainda haver uma glamourização/fetichização em torno da chamada natividade, não há garantias de que esse sujeito, assenhoreando-se de seu decantado repertório linguístico, conduza, de fato, a uma aprendizagem significativa. Para que sejam consolidadas as práticas de uma aprendizagem verdadeiramente nesses moldes, torna-se fundamental, para além da questão do domínio na língua, a preparação-formação pedagógica e linguística, exercício sedimentado na instância formativa da licenciatura. Do mesmo modo, não é possível aquilatar o trabalho do licenciando em atividade docente como arquétipo determinante do êxito no ensino de LI. Destarte, aquilo que normalmente figura como diferencial, ou seja, o traquejo na LI, não se converte em salvo-conduto para a materialização de um ensino e, conseqüentemente, de uma aprendizagem significativa. Em sintonia com essa reflexão, Rogers (1977) comenta:

Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que ele escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas de sua existência (ROGERS, 1977, p. 258).

Nesse sentido, ser professor em serviço ao longo da graduação em LI, como dito anteriormente, auxilia na medida em que potencializa as ações ensinantes do licenciando que, por força de seu trânsito na prática do ensino acaba por viabilizar o processo de andaimes (*scaffolding*) que é linguístico, mas também pedagógico. Assim, as narrativas partilhadas, as cenas descritas, os erros e acertos, frutos de uma indução de ensinar, tendem a contribuir para a consolidação do processo formativo do lócus da licenciatura. Por este horizonte, o professor em serviço passa a atuar de modo expressivo para o desenvolvimento de sua docência e daquele que lhe toma como espelho imediato, o professor pré-serviço.

No terreno da relativização em que se insere esse questionamento, acredito, definir quem melhor materializa a docência em LI é suprimir a complexidade de relações que são ressignificadas pelo exercício e pelo contexto em que aprendem esses sujeitos. Logo, é possível sustentar que ensina melhor aquele que consegue transvalorar a própria aprendizagem convertendo-a em manancial de seu processo de ensino. Na seção seguinte, serão contemplados os aspectos atinentes ao professor em formação, seu trânsito nas

contexturas formativas para o ensino da LI e os pré-requisitos do curso de Licenciatura contrastados com o contexto do factual.

2.2.1 O professor de LI em curso: pré-requisitos formativos e contrapartida acadêmica

No contexto educativo de professores licenciandos dois elementos se intersectam: o pré-requisito formativo e a contrapartida acadêmica oferecida pelo curso. Portanto, numa listagem panorâmica que varia da questão do uso e domínio linguísticos ao gerenciamento dos aspectos didático-pedagógicos, os pré-requisitos acabam por imbricar-se à própria configuração prevista para a licenciatura cursada. Dito de outro modo, a constituição dos pré-requisitos é, em grande medida, fomentada e determinada pela estrutura formativa oferecida em nível institucional. Similarmente a essa consideração Almeida Filho (2005) pontua:

[...] a formação básica profissional do professor de língua está prevista para se dar ao nível da graduação em Letras (licenciatura) nas disciplinas ao longo dos semestres e, especificamente, nas disciplinas de formação do professor, através das práticas nas disciplinas comuns e da prática de ensino e estágio supervisionado, entre outras (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 51).

Adicionalmente, Borges-Almeida (2009) afirma: “[...] o curso de graduação em Letras é a única exigência acadêmica atual para a inserção do professor no mercado de trabalho formal e, portanto, esses cursos são os espaços legitimadores dessa profissão” (BORGES-ALMEIDA, 2009, p. 24). Desse modo, acredito, a constituição das competências e habilidades que se espera do professor em curso, para além da propulsão individual nesse processo aquisitivo⁹⁴, relaciona-se aos modos como são entretecidos os encadeamentos disciplinares para a promoção das referidas competências e habilidades.

Na seara linguística é preciso atinar, por exemplo, para um dado fundamental dos cursos de Letras/LE país afora, ou seja, a questão do conhecimento prático da língua a ser aprendida/ensinada. Como é sabido, grandes contingentes de ingressantes nas licenciaturas em LE não detêm, ao chegarem ao curso de formação, a desenvoltura esperada para o desenvolvimento da docência vindoura. Logo, o modo como os cursos acadêmicos lidam com

⁹⁴ Na intrincada complexidade dos processos aquisitivos de LEs torna-se fundamental a admissão da contrapartida individual dos aprendizes, em seus movimentos de aprender, como propulsão igualmente importante para a consolidação do desenvolvimento na língua e em seu ensino.

essa realidade – seja na promoção de ações extensionistas, seja na oferta de atividades extracurriculares⁹⁵ – é determinante para a diminuição dessas lacunas.

Os cursos de Licenciatura em Letras/Inglês, via de regra, não estabelecem, como condição para o ingresso, que os candidatos apresentem níveis específicos de conhecimento do idioma. Do mesmo modo, não há uma prova no processo de seleção com um grau ampliado de dificuldade para os candidatos ao curso de Letras com habilitação em LI; o que atesta, sobremaneira, a responsabilidade social das universidades numa contrapartida que viabilize, junto aos ingressantes, condições favoráveis ao longo da experiência com a LI.

No que tange às questões da pedagogia do ensino, esteio axial dos processos de desenvolvimento da docência, é preciso admitir a importância estruturante das licenciaturas como o domínio no qual diferentes experiências e subjetividades se intersectam. Intimamente relacionadas ao trânsito pré-formativo dos licenciandos, tais experiências dialogam com um outro dado conhecido entre os cursos de licenciatura em LE, ou seja, com o binômio ser licenciando *com* e *sem* experiência de ensino. Por esta constatação, a de coexistência de diferentes vivências na língua e em seu ensino, entendo como função precípua das licenciaturas em LE, uma ação que tome os licenciandos do curso na perspectiva do que Perrenoud (2002) vem a chamar de “seres híbridos”, ou seja, subjetividades que são, a um só tempo, estudantes-estagiários, professores-aprendentes. Ainda segundo o autor, é por essa tônica que se viabiliza “uma prática que está nascendo, ou foi sonhada” (PERRENOUD, 2002, p. 20-21).

Reportando-me especificamente ao que propõem as diretrizes curriculares da UNEB, e atendo-me ao que propõem esses protocolos no tocante às *habilidades* e *competências* esperadas, o documento estabelece que:

O graduado em Letras/língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.

Alinhando-se a essa proposta o texto ainda considera:

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

⁹⁵ *Updating Day*.

- domínio do uso da língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Por esta mirada, a consequência desse processo de aprendizagem implicará na formação de um profissional que, além dos fundamentos específicos viabilizados pelo curso de licenciatura, seja capaz de intervir/agir, de modo transdisciplinar, em todas as áreas que competem para o seu processo educativo. Logo, este profissional necessitará, igualmente, desenvolver a habilidade para a resolução de problemas, a tomada de decisões e a propensão ao trabalho de partilha e co-construção ensejados pelas atividades em grupo. Em concordância com esse arrazoado o documento ainda propõe:

O profissional de Letras deverá, ainda, estar compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

O que se pode aduzir, nesse sentido, é que a formação básica de professores não deve prescindir de uma agenda que garanta, na seara educativa que lhe compete, o desenvolvimento prático-teórico fundamental para a constituição do profissional de LI. Com estas reflexões em mente, abordo na seção a seguir os elementos endógenos ao percurso formativo, a saber: a metalinguagem e a simultaneidade da aprendizagem linguística e pedagógica.

2.2.2 Metalinguagem e formação: no paradoxo da ubiquidade linguística

Utilizar-se da língua para falar e refletir sobre a língua. Com essa definição provisória inicio as considerações acerca da metalinguagem no domínio formativo de professores de LI em curso. Admitindo o contexto da licenciatura em LI como epicentro metalinguageiro;

imagem decorrente de sua natureza de produção e reflexão em torno da língua(gem), faz-se imperioso o estabelecimento do professor em formação como singularidade que transita na aprendizagem/sedimentação⁹⁶ da língua. Assim, importa ainda mencionar que a peculiaridade dessa aprendizagem, além de situar-se nos aspectos terminológicos, analíticos e descritivos, inscreve-se na constituição aquisitiva/sedimentadora de uma linguagem outra, isto é, a que dialoga diretamente com os construtos da pedagogia linguística. Em síntese, torna-se factível tomar a complexidade dessa relação na perspectiva do que venho chamando de *paradoxo de ubiquidade linguística* (FIGUEIREDO NETO, 2014, p. 124). De acordo com essa noção

[...] 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 (FIGUEIREDO NETO, 2014, p. 124).

As singularidades aprendentes e constitutivas dessa concomitância aquisitiva, a de aprender a língua-cultura nova, sua terminologia e a metodologia sobre como ensinar a língua, acabam por ocasionar o que poderíamos chamar de *perspectiva de ensinagem*. Por esta visão, o processo construtivo dessa configuração de aprendizagem traz em seu bojo uma espécie de imanência ensinante, condição fundamental para o desenvolvimento da reflexão e sensibilidade norteadoras da docência em LE. Desse modo, há, nesse horizonte de ensinagem possibilitado pela formação docente, uma propensão para aquilo a que Fernandes (2011) vem a chamar de criação de representações mentais sobre o funcionamento da língua-alvo, isto é, a própria instauração da metalinguagem. De acordo com a autora, é por esta prática que se pode viabilizar

[...] a recepção da nova língua, o que contribuirá para o estabelecimento das bases dessa língua para que o usuário possa usá-la de forma eficiente e ser entendido. Ela insere-se no domínio de língua específico para o professor, uma vez que o conhecimento metalinguístico e seu uso na fala é o que diferencia um professor de outros falantes de LE (FERNANDES, 2011, p. 40).

Logo, é por admitir o professor em curso como *(trans)aquisitor*, sujeito que extrapola a aquisição eminentemente linguística, que se faz possível um entendimento amplo;

⁹⁶ A menção que faço diz respeito à existência de professores *com* e *sem* experiência na seara da Licenciatura.

compreensão sensível das filigranas metalinguísticas nascidas desse sujeito-aprendente que é, ao mesmo tempo, professor em formação. Em outras palavras é a ubiquidade desse sujeito, o seu trânsito rumo à docência na LI, que determina a consolidação da metalinguagem. Assim, por intermédio desse exercício, é possível instituir a seara formativa como contexto pedagolinguístico constituído, de modo nodal, pela língua-cultura nova, pelo conhecimento e prática na língua, isto é, o saber e o uso linguístico-comunicativo, e o conhecimento teórico-reflexivo (o saber falar sobre a língua). A figura 1 abaixo é ilustrativa das relações que salientamos.



Figura 1: Relações metalinguísticas no contexto formativo das licenciaturas em LE. Fonte: elaborado pelo autor.

Esta compreensão acerca do fenômeno metalinguístico, evento originado no exercício enunciativo da sala de aula, baseia-se nas relações de interação dialógica que, ao promoverem a produção de sentidos, determinam a negociação na palavra estrangeira⁹⁷. É pelo viés dessas interações que se instaura a metalinguagem e, conseqüentemente, o atravessamento da língua que se espalha do uso ao ensino. Recorrendo à perspectiva freiriana, é possível aduzir que é na produção eminentemente dialógica da metalinguagem que “selamos o relacionamento entre os

⁹⁷ A palavra estrangeira a que me refiro relaciona-se, nos moldes do que trata Bakhtin, com a própria língua estrangeira.

sujeitos” (FREIRE & SHOR, 1997, p. 123). Por isto, a atuação (*trans*)aquisitiva do professor em curso é catalisadora da resolução de dificuldades, promotora da produção de significados e, por conseguinte, das relações sociais construídas na esfera da aprendizagem e do ensino de uma língua-cultura nova. Alinhado a esse posicionamento Flores (2011) propõe:

Pelo visto, um dos papéis da metalinguagem é buscar resolver dificuldades de entendimento, sanar dúvidas, detalhar informações, situar espaço-temporalmente os eventos, em suma, tratam de precisar sentidos. E, sem dúvida, esse conceito não interessa somente à linguística, ou à linguagem ordinária. A reflexão concernente à significação da linguagem é decisiva para entender como se estruturam as relações sociais e como é produzido o conhecimento [...] (FLORES, 2001, p. 247).

Consequentemente, a metalinguagem, diálogo de atravessamentos imanente ao processo de fazer-se professor de línguas, sedimenta o conhecimento experiencial convertendo-o em veículo para uma construção problematizadora da teoria e da práxis. Em outras palavras, e estabelecendo flagrante alinhamento à proposta dialógica freiriana, é por intermédio dessa problematização que se institui uma relação contextual na qual prevalecem a intercompreensão das cenas dialógicas em seu processo de explicação e transformação (FREIRE, 1983, p. 43). À vista dessas reflexões, tratarei na seção seguinte das questões imediatamente relacionadas ao construto intercultural e de suas reverberações/influências na esfera curricular da licenciatura em LI.

2.3 CURRÍCULO, INTERCULTURALIDADE E CULTURA DE APRENDIZAGEM

Com fulcro na orientação e organização institucional dos aspectos formativos, elementos normatizadores da licenciatura em LI, faz-se necessária a reflexão em torno das diretrizes norteadoras que regem as práticas de formação docente do curso. Nesse sentido, com o fito de organizar os protocolos institucionais para a constituição de professores de LI, o currículo acaba por vincular-se a elementos estabelecidos como essenciais para essa formação⁹⁸. Assim, é possível arrolar entre esses elementos a admissão de que o saber perseguido pelo licenciando/licenciado em LI, mais do que linguístico, é *pedagolinguístico* e, por isso mesmo, multidimensional. Desse modo, é pelo viés da multidimensionalidade, característica distintiva das licenciaturas em línguas, que se constitui a transversalidade dos

⁹⁸ Os elementos a que me refiro dizem respeito à dinâmica do social e dos fluxos dialógicos que estão sempre a ressignificar o ensino e aprendizagem de LEs.

temas que constituem os protocolos curriculares, elementos que perpassam pela preocupação com o social, o histórico, o cultural e, por conseguinte, com o dialético materializado pelas relações entre teoria e prática, língua e cultura.

Isto dito, e pautando-me nos *conteúdos curriculares* do curso de Letras/Inglês da UNEB – Campus XIV, é possível destacar alguns elementos tomados como nodais para o trabalho de formação. Entre as proposições do documento é possível destacar:

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras/Inglês pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática - essenciais aos profissionais de Letras, de modo a *dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.* (Grifo meu).

É por esta resolução instituída no documento, a de contemplar a abordagem intercultural e o primado da diferença, que se consolidam as questões multidimensionais acima mencionadas. Diante dessa ótica de multiplicidade temática, modelo pervasivo das matérias de expressão representadas pelos conteúdos curriculares, nota-se no construto norteador, a exemplo do excerto em destaque, uma perspectiva na qual tanto a língua quanto a literatura devem ser compreendidas como elementos atravessados pelas manifestações sociais e culturais que lhes são inerentes, isto é, pelo horizonte da prática social que desemboca na cultura.

Desse modo, tomando o heterogêneo e o cultural como contrapartidas inerentes à sala de aula e aos processos formativos para a ensinância de línguas, vislumbro na definição de abordagem de ensino intercultural de Mendes (2008) importante traço aproximativo com a proposta estabelecida pelos chamados “conteúdos curriculares” do curso de Licenciatura em LI da UNEB – Campus XIV. Para a autora em questão:

Uma abordagem de ensino intercultural deve, desse modo, fornecer a professores e alunos o ambiente necessário para que as experiências de ensinar e aprender sejam também experiências de exploração, de análise, de observação crítica de pessoas, situações e ações (MENDES, 2008, p. 64).

Considerando a contextura formativa na qual se inserem os licenciandos, âmbito de interações entre diferentes línguas-culturas, tornam-se igualmente importantes as

considerações relacionadas às culturas do ensino e da aprendizagem. É nesse sentido que a interculturalidade, componente que atravessa os protocolos institucionais da licenciatura, passa a consolidar as ações *pedagolinguísticas* alojadas nas experiências de ensinar-aprender. O construto intercultural, tal como disposto **textualmente** nas diretrizes curriculares, representaria o liame estruturante que relaciona, organiza e propicia uma percepção do processo formativo como percurso enredado pelas reflexões da prática e da teoria, elementos orientados pelo que Serrani (2005) estabelece como ação intercultural “sensível à discursividade”.

Esse modo de operar interculturalmente, ação ancorada na valoração e reconhecimento multidimensional do discurso⁹⁹, parece alinhar-se de modo intersticial às culturas presentes no espaço de *ensinagem* instituído pela licenciatura em LI. Em concordância com essas proposições, as de tomar as relações entre culturas como fomentadoras dos processos de formação docente, Clemente e Higgins (2008) assumem a pluralidade cultural e as suas manifestações como construto para a “[...] representação dos mundos simbólicos, intuitivos e comportamentais sobre os quais constroem, vivem e agem as pessoas” (CLEMENTE; HIGGINS, 2008, p. 15).

Isto posto, o que se observa na instância curricular é uma preocupação em garantir, de forma integrativa, os temas e eixos que, ao atravessarem os lugares formativos da língua e da pedagogia docente, constituam o liame estruturante da licenciatura em LI. De forma a ilustrar essas considerações, destaco mais um excerto relacionado aos conteúdos curriculares, segundo o qual:

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras/Inglês, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes.

Como se nota, há na instauração da práxis educativa de licenciandos em LI uma flagrante complexificação que, inerente ao âmbito da formação docente, tende a atrair para a sua órbita uma gama variada de habilidades e competências que interagem sinergicamente e,

⁹⁹ Essa multidimensionalidade inscreve-se, aqui, nos diferentes discursos que tipificam a formação para a docência em LI (O discurso do formador, o discurso pedagógico, a metalinguagem, etc.).

por esta razão, acabam por determinar os *devires da ação ensinante*¹⁰⁰. No tocante à difícil tarefa representada pela formação docente do professor de língua(s), trabalho perpassado pelos elementos da entreculturalidade aprendiz, Serrani (2005) vaticina:

A formação de um docente de línguas como interculturalista requer capacitação para que ele não conceba seu objeto de ensino – a língua – como um mero instrumento a ser “dominado” pelo aluno, segundo progressões de complexidade apenas morfossintática ou de apresentação de situações “comunicativas”. O perfil de interculturalista, sensível aos processos discursivos, requer que o profissional considere especialmente, em sua prática, os processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sócio-cultural (SERRANI, 2005, p. 17-18).

Diante disso, a sensibilidade intercultural desejada na *persona ensinante*, além de advir de uma abordagem interculturalista promotora do diverso e da multidimensionalidade, irrompe de um traçado atitudinal que, legitimado pelas diretrizes do currículo, ascenda do texto ao contexto factual da Licenciatura em línguas. Por esta compreensão ampliada do fenômeno formativo, e pela admissão desse itinerário como esfera de complexidades, é preciso instituir os professores em curso – na seara institucional do currículo e para além dela – como subjetividades constitutivas do terceiro lugar; *third spacers*¹⁰¹ que determinam os modos de relacionar, produzir e (re)significar a LI e seu ensino. Logo, a compreensão de cultura e interculturalidade deixam de insular-se numa lógica reificada de *conteúdo curricular* e evoluem, nos moldes em que propõem Cortazzi e Jin (2007), como “[...] uma série de processos dinâmicos, incluindo àqueles envolvidos na aprendizagem¹⁰²” (CORTAZZI; JIN, 2007, p. 196).

Na próxima seção, de modo a complementar a compreensão sobre interculturalidade, currículo e formação na seara da práxis, serão examinadas as questões vinculadas ao professor em curso e a perspectiva intercultural **na prática**, isto é, nas cenas da ação formativa que não reverberam o construto **textualmente** proposto.

¹⁰⁰ Uma vez mais chamo a atenção do leitor para o fato de que, apesar de já haver sujeitos em exercício docente, pauto-me na perspectiva vindoura como aquela em que todos os sujeitos em curso terão sido expostos à e terão experienciado as epistemes e demais rotinas formativas da licenciatura.

¹⁰¹ Pessoas do entrelugar.

¹⁰² “[...] a series of dynamic processes, including those involved in learning.”

2.3.1 Interculturalidade e formação docente: *what's in a name?*

Na urdidura curricular da formação para o ensino da LI, uma assunção premente: o social, o dialógico e, como consequência, a contrapartida intercultural. Permeando o currículo em seus aspectos axiais, as noções de cultura e interculturalidade – história e sociedade – constituem-se como pilares do traçado formativo e, por conseguinte, do sujeito ensinante. Assim, admitindo o liame da cultura como componente nodal desse processo, matriz de materialidade inerente à formação de professores, nos perguntamos: em que medida o fazer formativo é indiciário da proposta intercultural adotada no currículo? Antes de uma formulação imediata ao questionamento, importa considerar, com base nas diretrizes curriculares, o seguinte excerto:

O objetivo do curso Letras/Inglês é 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”. (Grifo meu).

No “perfil dos licenciados”, conforme trata o fragmento acima, é a formação da competência intercultural que serve de esteio para o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva em relação às linguagens e ao contexto pedagolinguístico onde se ancoram as subjetividades ensinantes (professores formadores e professores em curso). Por outro lado, é por intermédio da assunção desse espaço como lócus de *linguoculturalidades*, isto é, lugar de admissão da perspectiva de língua como cultura, que se instaura uma ecologia da práxis; ação nem sempre norteadas pela matriz curricular. Dito de outra forma, a adesão textual e contextual dessa concepção a que chamo de *linguocultural*, não é garantia para a instauração do advento intercultural em seu traçado de multimodalidade e congraçamento com as diferenças representadas pelo Outro.

Intimamente relacionada à cultura de aprender línguas, a sala de aula é instância reveladora de importantes diferenças em relação aos modos de compreender e operar na díade língua-cultura. Tais diferenças, reveladas tanto entre professores em curso quanto entre docentes formadores, parecem vincular-se em grande medida às expectativas relacionadas às línguas-culturas em jogo e, conseqüentemente, aos processos de interação constituídos em meio às diferenças.

A dimensão interculturalizante, apesar de figurar como um dos eixos basilares da proposta curricular, ainda não se apresenta de modo exclusivo no exercício de formação

docente. O que apontam as observações ao largo de estudos já empreendidos¹⁰³ é uma espécie de redução do evento intercultural, tomando-o numa perspectiva de biculturalidade¹⁰⁴. Logo, em muitas instâncias do trabalho formativo, a relação tomada como intercultural é aquela que relaciona os elementos da língua-cultura materna com uma língua-cultura eleita, língua essa normalmente representada pelos padrões do mundo *WASP*¹⁰⁵. Tendo assim considerado, apresento fragmentos advindos de minha pesquisa de mestrado e originados de professores formadores no curso de licenciatura em LI. Os referidos excertos atestam o equívoco presente na concepção do que alguns formadores acreditam ser uma abordagem pautada no respeito à cultura do Outro. No questionamento¹⁰⁶ sobre o que se entende da perspectiva de língua como cultura um dos professores formadores considera:

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 a gramática de uma língua, o aspecto cultural é deixado de lado. Mas uma apuração mais precisa e criteriosa mostra 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 (FIGUEIREDO NETO, 2014, p.113).

De acordo com o que aponta o excerto, a alteridade linguocultural considerada é aquela representada e legitimada pelas *collocations* e pelas marcas culturais deixadas no léxico e na idiomatidade de uma LI anglo-insular. Pautando-se uma vez mais na perspectiva anglófila, o formador, ao estabelecer como aborda os aspectos culturais, afirma:

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. (FIGUEIREDO NETO, 2014, p.114).

¹⁰³ Refiro-me aqui à pesquisa desenvolvida no mestrado e que representa importante repositório informativo para o presente estudo de doutorado.

¹⁰⁴ Chamo atenção para o fato de que coexistem, junto a essa noção pseudo-intercultural, as ações que, de fato, se inscrevem na tônica da interculturalidade.

¹⁰⁵ *White Anglo Saxon Protestant*. Acrônimo para o que Mota (2010) chamou de “anglo-conformismo”.

¹⁰⁶ O que você pensa em relação ao ensino de língua como cultura?

Com vistas a demonstrar a visão sobre interculturalidade em meio ao trabalho de formação importa salientar, ainda, a definição do formador em torno do 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 (FIGUEIREDO NETO, 2014, p.115).

Apesar de haver na menção à interculturalidade o “encontro com a cultura outra” e o “aprimoramento da tolerância de ambiguidade”, é com a cultura do mundo *WASP* que são entretecidas as relações formativas do professor formador em tela. É a biculturalidade, portanto, que parece irromper na fala do formador, dado que sinaliza para uma discrepância com o propósito de multidimensionalidade intercultural anteriormente mencionado e igualmente apontado nas diretrizes curriculares.

Sob outra perspectiva, a que se inscreve numa prática formativa mais aproximada do construto intercultural, é possível adicionar as asserções de outro professor formador; considerações que parecem reverberar, de modo mais aproximado, a orientação sobre cultura e interculturalidade tal como constante do documento institucional. Na visão do segundo professor a concepção de língua como cultura é colocada nos seguintes termos:

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 (FIGUEIREDO NETO, 2014, p.113).

De modo complementar, e tecendo considerações acerca do diálogo intercultural, o referido formador considera:

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 (FIGUEIREDO NETO, 2014, p.115).

Diferentemente das apreciações sedimentadas na angloinsularidade como única possibilidade de alteridade linguocultural, como propõe o professor formador 1, o segundo formador estabelece uma interface a que poderíamos creditar como mais produtiva e, por conseguinte, mais síncrona ao ideário entrecultural construído no percurso curricular.

Diante dos fragmentos, recortes utilizados como itinerários ilustrativos da relação entre matriz curricular e prática de formação, é factível afirmar que a práxis *pedagolinguística*, para além de indiciar as relações com a cultura de aprendizagem da sala de aula, traz à baila a questão da performance formativa como norteadora das atitudes relacionadas às subjetividades em formação. Em outras palavras, a discrepância nas ações formativas, aí incluindo-se a compreensão dos arrazoados teóricos, é determinante para a constituição docente dos licenciandos. Sob essa perspectiva, a performance do formador, modelo imediato dos professores em curso, tende a exercer importante papel nas culturas de ensinar construídas por esses sujeitos ao largo da licenciatura e para além dela.

No capítulo subsequente, com vistas a aprofundar a discussão em torno dos atos e fala no ensino-aprendizagem, estabeleceremos um panorama em torno das noções de subversão, acomodação e resistência pelo prisma da liminaridade. Em igual medida, serão abordadas as questões relativas à póscolonialidade, intersubjetividade e interculturalidade, elementos precípuos para a compreensão dos modos como opera o sujeito ensinante e, sobretudo, como se constitui a sua autoria na língua.

3 *HOW TO DO TEACHING WITH WORDS?*

*A word is dead
When it is said,
Some say.
I say it just
Begins to live
That day¹⁰⁷.
(Emily Dickinson, 2000).*

3.1 DE APRENDIZ À PROFESSOR: UMA JORNADA PEDAGOLINGUÍSTICA

Se a palavra nasce no dia em que é dita, como constata Dickinson na epígrafe em tela, se é por seu intermédio que erigimos o construto de ensinar/aprender uma língua outra, como compreendê-la dentro do fenômeno que anima?¹⁰⁸ A aparente obviedade da relação entre a palavra, unidade atômica da língua, e a sua função de mediadora da vida na linguagem, nos convida a reflexões outras: como empreender o ensino da palavra estrangeira na língua estrangeira? Ou ainda: como compreender a força operativa alojada no fazer da docência e da consequente aprendizagem de língua?

Tais questionamentos auxiliam, sobremaneira, na compreensão do professor de LI como subjetividade que resulta da confluência entre dois tipos de saberes; o linguístico e o pedagógico. Em razão disso, é possível admiti-lo, ao largo de sua marcha ensinante, como entidade *devorativa*, sujeito que se serve, em sua jornada de andarilho, de uma profusão de experimentações *na palavra inglesa*. O docente de LI, nesse sentido, é o que poderíamos chamar de *aprendiz peripatético*, subjetividade errática que passa a conhecer os meandros de sua própria inglesidade a partir de seu olhar perscrutador.

Isto posto, há no aprendiz que se faz docente e, em igual medida, no docente aprendiz, um fluxo contínuo de introjeção da aprendizagem, movimento alimentado pelos recursos pedagolinguísticos¹⁰⁹ de seu contexto (*trans*)aquisitivo. Por esta compreensão, é auspiciosa a vinculação à Bakhtin para quem a língua:

¹⁰⁷ Uma palavra finda no momento em que é dita, dir-se-ia. Eu digo que ela começa a viver no dia em que é dita.

¹⁰⁸ A língua é o fenômeno que anima!

¹⁰⁹ A recursividade desse sujeito na língua-cultura Outra está intrinsecamente relacionado ao seu investimento pedagolinguístico, isto é, nos aspectos associados tanto à didática (materiais/métodos) quanto à língua (seu repertório potencial).

[...] dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída - graças à língua materna - se confronta com uma língua pronta, que só lhe resta assimilar (BAKHTIN, 1995, p.108).

É, pois, através dessa caminhada rumo à corrente de comunicação verbal que a subjetividade linguajeira instaura uma observação dissecadora da língua outra, esfera comunicativa que se vai desestrangeirizando pela ação na língua; dinâmica do uso. Dessa forma, *tomar a palavra* na língua outra (sorrê-la na peculiaridade de sua metalinguagem) impõe ao professor uma flagrante imersão no fenômeno da linguagem da qual é construtor e construto. De modo análogo ao que vimos apresentando, e em torno das questões de língua e linguagem, Chico Buarque (2005) apresenta a seguinte alegoria:

E por ignorar os significados com mais nitidez eu percebia as inflexões da língua; estava atento a cada reticência, a cada hesitação, à frase interrompida, à palavra partida ao meio *como fruta que eu pudesse espiar por dentro* (BUARQUE, 2005, p. 35). (Grifo meu).

Diante dessa imagem, a de língua como fruta que se espia por dentro, vislumbramos na jornada pedagolinguística do professor um trabalho feito nos interstícios de sua própria aprendizagem. Em outras palavras, como labor pautado na relação entre as filigranas linguoculturais de sua identidade e o seu repertório pedagógico. Considerando a tecelagem pedagolinguística como aprendizagem peripatética, conhecimento que se dá na travessia da docência em seus usos e atos linguísticos, torna-se fundamental a compreensão do professor como subjetividade enredada em uma intrincada teia de ações linguajeiras¹¹⁰. É por intermédio dessas atuações, então, atividades inerentes ao fenômeno língua, que se pode atestar a operatividade do dizer¹¹¹. Em torno dessas considerações, Pinto (2002) sustenta que uma compreensão efetiva em torno dos atos de fala, para muito além de se pautar em fórmulas linguísticas ou condições de fala, precisa incorporar “[...] a complexidade das condições do sujeito que fala, e levar às últimas consequências a identidade entre dizer e fazer” (PINTO, 2002, p. 63). Destarte, o que se observa nessa esfera operativa de língua e de metalinguagem é

¹¹⁰ As ações linguajeiras aqui mencionadas dizem respeito tanto às produções na LI, suas escolhas e seus repertórios, quanto em sua dinâmica de ensino (metodologias e procedimentos).

¹¹¹ Como operatividade do dizer entendo o processo que, ao arregimentar os recursos na língua, constitui um discurso, no caso em questão, o do professor de LI.

o que poderíamos chamar de engajamento linguocultural, ou seja, dos processos de interação comunicativa que tomam os atos de fala; a ação verbal, como a gênese do ensino de línguas.

Diante dessas asserções acerca do fazer da docência em LI, e do fazer discursivo no qual se aloja, me parece apropriado, na seção a seguir, uma discussão em torno dos aspectos relacionados às fronteiras linguísticas e ao seu entrecruzamento. Para além disso, serão tratadas as noções de subversão, acomodação e resistência no jogo com a língua.

3.1.1 *Over the borderline: sobre fronteiras, subversão, acomodação e resistência*

*Borderline,
Feels like I'm going to lose my mind
You just keep on pushing my love
Over the borderline (Madonna, 1984).*

Empurre os limites para fora, coloque-se na posição contrária, empurre e, para assim proceder, você deverá estar na fronteira¹¹². Com esta afirmação de Rushdie (2014)¹¹³ originalmente relacionada à reflexões sobre língua e literatura, é possível trazer para as cenas do uso da LI, seara linguajeira dos docentes pesquisados, um elemento inerente à prática pedagolinguística: o atravessamento de fronteiras. Desse modo, é pela tônica transfronteiriça que se constitui a encruzilhada; entrecruzamento que toma a língua como eixo axial das relações de ensinagem. É no horizonte desse entrelugar, terreno de confluências do corpo/língua professor, que se constitui o fluxo de sua aprendizagem; apreensão originada na pluralidade de discursos, formas, significados e negociações. É neste macrocampo¹¹⁴ que se processa a irrupção do encadeamento *crossroads/crosswords*¹¹⁵, caminhos que se cruzam na pedagogia e na palavra.

Por esta mirada, tomo, uma vez mais, a fala de Rushdie (2014) segundo a qual é o entrecruzamento que torna possível o processo de “[...] sorver todos os elementos de todos os lugares¹¹⁶”. Em sintonia com esse raciocínio da entrelugaridade, e vinculando-se à perspectiva

¹¹² *Push the boundaries out, against, push and, in order for you to do it; you have to be on the border.*

¹¹³ A afirmação de Salman Rushdie aqui apresentada é resultante de sua palestra ocorrida em Salvador em maio de 2014 no evento FRONTEIRAS BRASKEM DO PENSAMENTO.

¹¹⁴ Zona de ação pedagógica nas quais são desenvolvidas ações integradoras relacionadas aos saberes dos sujeitos aprendentes.

¹¹⁵ Encruzilhadas/palavras cruzadas.

¹¹⁶ *I am at a crossroads in order to take everything from everywhere.*

dos usos da LI, Bhatt (2005) afiança que esse processo transformativo: “[...] resultou na emergência de muitos ingleses cada um com a peculiaridade de sua própria localidade e de sua própria cultura” (BHATT, 2005, p. 25). Dessa forma, cruzar a fronteira, instituir o encontro de diferenças entre línguas-culturas é matéria de expressão primacial para o ensino, haja vista que a docência está intimamente associada às suas experiências na língua e em sua pedagogia. Em outras palavras, ser professor de LI equivale à aprendizagem da língua e a de sua metalinguagem. De modo ilustrativo, apresentamos na figura 2 abaixo o entrecruzamento de fronteiras no ensino de LI.

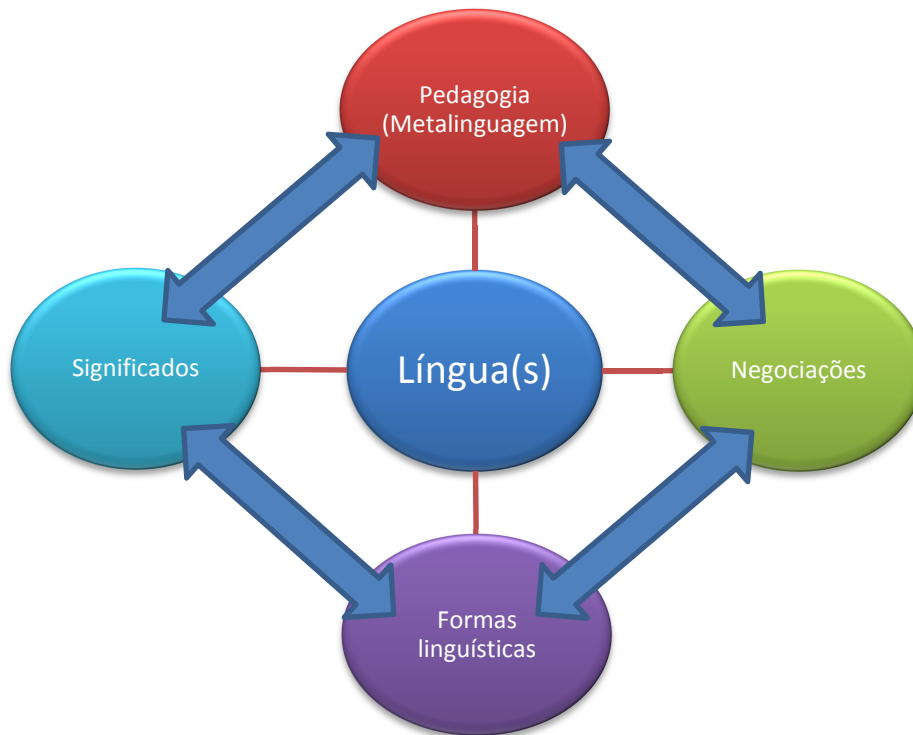


Figura 2: O entrecruzamento de fronteiras pedagógicas e linguísticas. Fonte: elaborado pelo autor.

De acordo com essas ponderações, o professor de LI da pósmodernidade reúne, no bojo de sua práxis, os elementos linguoculturais intersectantes¹¹⁷ que determinam a natureza de sua forja docente. É na pluralidade arregimentada ao longo de sua atuação que o professor de LI passa a materializar diferentes modos de agir na língua e, conseqüentemente, de operar na docência de LI. Por este arrazoado, me vinculo à reflexão que argumenta: “[...] *being on*

¹¹⁷ A intersecção linguocultural que apresento estrutura-se a partir da relação entre diferentes elementos do processo (*trans*)aquisitivo do professor de LI.

*the fence is not being on defense*¹¹⁸ (FIGUEIREDO NETO, 2017, p. 169). Dito isto, estar na fronteira – nesse espaço potencial de confluências cruzadas – reclama a constituição de uma passagem promotora da diversidade linguocultural e de suas variadas formas de negociar dialogicamente. Assim, estar na fronteira, cruzá-la nos movimentos de ir e vir, sorver e (re)significar, é princípio vital para o trânsito aquisitivo¹¹⁹ do professor de LI. Em seu poema *Letting Go*¹²⁰, Anzaldúa (2007, p.186) sintetiza de modo pungente o estado (trans)fronteiriço e suas reverberações, ecos que se fazem notar, em igual medida, na travessia ensinante do sujeito professor de LI.

Decidir abrir
não basta

É preciso mergulhar no umbigo
com os dedos das duas mãos
abertas,
expulse lagartos e sapos
orquídeas e girassóis,
vire o labirinto do avesso.
Estremeça-o [...] ¹²¹

À vista disso, da assunção de que abrir não basta, é preciso fazer do locus transfronteiriço zona franca para as experimentações da língua e da metalinguagem corporificadas pelo docente de LI. Dessa forma, os *crossroads* e as *crosswords* – caminhos e palavras cruzadas – representados pelo labirinto do ensino acabam por impor o franco da língua (suas variadas manifestações) e o franco da docência (os repertórios e escolhas pedagógicas do professor). É a partir dessa ponderação que retomo aqui a concepção do *dizer no duplo* apresentada no capítulo anterior, visada que consolida a alegoria do *fazer com palavras*. Diante da pluralidade entrecruzada de repertórios, negociações, significados e

¹¹⁸ Estar na fronteira não é estar na defesa.

¹¹⁹ Por esta compreensão podemos admitir que o professor é, antes de tudo, um coletor.

¹²⁰ Liberando.

¹²¹ *It's not enough
deciding to open.*

*You must plunge your fingers
into your navel, with your two hands
split open,
spill out the lizard and horned toads
the orchids and the sunflowers,
turn the maze inside out.
Shake it [...]*

manifestações na palavra estrangeira, alinhio-me à observação de Piller (2011) segundo a qual torna-se fundamental o reconhecimento de que “[...] diferentes pessoas apresentam diferentes formas de fazer coisas com palavras” (PILLER, 2011, p. 40). Ainda de acordo com a autora: “Esse reconhecimento da relatividade de nossas próprias práticas de comunicação linguística é algo verdadeiramente libertador” (PILLER, 2011, p. 40).

Desse modo, por admitir as subjetividades linguageiras como manancial de variadas manifestações na palavra estrangeira, entrevejo nas concepções de subversão, acomodação e resistência a materialização da diferença. Tomando a perspectiva transfronteiriça, apresentada ao longo desta seção, é possível admitir o evento da língua como terreno cediço, esfera cindida e, por consequência, como o âmbito de partilhas, dissensões e congraçamentos. Isto posto, os atos de subverter, acomodar e resistir na língua outra acabam por constituir a substância própria resultante do entrelugar e das relações comunicativas aí instituídas.

Como subversão compreendemos todos os processos de mestiçagem presentes na utilização da metalinguagem e da língua. (Sub)verter, por esta compreensão, é *verter pelos interstícios do fenômeno pedagolinguístico fazendo emergir o novo na língua nova; uma (sobre)versão*. A novidade na língua outra, por assim dizer, estabelece uma notória vinculação ao postulado dos quase-conceitos¹²² tal como propostos por Derrida (1991), leitor e des(re)construtor do corolário austiniano¹²³. Tais reflexões trazem em sua origem elementos que, aqui, auxiliam na compreensão da ideia de subversão que sustentamos. Por conseguinte, vislumbramos no quase-conceito derridiano da iterabilidade uma manifesta vinculação à (re)significação e reelaboração no ensino-aprendizagem de LI, haja vista, segundo pontua o autor, a capacidade de repetição do signo e a sua conseqüente alteração; movimentos transformativos promotores do descentramento. Pelo prisma derridiano a iterabilidade é elemento

[...] indispensável ao funcionamento de toda linguagem, escrita ou falada (no sentido corrente), e acrescentarei, de toda marca. A iterabilidade supõe uma restância mínima (como uma idealização mínima, embora limitada), para que a identidade do mesmo seja repetível e identificável em, através e até em vista da alteração. Porque a estrutura da iteração, outro traço decisivo, implica ao mesmo tempo identidade e diferença (DERRIDA, 1991 p.76/77).

¹²² Os chamados quase-conceitos derridianos são compreendidos como a inviabilidade do pensamento em se estruturar por intermédio de conceitos, homogeneizantes, fixos e universais. Tais conceitos desmontam o binarismo metafísico rompendo com hegemonias e hierarquizações.

¹²³ Apesar de propor em seus quase-conceitos a desconstrução da ideia primeira de Austin, há, por parte de Derrida, um flagrante reconhecimento ao construto seminal austiniano.

Adicionalmente, observamos no quase-conceito suplementar da citacionalidade um outro aspecto peculiar à ideia de subversão que apresentamos, isto é, a possibilidade de transposição do signo de seu lócus primacial para um novo cenário de experimentações e de (re)significações. Tal transposição é análoga à noção de *memetização* conforme apresentada no capítulo 1. Por esta análise, a subversão na LI parece imiscuir-se à proposição de Derrida, para quem:

Qualquer signo, linguístico ou não-linguístico, falado ou escrito (no sentido corrente desta oposição), em pequena ou grande unidade, pode ser citado, colocado entre aspas; com isso pode romper com todo o contexto dado, engendrar infinitamente novos contextos, de forma absolutamente não saturável. [...]. Esta citacionalidade, esta duplicação ou duplicidade, esta iterabilidade da marca não é um acidente ou uma anomalia, é aquilo (normal/anormal) sem o qual uma marca não poderia mesmo ter funcionamento dito "normal" (DERRIDA, 1991 p. 25/26).

Quanto à acomodação, noção inicialmente deslocada da perspectiva subversiva, é factível considerar que, diferentemente de uma ruptura flagrante, há no horizonte acomodativo uma maior centralidade no aspecto do uso linguístico, mas não necessariamente na metalinguagem de seu ensino. Nesse sentido, produzir sob a *mimesis* da língua, pode não implicar em angloconformismo; antes poder-se-ia compreender a produção emulatória como demanda performativa do sujeito falante, ato revelador de suas escolhas pessoais materializadas pela sua recursividade no repertório do dizível. Em contrapartida, e contrariamente à aparente emulação do falar, a docência da língua pode constituir-se como prática informada, haja vista o entrecruzamento dos repertórios metodológicos e procedimentais adotados e (re)significados no ensino do inglês.

À vista disso, é possível que uma prática dita acomodada sirva-se de uma pedagogia crítica e síncrona ao chamado pensamento liminar de que trata Mignolo (2012), epistemologia que viabiliza uma teorização a partir da fronteira. Portanto, emular o *castiço* da língua outra (seus sons, prosódia, formas e que tais) não implica no silenciamento do *mestiço* do ensino. Em sintonia com uma prática liminar e crítica Mignolo (2012) enumera:

Dupla consciência, dupla crítica, uma outra língua, um outro pensamento, uma nova consciência mestiça, Criolização, transculturação e cultura da transiência tornam-se categorias necessárias para desfazer a subalternização do conhecimento na busca de caminhos que estejam além das categorias do pensamento ocidental da metafísica à filosofia da ciência (MIGNOLO, 2012, p. 326).

Por outro lado, quando não há uma consciência crítica que resulte da liminaridade, a acomodação tende ao reducionismo monoglóssico e à *tutelage exonormativa*¹²⁴, aspectos eminentemente reproducionistas que subalternizam ao mesmo tempo em que subestimam a potência criadora das/nas relações de ensinagem. Em torno dessa perspectiva de esvaziamento crítico alojada na mera reprodução, Canagarajah (2009) considera:

Uma perspectiva reproducionista oferece importantes esclarecimentos nos processos de escolarização e pedagogia. Os modelos de reprodução mostram o quanto as forças sociopolíticas podem moldar pervasiva e sutilmente o processo de aprendizagem¹²⁵ (CANAGARAJAH, 2009, p. 24).

Por conseguinte, essa noção de acomodação, para além de figurar como égide da hegemonia *WASP*¹²⁶ no cenário da educação linguística, se encarrega de perpetuar ideais de dominação e reprodução do *status quo*, representado pelas *ready-made methodologies*¹²⁷, *bandwagons* e das imposições editoriais/ideológicas do *establishment* da LI e de seu ensino.

A partir das reflexões sobre subversão e acomodação, faz-se vital a compreensão da resistência na seara da ensinagem. Por isto, colocamo-nos a seguinte questão: como resistir no *milieu* da língua(gem) e de seu jogo? Como resposta a esta indagação recorreremos uma vez mais à Canagarajah (2009) que assinala:

A resposta alternativa de um engajamento favorável nas duas línguas, clama por um conjunto distinto de afirmações, nas quais os sujeitos detêm a agência para pensar criticamente e operar alternativas ideológicas que favoreçam a sua própria emancipação¹²⁸ (CANAGARAJAH, 2009, p. 2).

É, pois, pela formação desse engajamento entre línguas, que são construídas e sedimentadas as práticas de resistência no fazer pedagolinguístico da LI. Resistir na arena da língua (suas relações simbióticas de aprender e ensinar), é dinâmica tracejada pelas negociações que acolhem, reconfiguram, valorizam e legitimam as manifestações

¹²⁴ A tutela exonormativa a que me refiro baseia-se num conformismo em relação à língua e aos modos de ensiná-la.

¹²⁵ *The alternative response, of engaging favorably with both languages, calls for a diferente set of assumptions, in which subjects have the agency to think critically and work out ideological alternatives that favor their own empowerment.*

¹²⁶ *White Anglo Saxon-American.*

¹²⁷ Respectivamente, metodologias pré-fabricadas/prontas para o uso e modismos.

¹²⁸ *A reproductionist perspective provides many important insights into processes of schooling and pedagogy. Reproduction models show how pervasively and subtly social-political forces may shape the learning process.*

linguoculturais. Em sintonia com essas alegações Canagarajah (2009) segue afirmando que a noção de resistência é aquela que:

[...] reconhece que enquanto a língua pode ter um efeito repressivo, ela também detém o potencial liberatório de facilitar o pensamento crítico, e habilitar os sujeitos a se insurgirem contra a dominação: toda língua é suficientemente heterogênea para que os grupos subalternizados delas se apropriem e se sirvam de acordo com os seus próprios interesses. Essa é a perspectiva da resistência [...] (CANAGARAJAH, 2009, p. 2).

É, justamente, por intermédio dessa fissão na estrutura monológica do reprodutivismo linguístico, que podemos estabelecer uma insurreição que demove a dominação e promove o ensino/aprendizagem de línguas como relação de *horizontoverticalidades*. Dito de outra forma, a ensinagem crítica, subversiva e resistente da LI é, simultaneamente, vertical e horizontal; logo, uma (trans)fronteira, um entrelugar. Na seção a seguir, com vistas a desdobrar as questões da resistência e discorrer sobre a póscolonialidade da diferença, apresento reflexões em torno da performance póscolonial, de seus sotaques e reverberações nos movimentos de ensinar e aprender.

3.1.2 *So mi like it: performances linguoculturais e o póscolonial*

[...] *Yes a so mi like it
Bring yo buddy come yah meck mi ride it
Ride it like a bike it
Cock up and a sitdown and a wine it*¹²⁹ [...] (Spice, 2013).

So mi like it. Com este fragmento, performance indiciária de uma inglesidade disruptiva e liberada, a cantora jamaicana Spice¹³⁰, sintetiza a tônica do póscolonial. Pelo viés dessa língua(gem) ela rompe com uma cadeia de castidades; entre as quais destacamos a da estandardização do inglês, a do corpo e a da etnia. Dessa forma, é pelo dilema da língua e suas dispersões que se traduz a condição póscolonial, esfera que cinde, alter(na) e alter(a) a mesmidade ideológica das hegemonias *WASP*. Em sintonia com esse arrazoado Canagarajah segue afirmando: “Na vida diária, os oprimidos nas comunidades póscoloniais poderão encontrar formas de negociar, alterar, e se opor às estruturas políticas, além de reconstruir as suas línguas, culturas, e identidades em seu benefício” (CANAGARAJAH, 2009, p. 2).

¹²⁹ https://www.youtube.com/watch?v=OeowI8_J7ck&list=PLB9rhk0WKEZTLg3MjltUSGBYNMcE9TZ4p

¹³⁰ Cantora jamaicana de *hip-hop, reggae e reggae fusion*.

Logo, com potencial vinculação à ideia de resistência, a condição póscolonial inaugura uma lógica multidimensional de possibilidades na resolução de questões e impasses socioculturais. De modo a sintetizar essa condição de póscolonialidade nos alinhamos ao argumento de Mishra e Hodge (1994) para quem o referido panorama propicia “[...] uma política de oposição e luta, além de problematizar o relacionamento chave entre o centro e a periferia” (MISHRA; HODGE, 1994, p. 276). Como se pode perceber, subverter, dessacralizar e relacionar, assim como vaticinam as políticas de resistência, convertem-se como verbos possíveis para uma compreensão da póscolonialidade.

Adicionalmente, torna-se factível uma vinculação do contexto póscolonial, à proposta benjaminiana de “escrever no contrapelo da história” (BENJAMIN, 2003, p. 392) isto é, de tomá-la segundo a perspectiva dos povos vencidos e silenciados em meio aos despojos de suas subjetividades e de sua história. É justamente por intermédio desse exercício de legitimação das vozes periféricas que se increvem as performances linguoculturais, manifestações originadas dos processos de mediação da dinâmica social existente entre o multi e o interculturalismo, (CLEMENTE; HIGGINS, 2008, p. 29). Dentro dessa compreensão Clemente e Higgins acrescentam:

[...] é através das atividades conjuntas do interculturalismo que os atores sociais buscam mover-se para além das contradições através da construção afetiva e igualitária das formações linguísticas e sociais. Além disso, em razão dos padrões políticos e econômicos de poder e autoridade, o Inglês acaba por enredar-se por intermédio de todas essas arenas sociais (CLEMENTE; HIGGINS, 2008, p. 29).

Diante dessas asserções, ensaios para um entendimento entre a LI e o póscolonial, cabe ainda ressaltar que o que se observa nesse horizonte, ao invés de figurar como recusa do Inglês, promove uma recontação, ou seja, uma nova *historytelling* dos sujeitos e matérias de expressão historicamente silenciados. Por força disto, a língua deixa de ser monocórdica, homogênea e metafísica para ser polifônica, heterogênea e múltipla; língua marcada pelos alvitreiros de uma maquinaria discursiva e desejanete.

De modo análogo a essa proposição, Canagarajah (2009) lembra que o inglês, dentro desse construto de resistência passa a ser: “[...] mais inclusivo, ético e democrático (...) além

de constituir as resoluções criativas de seus conflitos linguísticos (CANAGARAJAH, 2009, p. 2)¹³¹.

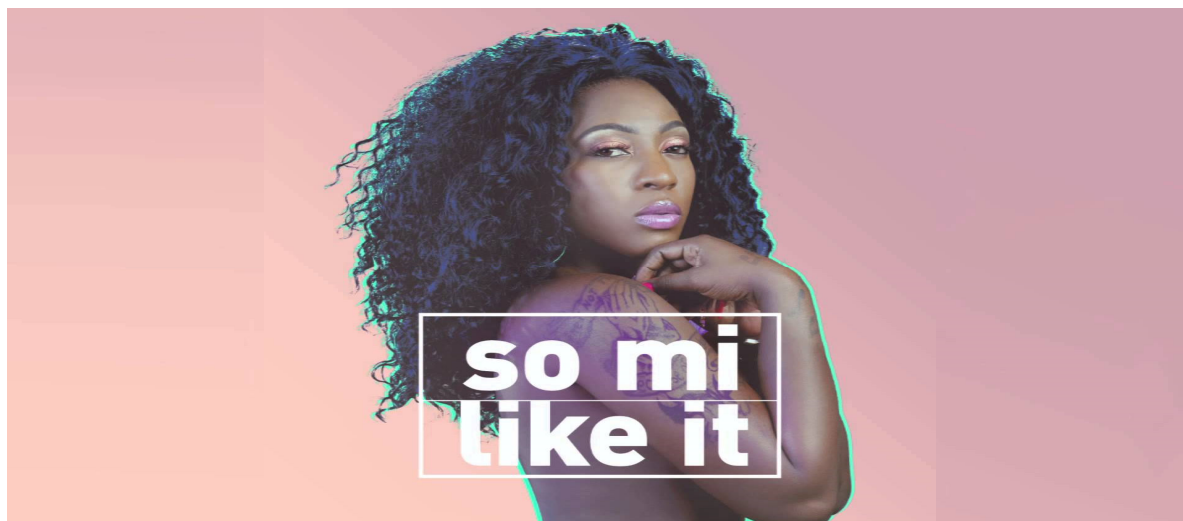


Figura 3: capa do álbum da cantora Spice: exemplo de performance póscolonial. Fonte: Google imagens.

Por outro lado, apesar dessas revoluções disruptivas situadas na performance de uma LI resistente; dinâmica decorrente da quebra de grilhões ideológicos e epistemológicos, ainda percebemos em muitos contextos de ensino uma expressiva vinculação à colonialidade do inglês, algo que nos permite aduzir que “[...] o inglês como padrão foi, e está sendo, alojado dentro das dobras sociais onde diferença corresponde à hierarquia, a desigualdade é determinada e a desconexão é a norma” (CLEMENTE; HIGGINS, 2008, p. 29).

Por este viés, esses bolsões da pedagogia de línguas, lugares representativos da hegemonia eurocêntrica, ainda exercem expressiva influência, na comunidade do *ELT*¹³² do chamado círculo em expansão¹³³; terreno ainda mais hierarquizado e subalternizado no quesito da produção linguística. Assim, a despeito dessa superestrutura, o que se observa na performance linguocultural é uma manifesta vinculação aos fenômenos que reclamam o (g)local e que determinam o modo como a LI é ensinada/aprendida. Nesse sentido, a perspectiva da resistência presente na póscolonialidade e no horizonte do Inglês como Língua Franca (ILF) inauguram um *front* teórico e político de desconstrução à fetichização da LI e,

¹³¹ *More inclusive, ethical, and, and democratic terms, and so bring about the creative resolutions to their linguistic conflicts.*

¹³² *English Language Teaching* (Ensino de Língua Inglesa).

¹³³ O círculo em expansão é definido por Kachru como o espaço nos quais a LI se estabeleceu como língua estrangeira, ou seja, nos países que não fazem parte nem do círculo interno (países que utilizam o inglês como primeira língua), nem dos países colonizados pelo império inglês (utilizadores da LI como segunda língua).

por isso, auxilia no desmantelamento do neo-colonialismo linguístico em meio à formação de professores de LI. Visto por esse ângulo, é no terreno franco dessa decolonialidade que se torna rasa qualquer tentativa de enaltecimento do chamado falante nativo da LI. Em torno da totemização desse falante, e de suas contexturas monológicas, Clemente e Higgins (2008) anunciam:

Essas realidades se apresentam como o fantasma flutuante do falante nativo do inglês. Será por intermédio de todos nós, que buscamos nosso próprio sotaque pós-colonial na performance do inglês, que a procura rumo a um mundo multicultural mediado pelo interculturalismo poderá ser vislumbrado¹³⁴ (CLEMENTE; HIGGINS, 2008, p. 29).

É, por conseguinte, na esfera da subjetividade que tomam corpo as performances póscoloniais, a exemplo do que empreende Spice ao trazer à cena a legitimidade de seu *patois* jamaicano; inglesidade diaspórica, subversiva e transubstanciada. Por esta compreensão o falante póscolonial de LI, aí inserindo-se o usuário brasileiro, acaba por constituir o que Kachru (1990) denomina *transcrição*. Assim, diante do terreno dispersivo do inglês póscolonial, torna-se anacrônico o alinhamento à abstração idealista do falante nativo. Portanto, o modo como o falante póscolonial performa na língua é indiciário de sua *variedade de performance* (KACHRU, 1990, p. 89).

É pelo viés da subjetividade – em meio à sua fluidez e capacidade de negociação – que são realizadas as performances linguoculturais. De acordo com Canagarajah (2009) a subjetividade proporciona aos interactantes do discurso: “[...] a possibilidade de constituir novas identidades e ganhar uma consciência crítica pela resistência aos discursos dominantes” (CANAGARAJAH, 2009, p. 31). Reverberando essa afirmação o autor ainda argumenta que uma parcela considerável desse raciocínio tem se pautado na “[...] *vocalização do sujeito*, ou seja, em sua capacidade de articular os próprios interesses e aspirações pela negociação de um espaço através de discursos concorrentes” (CANAGARAJAH, 2009, p. 31). De modo a arrematar a contrapartida da subjetividade e de sua importância para a vocalização póscolonial, o autor ratifica que a estratégia de ganhar uma voz: “[...] não pode ser alcançada escapando do discurso ou conformando-se a ele, mas atuando na oposição aos discursos vigentes” (CANAGARAJAH, 2009, p. 31).

¹³⁴ *These realities present themselves as the ‘hovering ghost’ of the native speaker of English. It will be through all of us, who are seeking to find our own postcolonial accent with which to perform English, that the quest towards a multicultural world mediated by interculturalism can be envisioned.*

Tendo aqui tratado da contrapartida subjetiva no cenário da póscolonialidade, desdobraremos, na próxima seção, para uma reflexão sobre a intersubjetividade presente na sala de aula e os modos como são articuladas as negociações do significado da docência, da aprendizagem e da língua, respectivamente. Em outras palavras sobre o linguajamento do professor em sua condição de aprendiz de língua(gens).

3.1.3 Deu *match*¹³⁵? Intersubjetividade e o professor como aprendiz de língua(gens)

*Quanto mais a gente ensina
Mais aprende o que ensinou
Ê á, ê ô
Ê á, ê ô...*

(Jorge Portugal; Roberto Mendes, 1983).

Nas cenas das aulas de LI uma ubiquidade premente: a entidade metalinguajeira do professor e a sua subjetividade aprendiz. Faces de uma mesma moeda, tanto a transmissão da língua quanto a aprendizagem da docência perpassam pelo conhecimento do/no idioma. Dito isto, cabe-nos refletir em torno desse lugar pervasivo ocupado pelo professor em meio à sua dupla subjetividade. Desse modo, é preciso admitir o sujeito ensinante como posicionalidade heterogênea e, por isso mesmo, constituída pelo espaço múltiplo da sala de aula de onde é, ao mesmo tempo, vetor e aquisitor de língua(gens).

Dito de outra forma, há na *persona* docente de línguas uma flagrante relação de interdependência, condição perpassada por uma gama de saberes advindos tanto de seu próprio repertório formativo quanto das experiências acumuladas na convivência com o Outro. Nesse sentido, se a docência se realiza **na e para** a discência, torna-se imprescindível o reconhecimento do professor de LI como (*trans*)aquisitor de linguagens. Em outras palavras, o docente de inglês é entidade que transita, a um só tempo, como fonte mediadora do saber linguístico e como sujeito mediado pelas relações que entretece, seja na língua *per se*, ou pelas descobertas que empreende junto ao falante aprendiz. Tal compreensão é análoga ao que propõe Mendes (2008) ao tratar da co-construção do conhecimento. De acordo com sua proposta:

¹³⁵ No original em inglês: *It's a match!* Dar *match*, portanto, é equivalente a combinar, formar um par. No jargão das redes sociais é uma expressão utilizada no aplicativo de paquera *Tinder* para alertar aos seus usuários que uma pessoa compatível foi localizada.

O uso da linguagem, entre todas as diferentes atividades que realizamos, de certo modo representa, e ao mesmo tempo, constrói esse mundo, que não é só formado por mim, mas por muitos outros, parecidos ou diferentes de mim, os quais, juntos comigo, partilham das experiências e coisas que nos são dadas por esse mesmo mundo (MENDES, 2008, p. 66).

Por esta compreensão, entrevemos a intersubjetividade presente na sala de LI, como componente definidor, não apenas da aprendizagem do aluno de inglês, mas, sobretudo, do engajamento docente na aprendizagem/aperfeiçoamento da língua e do ensino que materializa. Assim, sob esse enfoque, uma vez mais nos associamos ao argumento de Mendes (2008) que diz: “É através dessa consciência da própria existência que nos é possível reconhecer um exterior carregado de corporeidade com a qual me confronto e deste confronto transformo a subjetividade em uma *intersubjetividade*” (MENDES, 2008, p. 67). É, pois, nas sendas dessa intersubjetividade que se pode entender, com maior exatidão, os fenômenos que subjazem à construção/sedimentação da inglesidade do professor.

Com base na materialidade linguística produzida pelos alunos em sala de aula – as suas enunciações – faz-se viável um delineamento dessa intersubjetividade como dinâmica promotora das habilidades pedagolinguísticas. Por esta visada, os atos de fala performados constituem-se como fios condutores para a fabricação de sua ensinagem. Entre a profusão de enunciações de aprendizes, podemos destacar expressões peculiares ao espaço enunciativo da LI, tais como os *chunks* enunciativos recorrentes e aprendidos na sala de aula de inglês:

- 1: *How do you say.....in Portuguese?*
- 2: *I don't understand...*
- 3: *What's the meaning of.....?*
- 4: *How do you pronounce this word?*

Tais enunciações, apesar de formuláicas, vão constituindo uma espécie de *efeito gatilho* da intersubjetividade e, conseqüentemente, de uma aprendizagem mútua e convergente, haja vista o ato evocado no professor, isto é, a ação de voltar-se para si mesmo (para o seu manancial linguístico), reforçando repetindo e (re)significando, para si/para o Outro, aspectos basilares como forma, função, pronúncia e prosódia. Assim, o referido efeito gatilho se mostra ainda mais evidente naquelas às quais poderíamos chamar de *enunciações liberadas*, ou seja, as elaborações enunciativas constituídas pelo próprio aluno e que apresentam maior complexidade linguística. Como exemplos destacados de minhas próprias experiências no ensino da LI, arrolo as seguintes enunciações:

5: *Teacher*¹³⁶, what is the difference between sign and signal?
 6: I don't know how to say *mão de vaca* in English...

Como se pode aduzir dessas produções, o maior nível de conhecimento na LI do aprendiz e o seu aprofundamento nas questões vocabulares, convertem-se como estímulo para a sedimentação do próprio repertório do docente. Por este viés, o professor passa a interagir de forma continuada à língua e às suas particularidades por intermédio do dito, do repetido, e do perguntado; exercício fundamental para o desenvolvimento potencial da metalinguagem docente. Adicionalmente, no que compete ao exercício e aprendizagem pedagógicos, há enunciações iminentemente deflagradoras de uma reflexão do professor em relação às escolhas metodológicas e procedimentais de seu processo de ensino¹³⁷. Nesse sentido, produções como as que seguem acabam por estabelecer um descentramento e um questionamento contínuos dessa pedagogia.

7: *Que dia vai ter música, teacher?*
 8: *We don't like this game...*

De modo análogo, é possível supor, a partir das enunciações docentes, tanto uma reverberação responsiva às questões lançadas pelos alunos, quanto a admissão de que não detém todo o conhecimento. Assim, é possível que na réplica às perguntas realizadas pelos aprendizes, a exemplo da enunciação 5 ou 6, o professor argumente:

9: *Please google it... I really don't know...*

Assim considerando, tal raciocínio auxilia na constatação de que as relações de intersubjetividade vocalizadas no processo enunciativo entre professores e alunos moldam a experiência na LI, além de nos fazerem questionar as implicações do que significa ensinar e aprender línguas na contemporaneidade. Isto dito, os fenômenos relacionados à produção de língua(gem) relacionam-se claramente ao jogo incessante do relacional. Falar, aprender e

¹³⁶ Chamo atenção aqui para o uso diaspórico do vocábulo *teacher*, em oposição ao uso anglocêntrico dos pronomes de tratamento *Mr.* e/ou *Mrs.*

¹³⁷ Válido mencionar que nem todas as abordagens de ensino viabilizam uma maior interação do aluno com o professor em termos de sugestões de atividades ludo-pedagógicas, ou de mudanças procedimentais, haja vista o seu engessamento programático, a exemplo do que apresentam as metodologias audiolinguais. Contudo, não se pode afirmar que não existam ocorrências de subversão às questões programáticas.

ensinar LI, portanto, estão em contínuo estado de adaptação ao contemporâneo. Logo, diante deste arrazoado, a relação intersubjetiva da sala de aula de inglês filia-se ao argumento de Kramsch (1993) ao afirmar que: “[...] professor e alunos estão interessados não apenas em falar e ouvir os outros falarem, mas em genuinamente explorarem, as intenções, quadros de referência, e as reações dos demais participantes no diálogo da sala de aula” (KRAMSCH, 1993, p. 28). Isto posto, e ainda ressoando a tônica intersectante entre aluno e professor; aprender e ensinar, faz-se inevitável a formulação de uma resposta à questão lançada no título desta seção... *Yes, it's a match!* Assim, o ponto de encontro, o espaço de convergência dessa relação pedagolinguística reside na assunção do plurívoco presente na intersubjetividade.

Baseada na ação cultural e suas reverberações na performance da LI, a seção subsequente pretende discorrer acerca de questões fundamentais para a compreensão do ensino, da interculturalidade e do uso intercultural de língua. Por este traçado, ainda serão debatidas as noções de *personhood*, aprendizagem co-construída e autoria.

3.2 A AÇÃO CULTURAL¹³⁸ OU O PRELÚDIO DA PERFORMANCE

Culture is something you create, something you invent to fill in the differences between you and them. It's something you manufacture in your conscious mind. It's an intellectual object. It doesn't include just intellect, though, It includes emotions. And it isn't logically pretty. It includes contradictions and ambiguities (AGAR, 2002 p. 138).

No ponto onde convergem ensino e aprendizagem, língua materna e língua estrangeira, uma questão se precipita...

Contrapartida fundante dos atos de linguagem, **a cultura**, e as ações por ela animadas, edificam o engenho da língua. Isto dito, parece-nos coerente vincular a performance no inglês como o resultado de uma ação cultural eminente. Desse modo, assumindo a cultura como compósito de representações sociais e simbólicas, torna-se viável admitir as negociações entre ensino e aprendizagem, (fenômenos resultantes do próprio substrato cultural), como elementos indiciários dessa ação. Logo, a compreensão em torno da performance no inglês de

¹³⁸ A ação cultural à qual nos referimos é princípio análogo à noção de agência que apresentamos no primeiro capítulo.

professores em exercício exige que voltemos o olhar para a teia da cultura representada por suas inter-relações¹³⁹.

Espaço de contradições e terreno de coexistência do subjetivo e do pragmático, da criação e da invenção, a cultura atua como o cimento que, segundo o dizer de Agar (2002), preenche as lacunas (diferenças) entre o Eu e o Outro, sem escamotear, contudo, a imanência de sua ambiguidade e de sua contradição. É justamente no seio dessa ambivalência constitutiva que Clemente e Higgins (2008) argumentam ao refletirem sobre a cultura como: “[...] um sistema de representação dos mundos simbólicos, intuitivos e comportamentais que as pessoas **constroem, vivem** e com o qual **interagem**” (CLEMENTE; HIGGINS, 2008, p. 15).

Por conseguinte, os elementos da construção, vivência e interação, aos quais se referem os autores, constituem-se como os pilares para o nosso entendimento sobre performar na língua a partir das experiências da sala de aula. Atuar na língua, dessa forma, é condição submetida ao convívio e ao trabalho *de* e *com* pessoas. Melhor dizendo, essa atuação na LI é labor social partilhado e sedimentado no tecido aquisitivo da docência. Em torno desse contexto de interação entre professor e aprendizes, e dos dispositivos culturais de que se utilizam, Clemente e Higgins (2008) consideram: “As pessoas mediam esses sistemas através dos instrumentos culturais de interpretação, da construção do significado e do desenvolvimento de estratégias para a resolução de problemas” (CLEMENTE; HIGGINS, 2008, p. 15).

Em face desse raciocínio, o do reconhecimento da convivência e interação de subjetividades como gênese da performance na LI, emerge uma questão basilar dentro da ação cultural; as chamadas *small cultures*. Conceito cunhado por Holliday (1999), as *culturas menores*, se incumbem de esvaziar o paradigma culturalista e redutor das diferenças, promovendo, contrariamente, uma dissolução das chamadas *culturas maiores*, princípios hegemônicos, etnocêntricos, essencialistas e, portanto, estereotipados da sala de aula de LE, do professor e do contexto no qual atua (HOLLIDAY, 1999, p. 237). Em oposição a esta lógica, e com vistas a postular em prol das *culturas menores* no contexto educacional, Holliday pontua:

[...] a noção de cultura menor não se relaciona simplesmente a algo menor do que as culturas maiores nos aspectos étnico, nacional ou internacional,

¹³⁹ As referidas inter-relações constituem-se nas instâncias do ensino-aprendizagem e na flagrante relação entre a Língua materna e a Língua estrangeira.

mas apresenta um paradigma diferente através do qual se observam os grupos sociais [...] A ideia de cultura menor é não essencialista já que ela não se relaciona às essências de entidades étnicas, nacionais ou internacionais. Ao invés disso ela se relaciona a qualquer agrupamento social coeso sem nenhuma necessidade de subordinação às culturas maiores (HOLLIDAY, 1999, p. 240).

Com esta acepção, nos cabe tomar as culturas menores, juntamente com os dispositivos culturais que lhe servem de esteio, como componentes que proporcionam a conversão da fala em discurso e do monólogo em diálogo. Por esta compreensão, performar a LI (atuar na língua), é engajar-se progressivamente nos meandros discursivos, que sedimentam no professor a consciência de sua inglesidade e, conseqüentemente, a sua emancipação na pedagogia e na língua que professa. À vista dessas ponderações na esfera cultural e da performance na LI, apresentaremos na seção posterior um aprofundamento da questão performática sob o prisma do terceiro espaço, da interculturalidade e do uso intercultural de língua inglesa na perspectiva da ensinagem.

3.2.1 *Not a genie in a bottle: Thirling, Uso Intercultural de Língua e Interculturalidade*

Diferentemente da lenda do gênio e sua lâmpada, entidade mágica aprisionada e submetida a um amo, o falante de língua inglesa da póscolonialidade coloca-se num fluxo disjuntivo que leva a produção na língua – *willy-nilly*¹⁴⁰ – para uma plataforma de mobilidades identitárias. Assim, reafirmamos a questão da identidade no *milieu* aquisitivo como arena eminentemente performativa. Por esta lógica, não há verdadeiro ou falso, feliz ou infeliz na esfera da construção do sujeito na/com a língua. A constatividade do certo ou errado, por assim dizer, é atributo de uma quintessência reificadora que, ao mesmo tempo, rotula, enquadra e aprisiona.

Logo, apesar de admitirmos a adoção, programática, de um parâmetro modelar baseado nas variantes vedetes da LI, (variedades americana ou britânica), não se pode assegurar que haja, no aspecto prático dessa ensinagem, uma completa afiliação enunciativa aos modos de dizer na língua. Por isto, tendo em vista este dado de não-neutralidade imanente, nos servimos do princípio bakhtiniano que anuncia: “A língua é uma atividade, um

¹⁴⁰ Queira ou não queira.

processo criativo ininterrupto de construção (‘energia’), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala” (BAKHTIN, 2009, p. 74). Consequentemente, é por intermédio dessa incessante construção da língua a qual se refere Bakhtin, dessa *energeia*, que se instaura o processo de fabulação na LI. Com a acepção de inventar/criar, tomo a fabulação no inglês como percurso de construção para uma autoria na língua, condição análoga àquela apresentada por Rajagopalan (2014)¹⁴¹ segundo a qual: “Da mesma forma que a língua materna, a língua estrangeira também é um construto, uma ficção, afinal você só aprende língua estrangeira domando-a, domesticando-a”. A experimentação e o jogo, nesse sentido, são componentes fundamentais para essa domesticação linguageira e para a fábula/fábrica do dizer. Assim admitindo, a materialização desse falar do professor de LI acaba por constituir uma narrativa na língua que ensina/aprende/des(re)constrói.

Por esta compreensão, demove-se a ideia de um pretense *sahib linguístico*¹⁴² e propicia-se um movimento *proto-emancipatório* que faz ruir, no aspecto prático, a aderência emulatória a uma norma anglocêntrica e, como resultado, a própria ideia de centralidade e periferia tal como propõem os círculos concêntricos kachruvianos. A ideia dos círculos de Kachru, então, ao mesmo tempo em que descreve o *mindset* anglo-hegemônico, acaba por infiltrar na esfera pedagógica do *ELT* o que poderíamos considerar como uma legitimação ideológica entre subjugador e subjugado. Importante aditarmos, em meio aos estudos dos *World Englishes*, que, pelo mesmo viés dos círculos kachruvianos, instaurou-se uma brecha ideológica que o mundo *WASP* encontrou para incutir e validar a sua dominação e pretensa superioridade. Isto dito, e como proposto anteriormente, a produção de uma inglesidade, é materialidade proto-emancipatória que desmonta a noção assimétrica entre aquele que **provê a norma** e aquele que **depende da norma**. Por este prisma, a produção de uma inglesidade na docência é sintomática da propensão desse usuário de LI à condição de **desenvolvedor da norma**¹⁴³.

Diante desse arrazoado disjuntivo cabe-nos dialogar com uma perspectiva que, além de ilustrar o fenômeno da diferença linguocultural, inaugure uma compreensão liberada, desessencializadora e, portanto, promotora de uma ecologia de saberes. Essas novas formas de lidar com a linguagem e a vastidão de identidades/identificações alinham-se diametralmente

¹⁴¹ SLASTRAD 2014.

¹⁴² *Sahib*: termo utilizado na Índia para endereçar à ou referir-se a um homem em posição de autoridade, podendo ser traduzida como senhor. Durante a colonização inglesa a palavra *sahib* foi largamente empregada como forma de tratamento dos indianos para com os colonizadores.

¹⁴³ Esse usuário da língua, falante mediano, também inventa e desenvolve ao mediar e (in)surgir na LI.

ao entendimento de Bhabha (1998) sobre os *loci* de enunciação do(s) outro(s). Essa concepção aponta, de modo categórico, para a existência de esferas intersubjetivas e, por conseguinte, da flagrante propensão à negociação, ao dissenso e à hibridização. Dentro dessa visão Bhabha considera:

A hibridização não é algo que apenas existe por aí, não é algo a ser encontrado num objeto ou em alguma identidade mítica híbrida - trata-se de um modo de conhecimento, um processo para entender ou perceber um movimento de trânsito ou de transição ambíguo e tenso que necessariamente acompanha qualquer tipo de transformação social (BHABHA, 1991, p. 191).

É por essa *mélange* de elementos sociais, históricos e culturais do docente de LI que a língua-meta se constitui em metalíngua, terreno de identidades e identificações. É, então, pela constatação dessa mestiçagem, que vislumbramos na perspectiva dialética de Soja (1996), uma franca correspondência à hibridização bhabhaniana em seu construto intersticial do terceiro lugar. Por esta compreensão dialética, desvanece a figura do *sahib* linguístico, ao mesmo tempo em que irrompe o conceito denominado *thirding*.

Soja concebe o *thirding* como processo fundacional do terceiro espaço, (ou *terceirespaço* como prefere utilizar), isto é, um conjunto ilimitado e intercambiante de subjetividades, localidades, histórias e significados em fluxo sincrético e contínuo. Assim, é pela tônica estratégica do *thirding-as-othering*¹⁴⁴, da admissão do terceiro espaço como esfera de legitimação da alteridade, que divisamos a constituição da inglesidade na docência. De modo a ilustrar esse liame apresentamos a concepção de Soja que diz:

Tudo cabe no *Terceirespaço*: subjetividade e objetividade o abstrato e o concreto, o real e o imaginado o conhecível e o inimaginável, o repetido e o diferente, estrutura e agência, mente e corpo, consciente e inconsciente, o disciplinar e o transdisciplinar, o cotidiano e a continuidade histórica. Tudo que venha a fragmentar o *terceirespaço* em domínios separados e exclusivos de especialidades do conhecimento – mesmo a pretexto de gerenciar a sua infinita complexidade – destrói o seu significado e sua abertura¹⁴⁵ (SOJA, 1996, p. 56/57).

¹⁴⁴ (SOJA, 1996, p. 60).

¹⁴⁵ *Everything comes in Thirdspace: subjectivity and objectivity, the abstract and concrete, the real and imagined, the knowable and the unimaginable, the repetitive and the differential, structure and agency, mind and body, conscious and the unconscious, the disciplined and the transdisciplinary, everyday life and unending history. Anything which fragments Thirdspace into separate specialised knowledge or exclusive domains – even on the pretext to handling its infinite complexity – destroys its meaning and openness.*

Nesse sentido, a intersticialidade proposta por Soja reconhece essa espacialidade como locus paradoxal no qual coexistem, de modo relacional, centralidade e perifericidade, dissensão e confraria; componentes sinérgicos que nos autorizam a tomar a enunciação nos mesmos termos postulados por Bhabha e que vaticinam: “[...] a hibridez é o ‘terceiro espaço’ que habilita outras posições a emergir¹⁴⁶” (BHABHA, 1990, p. 211). Com premente vinculação à proposta epistemológica de Soja, Bhabha anuncia:

Esse terceiro espaço desloca as histórias que a constituem e estabelecem novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas... O processo de hibridez cede lugar a algo diferente, algo novo e irreconhecível, uma nova área de negociação do significado e da representação¹⁴⁷ (BHABHA, 1990, p. 211).

Dentro desta lógica dialética, por conseguinte, matriz epistemológica para um entendimento aprofundado do espaço da enunciação, Bhabha, segue considerando:

[...] o espaço cindido da enunciação deve abrir caminho para a conceptualização de uma cultura internacional, baseada não no exotismo do multiculturalismo ou da diversidade de culturas, mas na inscrição à articulação da hibridez cultural. Para este fim precisamos lembrar que é o ‘inter’ – a ponta da tradução e da negociação, o espaço de entremeio – que carrega a carga de significado da cultura... E pela exploração desse terceiro espaço, podemos escapar às políticas de polaridade e emergir como os outros de nossos eus¹⁴⁸ (BHABHA, 1998, p.38/39).

Assim concebendo, é pela materialidade linguística nascida desse terceiro espaço, pelas vulcanidades enunciativas dele decorrentes, que se pode trazer a nu, como postula Bhabha, a outridade do eu e a conseqüente celebração da(s) diferença(s) linguoculturais. Por esta visada, os sujeitos e suas inglesidades emergiriam da clandestinidade da enunciação, e ascenderiam, pela propulsão do terceiro espaço, à condição de vocalizações de pleno direito. Em meio a essas reflexões, e tendo firmado, até aqui, uma trajetória de perquirição teórica, um questionamento adicional se faz necessário... **Que falante é esse que se entremeia na língua outra?** Produtor de negociações e deslocamentos, ele erige em seu empreendimento

¹⁴⁶ “[...] hybridity is the ‘third space’ which enables other positions to emerge.

¹⁴⁷ *This third space displaces the histories that constitute it, and set up new structures of authority, new political initiatives ... The process of cultural hybridity gives rise to something different, something new and unrecognisable, a new area of negotiation of meaning and representation.*

¹⁴⁸ *[...] the split-space of enunciation may open the way to conceptualizing an international culture, based not on the exoticism of multiculturalism or the diversity of cultures, but on the inscription and articulation of culture’s hybridity. To that end we should remember that it is the ‘inter’-the cutting edge of translation and negotiation, the in-between space – that carries the burden of the meaning of culture ... And by exploring this third space, we may elude the politics of polarity and emerge as others of our selves.*

linguajeiro uma interculturalidade do uso, tornando-se, por força disto, um *falante intercultural*. Isto posto, no curso das ponderações em torno desse actante intercultural, House (2008) lembra:

[...] actantes interculturais precisam ser observados como pertencendo a um grupo privilegiado cujos membros podem obter um amplo alcance de elementos de interesse e importância por intermédio de seu manejo em mais de uma língua-cultura à sua disposição [...] Eles demonstram isso através de seus modos específicos de demarcação de identidade, atitudes e alianças, sinalizando funções discursivas, comunicando polidez, constituindo efeitos estéticos e bem-humorados, ou ambiguidade pragmática¹⁴⁹ e assim por diante (HOUSE, 2008, p. 16).

De modo a complementar esse argumento a autora ainda propõe:

O que nós precisamos para a pesquisa intercultural é de uma reformulação das normas contra as quais o conhecimento cultural e comportamental dos falantes interculturais deveriam corresponder. Tal norma não deveria ser a do falante mono-cultural porque um falante intercultural é por definição um falante não mono-cultural, ao invés disso, ele(a) é um falante bi-tri – ou multilíngue cujo conhecimento cultural e habilidades estão, além disso, em construção¹⁵⁰ (HOUSE, 2008, p. 17).

Por esta observação, é plausível considerar o professor de LI como *falante intercultural plenipotente*¹⁵¹. Em sua peculiaridade enunciativa de plenipotência, o falante intercultural que apresentamos, o docente de inglês, expressa-se não por intermédio de uma estrangeiridade da língua, mas por um complexo viés de linguoculturalidades, fenômeno que constrói ensinando-aprendendo-sedimentado. Portanto, a referida condição é esfera primacial de cotejos, dissensos, encontros, entremesclagens e experimentações.

Em outras palavras, o falante intercultural é esfera produtiva de possibilidade(s) na língua, haja vista que o possível – vivência contingencial dos recursos na língua – não deve se confundir com o passível – esfera redutora e terminal do processo linguajeiro. Diante dessas ponderações sobre o falante intercultural, faz-se imperiosa a compreensão em torno do que

¹⁴⁹ [...] *intercultural actants should be looked upon as belonging to a privileged group whose members can achieve a wide range of important and interesting things by means of having more than one language and culture at their disposal (...) They show it by their specific ways of marking identity, attitudes and alliances, signalling discourse functions, conveying politeness, creating aesthetics humorous effects, or pragmatic ambiguity and so on.*

¹⁵⁰ *What we need for intercultural research is a radical rethinking of the norms against which intercultural speaker's cultural knowledge and behavior should be matched. This norm should not be the mono-cultural speaker because an intercultural speaker is by definition no mono-cultural speaker, rather s/he is a bi- tri – or multilingual speaker whose intercultural knowledge and skills are, as it were, under construction.*

¹⁵¹ Plenipotente em razão de seu lugar de metalinguagem.

diz essa subjetividade ao longo de seu trânsito na LI. De posse dessa compreensão, torna-se fulcral um maior entendimento em torno da *interculturalidade do uso*¹⁵² a partir de uma perspectiva a que chamo de *proto-emancipatória*. A ideia de proto-emancipação na língua está, manifestamente, integrada às questões da subversão e da resistência¹⁵³ tendo em conta que, ao subverter e resistir no jogo com a língua, o sujeito falante traz de si uma microgênese¹⁵⁴ do inter-relacional, isto é, compara, interpreta, integra, descentra e reconstrói em meio ao fluxo interlocutivo. Logo, o trabalho conjunto revelado em seu uso linguístico, se constitui como substância matricial de uma *différance*¹⁵⁵. Tal trânsito, ao diferir *da* monossemia, e diferenciá-la, abre-se para a heterogeneidade e o descentramento *na* língua(gem).

À vista disso, diferir e diferenciar se colocam como elementos indiciários de uma perspectiva obrigatoriamente dialógica, multissêmica e, por isso mesmo, intercultural. Isto dito, é pelo viés do falante intercultural em seus dizeres deslizantes, que se pode notar com maior clareza o seu exercício na linguagem, trabalho de desconstrução de uma centralidade/castidade linguística. De modo a complementar esse raciocínio nos alinhamos às ponderações de Derrida em torno da questão da estrutura na linguagem e das imposições ideológicas tomadas como “imobilidade fundadora” (DERRIDA, 2011, p. 408). Dentro dessa perspectiva o autor argumenta:

[...] o centro encerra também o jogo que abre e torna possível. Enquanto centro, é o ponto em que a substituição, dos conteúdos, dos elementos, dos termos já não é possível. *No centro, é proibida a permuta ou a transformação dos elementos (...). O centro não é o centro.* (DERRIDA, 2011, p. 408). (Grifo meu).

Assim, é por transitar em rota de descentramento, cindindo o centro e evocando perifericalidades, que o falante intercultural converte-se em arauto de um engajamento na língua; movimento de onde se origina a ideia de proto-emancipação e a centelha primacial de uma interculturalidade *per se*. Desse modo, cabe-nos compreender de que forma a interculturalidade, em sua vertente crítica, movimenta esse falante póscolonial rumo a uma plataforma de conscientização política em sua ação de desconstrução do jugo colonial e, como

¹⁵² A *interculturalidade do uso*, também tratada como *Uso Intercultural de Língua* por autores como (ALCÓN SOLER; SAFONT JORDÀ; AGUILAR, HOUSE, 2008).

¹⁵³ Noções tratadas no início deste capítulo.

¹⁵⁴ A microgênese, no sentido vigotskiano, é estabelecida como plano alicerçado no psiquismo individual que entrecruza elementos culturais, sociais e históricos, exercendo papel precípua nas questões relativas à personalidade e afetividade (SILVA, 2008).

¹⁵⁵ Termo derridiano relacionado à dupla movimentação do signo linguístico.

resultado, a promoção de uma disrupção das assimetrias¹⁵⁶. Partindo da acepção crítica da interculturalidade, portanto, anoro minhas ponderações no argumento de Walsh (2009) para quem:

Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade –, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização (WALSH, 2009, p. 21).

No panorama do *in-surgir, re-existir e re-viver*, Walsh (2009) implode a visão de uma interculturalidade meramente centrada na cultura, inaugurando uma visão que toma o colonial, e não apenas o cultural, como arena de uma batalha política e desestabilizadora das relações sociais entre metrópole (subjugadora) e colônia (subjugada). Em sua proposta, Walsh destrona uma perspectiva funcional e institucionalizada de interculturalidade trazendo para a cena uma perspectiva de emancipação genuína, operação que se dá pelo viés de uma crítica construída, não pelo *status quo*, mas pela própria subalternidade. Associando essa visada de desconstrução, é factível que tomemos o professor de LI da póscolonialidade, o falante intercultural plenipotente, como esfera privilegiada para a instauração de uma pedagogia decolonial. Dentro dessa tônica, Walsh (2009) segue propondo:

Como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes (WALSH, 2009, p. 26).

Diante dessas considerações, torna-se notória a importância de uma pedagogia de línguas que promova um engajamento crítico que se espraie da língua-cultura *in situ* para a língua-cultura *ex-situ*, isto é, como movimento que se desprende da sala de LI e que ruma para a vida. Nesse sentido, a subversão e a resistência materializadas na produção enunciativa de professores de LI, apenas podem lograr legitimidade plena a partir de uma consciência

¹⁵⁶ Entre as assimetrias a que me refiro destaco as de gênero, as de raça, as de etnia e as econômicas, todas elas percebidas e materializadas pela língua.

crítica, social e politicamente propositada. Em igual medida, podemos conceber que é pela interculturalidade crítica que o inglês como língua franca dessas subjetividades deixa de ser proto-emancipado para ser emancipação em si. Isto posto, os devires de uma dada LE e as políticas que lhe dão suporte estão inescapavelmente entrelaçados à língua¹⁵⁷. Por esta compreensão, ser interculturalmente crítico requer a admissão daquilo que diz Aguilar (2008) ao contestar o raciocínio reducionista que toma o intercultural apenas numa perspectiva filosófica. Para a autora: “Não devemos esquecer, porém, que interculturalidade significa interação, e interação é comunicação, ou seja, língua de uma forma ou de outra¹⁵⁸” (AGUILAR, 2008, p. 65). Logo, à vista das considerações sobre o terceiro espaço, o descentramento e o uso intercultural de língua, dissipa-se a figura de um avatar da língua, *sahib* linguístico de subalternidades, para despontar o falante póscolonial, subjetividade insurreta e porta-voz iminente do panorama intercultural... *Not a genie in a bottle*.

Na seção a seguir, com vistas a traçar um entendimento da performance enunciativa do professor, discorreremos acerca da personalidade no uso do inglês e da construção de uma autoralidade na língua, elementos intersectantes da sala de aula e conducentes de um evoluir emancipatório na LI.

3.2.2 Uma questão de autoria: *Personhood* e o falante-professor como a(u)tor

Você sou eu que me vou no sumidouro do espelho...

(Aldir Blanc; Guinga, 1996).

Para iniciarmos uma discussão em torno da ideia de *personhood* na LI, bem como da ideia de autoria, contrapartida fundante dessa personalidade, é preciso compreender a importância das vocalizações enunciativas na perspectiva da subjetividade. Como no fragmento textual em epígrafe, a ideia-amálgama de uma construção do *self*, a partir do outro, acena imediatamente para a questão do engajamento na linguagem. Nesse sentido, nos

¹⁵⁷ Com efeito, o esvaziamento da questão linguística, no panorama intercultural, implicaria numa redução do fenômeno à mera teorização filosófica. Destarte, o questionamento e desconstrução das relações assimétricas de poder, elementos que se inserem no terreno da decolonialidade, são decorrência imediata da língua em ação. Assim, ao invés de constituir-se como esfera de micro-ontologias, a interculturalidade crítica é aquela que admite o falante intercultural como intérprete e porta-voz privilegiado da diferença.

¹⁵⁸ *We should not forget, though, that interculturality means interaction, and interaction is communication, that is, to say, language of one kind or another.*

vinculamos à proposta Benvenistiana que anuncia: “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ego” (BENVENISTE, 1991, p. 288). Desse modo, partindo dessa conceituação de ego como resultado das ações do homem na linguagem, situo a ideia de pessoalidade no ensino/aprendizagem de LI de modo análogo ao que propõe o autor, isto é, uma subjetividade nascida da “[...] capacidade do locutor para se propor como sujeito” (BENVENISTE, 1991, p. 288).

É a partir da dêixis assentada na relação eu/tu, em seu encadeamento, que Benveniste pavimenta o itinerário do discurso ao mesmo tempo em que viabiliza um aprofundamento da perspectiva enunciativa. Dentro desse construto, o autor argumenta que “[...] o que caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginário, individual ou coletivo” (BENVENISTE, 1989, p. 87). Essa interdependência entre subjetividades, correlação firmada no ato enunciativo, é descrita pelo autor como arena de protagonismo do sujeito que enuncia, trazendo para a cena a sua autoria de sujeito da linguagem. Para o filósofo:

Ao par eu/tu pertence particularmente uma correlação especial, a que chamaremos, na falta de uma expressão melhor, correlação de subjetividade. O que diferencia ‘eu’ de ‘tu’ é, em primeiro lugar, o fato de ser, no caso de ‘eu’ interior ao enunciado e exterior a ‘tu’, mas exterior de maneira que não suprime a realidade humana do diálogo (BENVENISTE, 1991, p. 255).

Por este raciocínio, Benveniste deslinda o papel de discursividade do sujeito em meio à torrente interlocutiva, além de tomar a ação pela palavra como mobilização da pessoa do discurso, constatação que nos permite compreender esse *homo loquens* como falante-autor. Nas sendas de tais reflexões, parece-nos inevitável a associação deste fenômeno à construção do professor de LI em meio às interlocuções da heterotopia¹⁵⁹ que ocupa e da heteroglossia que corporifica. Destarte, a relação amalgamática eu/tu acaba por metaforizar a própria vivência enunciativa da sala de aula de LI.

Ao assumir eu/tu como concomitância subjetiva, instaura-se um ensino/aprendizagem que, em igual medida, ressoa o dialógico e, por isso mesmo, a interdependência entre sujeitos que aprendem e ensinam em relação intersubjetiva. Tal reflexão é desestabilizadora das assimetrias assentadas, por exemplo, numa relação eu/ele, haja vista que o pronome *ele*, é

¹⁵⁹ Seguindo a conceituação foucaultiana, heterotopia significa o espaço do outro, lócus de coexistência da diferença. A sala de aula, nesse sentido, é o epicentro de onde emergem outras posições, outros espaços de produção e representação do simbólico.

colateral e extrínseco à *correlação de subjetividade* presente na reverberação eu-tu (eu-outro) à qual se refere Benveniste. Tal relação ainda resiste em meio ao cenário do ensino de línguas, reforçando assimetrias e dificultando a assunção da língua-Outra como a contrapartida fundante do diálogo. A estrangeiridade, nesse sentido, se assenta na adoção do inglês, ou de qualquer outra língua ensinada/aprendida no Brasil, na perspectiva exógena e não-relacional. O *ele*, a não-pessoa benvenistiana, nos serve como metáfora exemplar para a chamada língua estrangeira, nomenclatura que se opõe à panoramas alternativos e desestrangeirizadores como “língua-nova ou língua-Outra. Portanto, o desenvolvimento da noção de *personhood* está imediatamente associado à coexistência enunciativa e à consequente irrupção de uma *persona inglesa*, ou seja de uma identidade que, ao demarcar-se na LI, erige-se como falante a(u)tor.

É justamente através da força motriz alojada nessa personalidade que emerge o sujeito-autor. Consequentemente, a partir dessas observações, constitui o seguinte questionamento: como pensar a noção de autoria a partir das enunciações na LI?

Como resposta preliminar adiro às considerações de Flores (2008, p. 268) ao considerar (baseado em Benveniste e Barthes) que a autoria:

- a) É um efeito decorrente da busca de se singularizar na língua;
- b) Se produz numa certa teimosia com a língua.

Ademais, pode-se compreender o espaço da enunciação como o esteio dessa autoria e âmbito de evidenciação do *self* a partir da simbiose *ego/alter*, condição que nos permite pensar essa relação como movimento atravessado pelas experiências do sujeito em sua peleja linguística. À vista disso, a representação desse sujeito na língua, (a instituição de sua assinatura enunciativa), nos permite considerar que a autoria se entretetece no jogo especular da mesmidade/alteridade, isto é, a partir da teia interlocutiva que molda, sustenta e transforma a mesmidade monológica em *self* polifônico. Frente a essa propositura de inspiração francamente bakhtiniana, lanço mão de Vitanova (2005) que ao tratar da noção de autoria do *self* aduz:

O diálogo, no sentido bakhtiniano, é um processo embutido de fabricação do significado. É impossível dar voz a si mesmo sem se apropriar as palavras dos outros. Nesta teoria de língua, as formas linguísticas já foram utilizadas numa variedade de contextos, e os usuários da língua precisam torná-las

suas, para povoá-las com os seus próprios sotaques¹⁶⁰ (VITANOVA, 2005, p. 154).

Quando se povoa o território da língua(gem) com sentidos e ressonâncias da peleja dialógica, quando se nomadiza o dizer, (em deriva e devir), a língua ensinada-aprendida re(d)escreve-se em perspectiva palimpséstica¹⁶¹. Dito de modo outro, a subjetividade enunciativa, e sua carnavalização linguística, determinam essa re-escritura do dizer ao passo em que instauram o falante-autor. Desse modo, retomando o professor de LI na condição de autoridade premente, parece-nos produtiva a discussão dessa *persona inglesa* na perspectiva que venho a chamar de (*I*)*glisher*. Esse sujeito na língua sintetiza em si, ao mesmo tempo, a teima, a singularidade, a reprodução e a insurreição; princípios determinantes de sua performance enunciativa e carnavalizada no inglês que assina. Ressoando essa proposta, recorro novamente à Bakhtin que diz:

Em toda parte é o cruzamento, a consonância ou dissonância de réplicas do diálogo aberto com as réplicas do diálogo interior [...] Em toda parte, um determinado conjunto de ideias, pensamentos e palavras passa por várias vozes imiscíveis, soando em cada um de modo diferente (BAKHTIN, 1981, p. 235).

Assim considerando, o (*I*)*glisher*, *persona inglesa* do docente de LI, desmantela os axiomas de uma homogeneidade linguística no cenário desterritorializado do inglês. Desse modo, no terreno cediço da heterogeneidade e da polissemia, desvanecem as figuras do *ghost-speaker*, do *speakee* e do *falante afásico*¹⁶², construtos assimétricos que descrevem o Professor Não Nativo de Inglês (PNNI) como epíteto do déficit linguístico. Logo, por intermédio do dialogismo dessa valsa enunciativa entre o *self* e o Outro, abre-se um importante *front* político (e teórico) para (re)pensar as noções de domínio, competência, uso linguístico e performance na LI. É, pois, nessa ambiência de cruzamentos, que se instituem as rotas de fuga do falante; sujeito que se faz na língua pela dinâmica entremesclada de ensinar/aprender. É por esta compreensão que tomo o professor na perspectiva do falante a(u)tor, ou seja, como subjetividade que não está apenas nas entrelinhas da línguacultura, mas

¹⁶⁰ *Dialogue, in a Bakhtinian sense, is a socially embedded, meaning-making process. It is impossible to voice oneself without appropriating other's words. In this theory of language, linguistic forms have already been used in a variety of settings, and language users have to make them their own, to populate them with their own accents.*

¹⁶¹ De acordo com a acepção de Genette (2010): “Um palimpsesto é um pergaminho cuja primeira inscrição foi raspada para se traçar outra, que não a esconde de fato, de modo que se pode lê-la por transparência, o antigo sob o novo. Assim, no sentido figurado, entenderemos por palimpsestos [...] todas as obras derivadas de uma obra anterior, por transformação ou por imitação” (GENETTE, 2010, p. 5).

¹⁶² As três expressões que aqui constituo (*ghost-speaker/falante fantasma*), *speakee* (aspirante a falante) e *falante afásico* são representativas da visão preconceituosa normalmente endereçada às produções não-*standard* da LI.

para além delas. Há nessa relação sujeito-autoria uma notória vinculação à noção rizomática, tal como proposto por Deleuze e Guattari (2011). De acordo com essa compreensão:

Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder (...). Uma cadeia semiótica é como um tubérculo que aglomera atos muito diversos, linguísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cogitativos: *não existe língua em si, nem universalidade da linguagem, mas um concurso de dialetos, de patoás, de gírias, de línguas especiais. Não existe locutor-auditor ideal, como também não existe comunidade linguística homogênea* (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23).

Com isto, diante da admissão da língua como construto heterogêneo e polifônico, é apropriado tomar a autoria na LI como engajamento que, ao desestabilizar a noção de homogeneidade, acaba por constituir um sistema de passagens, veredas e desvios. É através dessa marcha errática da enunciação que vislumbramos a relação entre o rizoma e a autorialidade; lugares onde o deslize na língua abre espaço para uma compreensão da “[...] linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23). Ainda perseguindo esse atravessamento entre pessoalidade, autoria e rizoma, nos acena, dentro do panorama enunciativo, a ideia dos a(u)tos de fala, ou seja, da ação do sujeito entre-línguas, (sua ação rizomática de romper e desterritorializar), movimento que deslinda o *self* inglês corporificado pelo falante quando enuncia.

Isto dito, a relação Eu/Outro e as sinuosidades peculiares a esse diálogo da sala de aula de inglês são, à luz da teoria da subjetividade, instauradoras dos sistemas abertos¹⁶³ que permitem o relacional, o rizomático e o intercultural, elementos conducentes não apenas de uma autoria na língua, mas de uma genuína emancipação na seara difusa da língua(gem).

Como desdobramento desse arrazoado, rumaremos no capítulo quatro a seguir, para o cenário dos chamados linguajamentos, habitats e (l)atitudes, mirada que traz em seu cerne os vínculos entre *poiésis* e produção na língua, além das noções de *ethos*, alteridade constitutiva e as epistemologias do sul.

¹⁶³ De acordo com Deleuze (2004, p. 45), os sistemas abertos estão fundados sobre as interações que rompem linearidades. Nesse sentido podemos compreender esses sistemas como espaço que é, ao mesmo tempo, esfera de embates e convergências.

4 LINGUAJAMENTOS, HABITATS E (L)ATITUDES

*Deixa eu te contar mais de mim
Quero te mostrar quem sou
Sou como o lugar de onde vim
Onde tudo começou...*

(Marcelo Quintanilha, 1999).

4.1 LÁ(R) DE ONDE EU VIM: SOBRE POIÉSIS, HETEROTOPIA E LINGUA(GEM)

Alicerce semiótico do falante intercultural que apresentamos, o lugar na língua é revelador de significados e simbolizações desse sujeito em sua caminhada rumo à outridade linguística. Logo, é a partir desse *tópos* linguocultural que se estruturam os processos criativos que engendram, na língua nova, a inovação do dizer, a experimentação e, como dito no capítulo anterior, a assinatura autoral do sujeito que enuncia. A criação na LI, portanto, transcorre desse engenho criador, linguajamento alojado no terreno medianeiro onde co(r)existem a língua materna e a língua nova¹⁶⁴. Esse processo de criação, o (f)ato poiético tem morada no *intermezzo*¹⁶⁵, o espaço de potencialidades descrito por Deleuze e Guattari (2011) como conjunção de forças. Para os autores:

[...] o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 49).

É por força dessa transversalidade alojada no entrelugar da linguagem, pela constatação de sua potência na seara do trabalho na(s) língua(s), que verificamos a multiplicidade do dizer e, conseqüentemente, os diferentes modos de enunciação. Se o *intermezzo* dialógico, em seus movimentos de embate/enlace, é a zona de força da diferença, é factível tomar esse lugar como construto onde co-habitam diferentes lugares enunciativos, isto é, como uma concomitância de heterotopias que se digladiam, dialogam, se validam e

¹⁶⁴ Chamo atenção para o fato de que co(r)existir não é sinônimo de arraigamento ou mera mesclagem interlinguística, ao contrário, a co(r)existência conclama para a compreensão das influências/ecos da língua materna na língua outra, fenômeno revelador dos lugares da enunciação.

¹⁶⁵ É o interlúdio deleuziano, espaço intervalar onde atuam as forças da vida na linguagem.

suplementam. Nesse sentido, vemos uma clara relação entre os *topos* enunciativos e o processo criativo da atuação poiética, encadeamento promotor das heterotopias como moradas do dizer. No tocante a essa reflexão que apresento, me afilio à Michel Foucault (2009) ao propor que há:

[...] em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contraposicionamentos [...] espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamarei, em oposição às utopias, de heterotopias (FOUCAULT, 2009, p.415).

Portanto, as heterotopias do entremeio, e o linguajamento decorrente dessa relação, dissolvem a neutralidade e a esterilização monológicas promovidas pela anglonormatividade, haja vista a interlocução inerente aos diferentes lugares da enunciação. Por esta compreensão, esses *topos* da diferença constituem-se como “[...] uma rede que religa pontos e que entrecruza sua trama” (Foucault, 2009, p. 411). Assim, é por admitir o entrelugar como morada sincrética entre a língua materna e a língua nova que assumimos o lugar na língua como a vocalização do *self*, força poiética que, ao inovar na língua outra, rompe o sistema tornando-o cindido, recortado e bricolado.

Ecoando esse teia relacional, Foucault (2003) considera:

Não vivemos em um espaço neutro e branco; não vivemos, não morremos e não amamos no retângulo de uma folha de papel. Vivemos, morremos e amamos em um espaço esquadrado, recortado, multicolor, com zonas claras e sombras, diferenças de níveis, degraus, cavidades, protuberâncias, regiões duras e outras quebradiças, penetráveis, porosas (FOUCAULT, 2003).

A vista disso, e pela complexidade da tríade poiésis, heterotopias e linguajamentos, desenvolvo nas seções a seguir reflexões mais aprofundadas sobre as noções de zonas de contato e casas seguras, a perlaboração no ensino de línguas, a noção de aporia e o sotaque como *ethos*. Além disso, trago à cena ponderações em relação ao estatuto do Outro, da diáspora da LI e a sua consequente des(re)territorialização.

4.1.1 Sobre moradas transitórias: das *safe houses* às zonas de contato

Como tratado ao longo do presente estudo, a esfera de atuação docente está expressamente perpassada pela aprendizagem do professor tanto na língua quanto em sua pedagogia. É pelo viés dessa aprendizagem docente, que se colocam duas noções fundamentais ao longo desse percurso, a saber: as chamadas *safe houses* (casas seguras) e as zonas de contato. Manifestações peculiares à aprendizagem de línguas, as casas seguras, de acordo com Clemente e Higgins (2008), são representações dos espaços nos quais os falantes de uma dada LE constroem e albergam as suas culturas de aprendizagem enquanto desempenham a sua criatividade linguística. Isto posto, e tendo admitido o professor de LI como *(trans)aqusitor*, nos parece viável inserir, no panorama docente, a imagem das casas seguras. Para uma compreensão mais ampla do fenômeno das *safe houses* me apoio em Canagarajah (2016) que diz: “Eu defino as casas seguras como espaços sociais¹⁶⁶ e de aprendizagem que são construídos pelos próprios sujeitos e relativamente livres do olhar externo e do controle da autoridade¹⁶⁷” (CANAGARAJAH, 2016, p. 197).

Com efeito, ser professor de inglês e atuar no *intermezzo* é permitir-se, e permitir, uma aprendizagem liberada da tutela exonormativa. Pautar-se pela norma, por este ângulo, não equivale à normatização/homogeneização, mas à referência primeira com a qual se negocia (a língua e o ensino) numa dimensão relacional de liberdade. Nesse sentido, mediar a aprendizagem é (con)testar, isto é, por em discussão e testar, junto com a norma, as variadas possibilidades no jogo com a língua. Por esse viés, *As safe houses* do professor de LI se constituem num terreno em que, ele próprio, autoridade imediatamente constituída na LI, também se submete a uma autoridade outra, àquela que vem do dentro/fora da sala de aula.

Dito de outra forma, o docente de línguas da póscolonialidade, é subjetividade observadora e observada, criador e criatura em meio às relações que tece no *milieu* da linguagem. Tomemos como exemplo os buscadores da internet, *sites* e demais aplicativos¹⁶⁸ popularizados pelos *smartphones* mundo afora, dispositivos que determinam, de modo incontestado, a atuação relativamente autônoma do aluno de línguas frente às questões que

¹⁶⁶ Apesar de se constituírem pelas relações sociais, as casas seguras, como sugere o próprio termo, é espaço amuralhado de relações entre alteridades afins e que podem ser constituídas, no caso do professor, com as escolhas programáticas de sua polifonia didática, suas culturas de aprendizagem ou com aprendizes com maior desenvoltura no uso linguístico.

¹⁶⁷ *I define safe houses as social and learning spaces that are constructed by the subjects themselves and relatively free of outsider and authority control.*

¹⁶⁸ Google, urban dictionary, Duolingo, Grammarly, entre outros.

variam desde a pronúncia à idiomaticidade. O centro não é o centro.... Assim, baseando-nos, uma vez mais, na proposta derridiana é viável afirmarmos que, nessa relação medianeira entre ensinar e aprender, prevalece uma reiteração fractal da desconstrução. Em outras palavras, é pela irregularidade fragmentária da aula de línguas que se vai constituindo uma vivência aquisitiva.

Imerso na ambiência social e interlocutiva da sala de inglês, esse sujeito-professor descentrado, acaba por promover, em meio à interação com os alunos, uma guinada pedagolinguística. Por isto, ao lançar mão de seu repertório submetendo-se, em menor grau, ao controle da autoridade, o professor de inglês em (perform)atividade estabelece um intercâmbio entre a sua cultura de ensino/aprendizagem e as culturas de aprendizagem dos estudantes. É por esse caminho que a tônica das casas seguras ascende à condição de zonas de contato, isto é, como esferas relacionais que se tocam e se atravessam constituindo o que Clemente e Higgins (2008) nomeiam como “[...] atos de identidade, investimento e (re)construção semiótica”.

Nesse sentido, as zonas de contato passam a ser moradas do relacional na língua, terreno de heterogeneidades e, por isso mesmo, dos embates criativos e potencializadores da ação poética. É ainda factível afirmar que as zonas de contato são como linhas de fuga, rotas de clivagem que, ao cindirem a *mesmidade* das *safe houses*, promovem o entrelaçamento de diferenças. De modo a estabelecer uma compreensão mais ampla sobre as zonas de contato, me utilizo do argumento de Pratt (1992) que propõe:

Ao utilizar o termo “contato”, pretendo destacar as dimensões interativas e de improvisações dos encontros coloniais tão facilmente ignorados ou suprimidos pelas descrições difusas de conquista e dominação. Uma perspectiva de “contato” enfatiza como os sujeitos são constituídos nas e pelas relações entre si. Ela trata das relações entre colonizadores e colonizados, ou viajantes e “viajados”, não em termos de separação ou apartheid, mas em termos de copresença, interação, entrelaçando entendimentos e práticas.¹⁶⁹ (PRATT, 1992, p. 516).

¹⁶⁹ *By using the term "contact," I aim to foreground the interactive, improvisational dimensions of colonial encounters so easily ignored or suppressed by diffusionist accounts of conquest and domination. A "contact" perspective emphasizes how subjects are constituted in and by their relations to each other. It treats the relations among colonizers and colonized, or travelers and "travelees," not in terms of separateness or apartheid, but in terms of copresence, interaction, interlocking understandings and practices*

Alicerçada no panorama da liminaridade, as zonas de contato constituem, em oposição ao purismo idealizado das comunidades imaginadas, zonas de vizinhança e intensidade¹⁷⁰ que, como espaços de imprevisibilidade e negociação, instituem comunidades do vivencial na aquisição da LI. De modo aproximado, e repensando esse conceito do comunal na aquisição do inglês, Seidlhofer (2011) propõe que: “[...] a libertação de ‘uma língua’ de territórios particulares e grupos de pessoas é precisamente um dos desafios conceituais com o qual nos confrontamos na era da globalização” (SEIDLHOFER, 2011, p. 81).

A quebra de grilhões epistemológicos, a liberação desse terreno para práticas plurais de existência, é o que se anuncia¹⁷¹ quando se caminha para o limiar do dizer, movimento propulsor do *alter* do discurso e, portanto, da assunção da diferença. Logo, tomar as zonas de contato como moradas do relacional é admitir o deslize, a fragmentação em fluxo e o devir-língua. Como ilustração do que ocorre na esfera das línguas, nas figuras a seguir, verificamos imagens emblemáticas das demandas contemporâneas da imersão transitória, em outros espaços.



Figura 4: Anúncio (1) do site de hospedagens *airbnb*¹⁷². Fonte: Google imagens.

¹⁷⁰ De acordo com o corolário deleuziano as zonas de vizinhança correspondem às relações estabelecidas no campo das limiaridades e multiplicidades, enquanto as de intensidade são definidas como as zonas de co-construção e de imersão no outro.

¹⁷¹ Anunciar aqui sinaliza para a *proto-emancipação* à qual já me referi no capítulo 3. Insisto que, sem um engajamento informado acerca das questões que subjazem ao ensino/aprendizagem, não se pode fazer nem planejar interculturalidade crítica e, portanto, política linguística.

¹⁷² Não vá simplesmente. More lá.

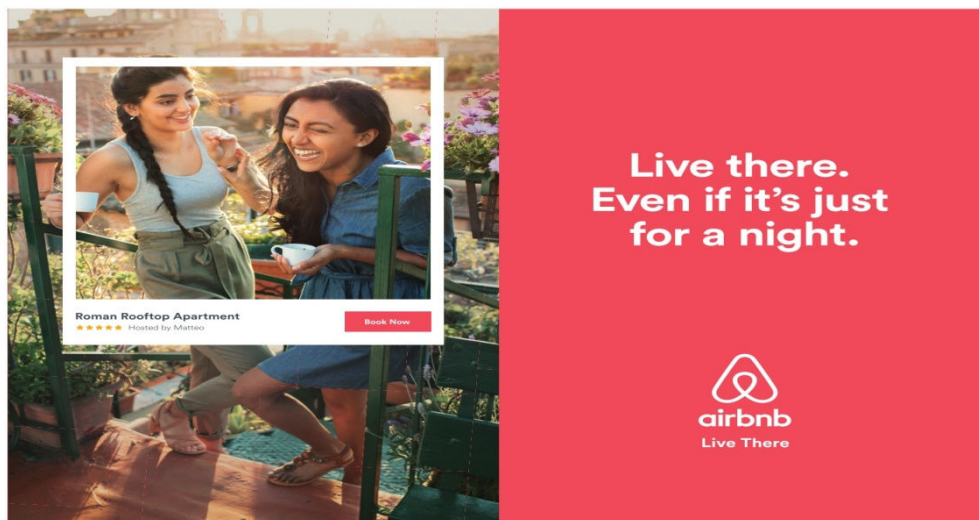


Figura 5: Anúncio (2) do site de hospedagens *airbnb*¹⁷³. Fonte: Google imagens.

Assim, é nessa estada temporária, nessa morada transitória das zonas de contato, que se pode rumar para o horizonte *sojourner*¹⁷⁴ de que fala Byram (1997), ou seja, daquele que reside sorvendo e experimentando, entre diferenças e compatibilidades, os conflitos e as confluências peculiares a estadia. Ao contrastar o comportamento do turista ao *sojourner*, Byram propõe que a vivência dessa subjetividade é eminentemente comparativa, movimento agregador do *mesmo* e do *diferente*. Ainda de acordo com o autor, esse espaço é composto de “[...] conflitos e contrastes incompatíveis” (BYRAM, 1997, p. 1/2). Em meio a essa proposição o autor aduz:

A experiência do *sojourner* é potencialmente mais proveitosa do que aquela do turista, tanto para as sociedades quanto para os indivíduos, haja vista que o estado do mundo constitui-se de tal modo que as sociedades e os indivíduos não têm alternativa que não seja a **proximidade, a interação e o relacionamento como condições de existência**¹⁷⁵ (BYRAM, 1997, p. 2).

De modo complementar Byram segue considerando:

As sociedades se beneficiam de uma coexistência mais harmoniosa, e os indivíduos adquirem uma compreensão dos outros e deles mesmos que os torna mais conscientes de sua humanidade e mais capazes de refletir e questionar em torno das condições sociais nas quais vivem. Onde o turista permanece essencialmente inalterado, o *sojourner* tem a oportunidade de

¹⁷³ Viva lá. Mesmo que seja por uma noite.

¹⁷⁴ Byram utiliza-se do termo para tratar da perspectiva da comunicação intercultural, construto legitimador da ideia de diferença e alteridade que vimos expondo até aqui.

¹⁷⁵ *The experience of the sojourner is potentially more valuable than that of the tourist, both for societies and for individuals, since the state of the world is such that societies and individuals have no alternative but proximity, interaction and relationship as the condition of existence.*

aprender e ser educado, adquirindo a capacidade de criticar e ampliar a sua condição e a do outro¹⁷⁶ (BYRAM, 1997, p. 2).

Por este entendimento, as zonas de contato propiciam, de modo notório, um gradiente de desenvolvimento que se alicerça sob um outro campo, isto é, a chamada zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vigotsky (1978). Lócus de expansão da aprendizagem, a ZDP ilustra, pelo viés da equação (*i+I*) krasheniana¹⁷⁷, uma intersubjetividade inerente à sala de aula de línguas. Por esta visada de ensino/aprendizagem intersubjetivo e co-construído que sustentamos, dissolve-se a tônica unidirecional da fala do professor (*teacher talk*) e irrompe a relação multidimensional da fala polifônica (*teacher/student talk*¹⁷⁸). De modo a sintetizar a construção social implicada na ZDP, recorremos a Zanella (2001) que pontua:

[...] a Zona de Desenvolvimento Proximal consiste no campo interpsicológico onde significações são **socialmente produzidas** e particularmente apropriadas, constituído nas e pelas relações sociais em que os sujeitos encontram-se envolvidos com problemas ou situações em que há **o embate, a troca de ideias, o compartilhar e confrontar pontos de vista diferenciados** (ZANELLA, 2001, p. 113).

Por este raciocínio, admitir a língua nova como fenômeno socialmente construído, tomá-la no panorama do relacional, é conceber o habitat na língua como morada plural e provisória, zona de contato que atravessa e se deixa atravessar por outras camadas de aproximação, heterotopias do dizer que viabilizam a (alter)ação e a consequente autorização na LI ensinada/aprendida. Isto dito, enunciar uma língua outra e torná-la zona franca de convivência, é performá-la numa travessia poética que indicia, ao longo dessa marcha, uma aporia¹⁷⁹. Dito de outra forma, há no habitat linguajeiro uma notória vinculação ao horizonte do paradoxo e de uma auto/alter-contradição, elementos indiciários de uma des(re)construção na estância da língua(gem). Destarte, a aporia entretecida na provisoriidade do *intermezzo*,

¹⁷⁶ *Societies benefit from more harmonious co-existence, and individuals gain an understanding of others and of themselves which makes them more conscious of their humanity and more able to reflect upon and question the social conditions in which they live. Where the tourist remains essentially unchanged, the sojourner has the opportunity to learn and be educated, acquiring the capacity to critique and improve their own and others' conditions.*

¹⁷⁷ Equação de Krashen em que *i* representa o insumo oferecido ao aprendiz, o (*input*) e o *I* representa um nível além daquele em que se situa o aprendiz.

¹⁷⁸ A fala (professor/aluno).

¹⁷⁹ Compreendido como dificuldade, paradoxo ou impasse, o termo em questão relaciona-se às contradições ou desconstruções das unilateralidades, haja vista a tônica de indeterminação e deslize que sintetiza.

nessa morada cindida, sintetiza, em grandiloquência, aquilo a que Figueiredo e Leal (2006) denominam como um “Manifesto à différence”. Para as autoras:

Em meio a aporia, a lógica se rompe e a língua se desterritorializa, adquirindo um novo estatuto de legitimação interna, na ilusão de uma apropriação, na carnavalização de associações e hospitalidades responsáveis. A libertação acontece no confronto dos universos linguísticos e na autoridade do tirânico um que se trai, ao se abrir para a diferença, movido por uma força outra que contraria soberanias e toda fixidez. Acolher a língua do outro ou o outro na língua é tornar-se fiel pela traição, é alterar-se por uma mistura impura e politicamente arriscada (FIGUEIREDO; LEAL, 2006, p. 58).

Por conseguinte, os engajamentos resultantes desse habitat de poiésis e aporias pavimentam o percurso sinuoso e agonístico da vivência entrelinguística, processo que desemboca, grosso modo¹⁸⁰, no que poderíamos considerar como uma iconoclastia da língua. Com flagrante aproximação a esse raciocínio, Rolnik (2011) considera que “Nesse percurso **nada mais é fixo; nada mais é origem, nada mais é centro, nada mais é periferia [...]**” (ROLNIK, 2011, p. 61). Morar no provisório, portanto, é transitar em zonas relacionais de multilateralidade, que, a um só tempo, nomadizam o dizer e desmantelam a fixidez monolítica e celebratória de um ideal de língua. Na próxima seção, como desdobramento das discussões aqui iniciadas, versaremos sobre o fluxo perlaborativo e as suas implicações para o ensino de LI.

4.1.2 Travessias: Perlaboração, Lapsos na Língua e Ensino

Tendo admitido o habitat linguajeiro na perspectiva dos atravessamentos e aporias, criação e deslocamento, importa-nos desdobrar, neste arrazoado, as ideias de perlaboração e ato falho¹⁸¹ no terreno do ensino de língua. Desse modo, e entendendo o percurso da aprendizagem como trajetória mobilizadora das subjetividades e de seus afetos, vinculamo-nos ao argumento de Serrani (2002) ao dizer que:

¹⁸⁰ Apesar da recorrência na carnavalização da língua empreendida por professores, não se pode afirmar que não haja as instancias docentes de anglocentripetação da LI ensinada.

¹⁸¹ Tais construtos serão consubstanciados em paralelo com as teorias da aquisição de línguas e da linguística aplicada. Logo, para além de mote e metáfora, o construto freudiano aqui utilizado se mescla às questões e fenômenos alimentados pelos processos de ensinar/aprender línguas.

A enunciação em línguas estrangeiras é indiscutivelmente um processo mobilizador de questões identitárias no enunciador. Na perspectiva do discurso, há distinções conceituais que mostram a pertinência de considerar pressupostos psicanalíticos na abordagem de processos enunciativos em línguas não-maternas (SERRANI, 2002, p. 26).

Com origem no construto freudiano, a ação perlaborativa pode ser definida como o trabalho mental de atravessar o inconsciente em história e memória. Esse perpassamento, de acordo com o corolário freudiano, incumbe-se em instituir uma criação interpretativa do *output* narrativo, daquilo que diz de si o sujeito locutor. Assim, para a tônica psicanalítica esse perpassamento exerce força potencial para a liberação/emancipação do indivíduo dos processos de repetição/reprodução de memórias traumáticas e/ou repressivas. Como definição para esse conceito recorremos a Freud (1996) que lança: “[...] Essa perlaboração (*durcharbeitung*) [...] trata-se da parte do trabalho que efetua as maiores mudanças” (FREUD, 1914/1996, p. 171). Através desse trabalho, o sujeito aquisitor torna-se capaz de atravessar o *acting out*¹⁸² (a atuação) forjada pelos padrões reprodutivos da instância majoritária da educação linguística. Esse atravessamento, assim entendemos, habilita a *persona inglesa* a liberar-se de seus processos de repetição ou de silenciamento (sujeição) no discurso. Reelaborando-se na enunciação o sujeito se supera e se constitui como (id)entidade na língua. É por esta fresta que se torna possível uma imediata associação da perlaboração às complexas relações implicadas na docência/aprendizagem de inglês.

Tal conexão se faz notar, principalmente, por intermédio dos embates ideológicos e pelo dilema representado pela reprodução/liberação dos modos de dizer na LI. Traçando um paralelo com o conceito psicanalítico, as monocórdias e hegemonias advindas do *establishment* do ensino acabam por inculcar, em igual medida, a *mimesis* da língua ensinada/aprendida e, como resultado, o recalque da enunciação. Nesse sentido, a interdição do dizer, normalmente observada no cenário do ensino, tende a ressoar, na instância da aprendizagem, uma repressão institucionalizada da vocalização do Outro. Como falar, de que forma pronunciar e o que dizer, são expressões que, para além de figurarem como alvo central do ensino de línguas, deixam entrever uma repressão da diferença e, como resultado, um embargamento do desejo na língua.

Por outro lado, o trabalho de perpassamento, a travessia perlaborativa, constitui-se como ação que, ao desembargar os atos de fala, desemboca numa enunciação possível, fluxo

¹⁸² Termo tomado de empréstimo da seara psicanalítica e que encontra importante ressonância na esfera dos atos de fala, performatividade e agência que apresentamos.

indômito que devem em língua. Em alinhamento a essa observação me utilizo do que diz Caetano Veloso (2017) ao rememorar a sua experiência de liberação no uso linguístico.

[...] o inglês tornava-se mais e mais internacional e eu achava que, sendo bombardeados pela língua inglesa todo o tempo, *nós tínhamos o direito de usá-la como nos fosse possível*. Se o rádio brasileiro tocava mais músicas em inglês que em português, se os produtos, os anúncios, as casas comerciais usavam inglês em suas embalagens, slogans e fachadas, nós podíamos devolver ao mundo esse inglês [...] *fazendo-o veículo de um protesto contra a própria opressão que o impunha a nós* (VELOSO, 2017, p. 425). (Grifos meus).

Perlaborar, por esta análise, é rota de fuga que desagrega o interdito na língua e inaugura o *inter-dito*, isto é, o dizer relacional que, ao desterritorializar, abre caminho para o desejo, o jogo no discurso e, conseqüentemente, a produção de sentidos na LI. A travessia perlaborativa, portanto, se inscreve numa contextura dialógica de atuação conjunta que permite a agência linguajeira dos sujeitos e a (re)construção semiótica. Com imediata vinculação a esse entendimento, Rolnik (2011) assim se pronuncia: “[...] o processo de produção do desejo é de uma energética semiótica. Agenciamento de corpos, movimento de criação de sentido para efetuar essa passagem – tudo isso acontecendo ao mesmo tempo” (ROLNIK, 2011, p. 37).

Logo, é pela simultaneidade que se corporificam as práticas mobilizadoras do atravessamento perlaborativo, torrente *proto-emancipatória* que, ao liquefazer os ditames homogeneizantes do ensino de inglês, reposiciona e libera a ação enunciativa do (*I*)*glisher*, o sujeito falante de LI. Por esse viés, é concebível que tomemos o *inter-dito* como manifestação pluricêntrica que se origina no local, mas irrompe e se efetiva no multilateral. Tal consideração, podemos aduzir, fundamenta-se na constatação de que uma das formas de *interdito* é tomar como referência certos modos de dizer, baseados na visão normativa de que algumas variedades de uma língua são superiores às outras. *Inter-dizer*, por outro lado, é desrecalar-se na língua; é desatar os laços proibitivos e/ou tabuizados no entorno do desejo enunciativo. É pelo *inter-dito* que se faz notar o trabalho de perpassamento, o *working through*¹⁸³ de uma empreitada linguajeira que promove a carnavalização da língua em rota multidirecional.

Por intermédio desse labor viabiliza-se a dissolução da teoria do déficit, propositura que aprisiona e deslegitima práticas insurretas no uso de uma linguacultura. De acordo com

¹⁸³ Literalmente: trabalhar através.

Agar (2002) a abstração do déficit nos aprisiona como se estivéssemos “[...] num quarto fechado em um prédio velho e sem janelas. Ela nos vacina contra a cultura¹⁸⁴” (AGAR, 2002, p. 23). Na prática, atravessar o construto arquetípico da anglonormatividade é demover os atos de fala alojados no ILF da perspectiva assimétrica que coloca tais produções como atos de fal(t)a ou atos de fal(h)a.

Por este caminho de contraposição ao corolário do déficit, e em sintonia com a proposta da perlaboração que utilizamos, é possível aditar, ainda dentro da esfera freudiana, a noção dos atos falhos, proposição irmanada à oposição interdito/*inter-dito* que apresentamos. De modo a delinear o conceito, recorro a Freud (1901) que explica:

[...] as imagens linguísticas ‘flutuantes’ ou ‘vagantes’ também representam um grande papel nas substituições, e provavelmente num grau muito maior. [...] elas estão, não obstante, numa proximidade eficaz, podem ser evocadas facilmente por uma semelhança do complexo a ser pronunciado e então provocam um deslize ou atravessam o caminho das palavras. As imagens linguísticas ‘flutuantes’ ou ‘vagantes’ são muitas vezes, como foi dito, as retardatárias de processos linguísticos recém-transcorridos [...] Um deslize também é possível por semelhança, quando outra palavra semelhante se encontra logo abaixo do limiar da consciência *sem que estivesse destinada a ser dita*. Esse é o caso nas substituições (FREUD, 1901/2018, p.88).

Assim, esse trabalho de perseveração na língua nos permite desdobrar o ato falho em *ato facto*¹⁸⁵ do falante de línguas; lapso deflagrador do deslize e da deriva que indiciam, no contexto de aprendizagem do inglês, uma manifestação identitária e, por isso, semioticamente localizável. Efetivamente, o *ato facto* que apresentamos pode ser tomado como derivagem imediata do *lapsus linguae* freudiano. Visto por este ângulo, é plausível afirmar que, paradoxalmente, é justo quando gora na língua que esse sujeito aquisitor diz de si no fio reverberante do discurso¹⁸⁶. Com vistas a ilustrar essa propositura, tomemos a figura/chiste a seguir:

¹⁸⁴ “[...] into a closed room in an old building with no windows. It inoculates you against culture.

¹⁸⁵ Opto pela grafia lusitana da palavra *facto* com *c*, em razão da necessidade de demonstrar, pela palavra, uma identidade que se destaca na eclosão do ato falho. Nesse sentido, o *c* é o entremeio (dis)juntivo e representativo da língua. É nesse contexto em que se comprovam os deslizes e vocalizações identitárias; o pegar no flagra do discurso, o (*catching in the act*) do *inter-dito*.

¹⁸⁶ Importa mencionar que, para além dos lapsos na língua, outras formas de discurso (o metadiscurso) também podem revelar quem é esse sujeito ensinante que enuncia.

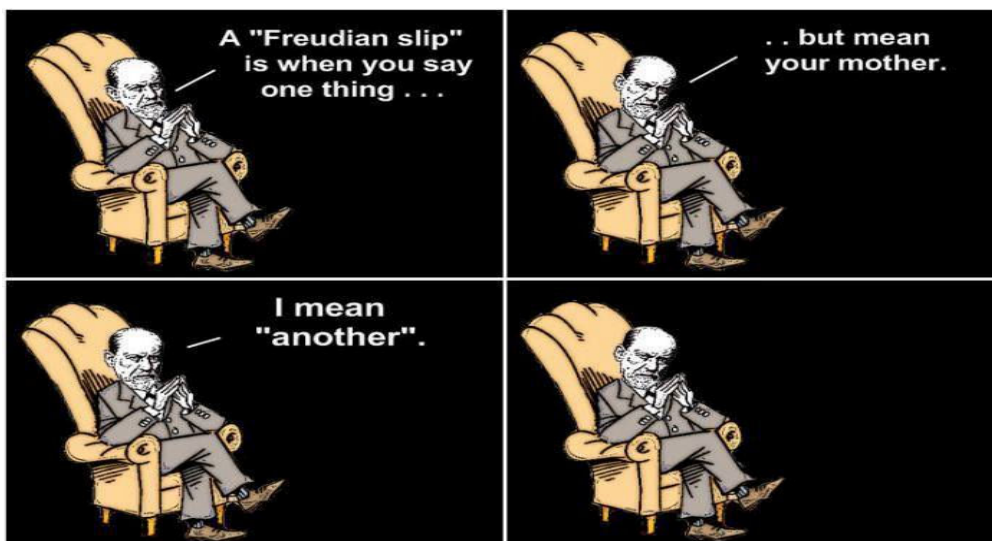


Figura 6: charge/chiste alusivos à noção do ato falho (o *freudian slip*). Fonte: Google imagens.

Dentro dessa ótica, o deslize freudiano, (*freudian slip*), constitui uma perlaboração que se erige no equívoco provocado pela deriva. O professor de LI, na condição de (*trans*)*aquisitor* da língua que ensina é, grosso modo, fonte primacial de instâncias de anglocentrifugação (o deslize para fora), ponto imediatamente associado ao lapso de língua. Essa ponderação nos permite entender o seu trabalho, sua perlaboração, como uma (perform)atividade que decorre de sua contínua experimentação no discurso que profere e professa. É, pois, em meio ao fio do dizer que se dá o atravessamento do sujeito enunciador; percurso permeado pelos aspectos relacionados à memória discursiva (as possibilidades do dizer) e a sua realização efetiva. Isto dito, aditamos ao percurso deslizando dessa subjetividade os conceitos *inter* e *intradiscursivo* da análise do discurso, construtos norteados pela propositura psicanalítica que aqui adotamos e que ilustram a operação da psique nas sendas da língua(gem).

De modo sintético, o interdiscurso constitui-se como o eixo vertical de “[...] todos os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível (ORLANDI, 1999, p. 32-33). O intradiscursivo, por outro lado, pode ser compreendido como sistema linguístico constituído na cadeia horizontal na qual se constrói o dizer, isto é, a própria “(formulação)” (ORLANDI, 1999, p.32-33). Diante desses conceitos, construções elucidativas dos fenômenos do sujeito no discurso, tomo a perlaboração freudiana e o lapso na língua, numa perspectiva de subjacência ao ato performativo. A perambulação na língua, a sua travessia, é condição determinante para o processo de imersão na LI, caminhada prospectiva que segue, em marcha nômade, rumo ao *Englishing*.

Assim, no curso dessas reflexões acerca da perlaboração e dos atos falhos, importa ainda incorporar os questionamentos de Felman (2003) a respeito dos atos de fala; manifestação provedora dos fenômenos que analisamos e que encontra flagrante interface com a tônica psicanalítica. Ao questionar a teoria dos atos de fala, Felman lança: “o que é a fala, quando ela performa? O que são atos, quando a língua está envolvida?”¹⁸⁷ (FELMAN, 2003, p. 15).

Como réplica à provocação de Felman, é viável concebermos que é o discurso que toma corpo quando a fala performa. O que surge, portanto, é uma discursividade inerente ao evento da fala. Dito de outra maneira, é a transversalidade do sujeito falante, a sua heterogeneidade, a marca mais explícita de sua capacidade discursiva. Por esta visão, se há uma relação de operatividade que nos leva da perlaboração à performance na língua nova, há que se admitir que os atos na língua, (falhos ou não), se constituam como *ato facto* da subjetividade aquisitora. Em outras palavras, atos de identidade/performance vocalizados pela subversão, acomodação e/ou resistência.

Na esteira desse arrazoado, a seção vindoura apresenta uma importante reflexão em torno das manifestações identitárias no inglês das subjetividades aquisitoras. Tomar o sotaque como *ethos*, portanto, é o ponto de partida no segmento que apresentamos posteriormente e que complementa, tanto as questões do panorama psicanalítico que empreendemos, quanto as considerações prenunciadas no Capítulo 3.

¹⁸⁷ *what is speech, when it performs? What are acts, when language is involved?*

4.1.3 O sotaque como *ethos*: ecoando o verbo e a voz

*Meu sotaque é dito e feito
de encontros no meu país
me iluminando a raiz
acento que vem do peito
é o jeito que me desperta
a alma de vogais abertas
tenho a minha melodia
no falar essas manias
já me entrego quando eu chego...*

(Marcelo Quintanilha, 2018).

No bojo do sotaque, mote sintetizador das relações póscoloniais que apresentamos, uma premissa: a materialização do dizer na LI contemporânea tem despedaçado a mordaca silenciadora do anglocentrismo. Tal reflexão é reforçada pela detecção, cada vez mais frequente, de que usuários da LI (aprendizes e professores), imersos no fluxo da diáspora na(s) língua(s) “[...] estão performando o inglês com um acento póscolonial”¹⁸⁸. (CLEMENTE; HIGGINS, 2008, p. 09). Ainda de acordo com Clemente e Higgins (2008, p. 09) “[...] essas performances podem ser lidas como um discurso contra-hegemônico endereçado ao inglês padrão”¹⁸⁹.

Como proposto na epígrafe acima, a condição póscolonial na expansão do inglês se constitui pelos enlaces entrelinguísticos que, ao contrário de desidentificarem, estabelecem uma identidade em meio à mescla, isto é, localizam o particular nas relações entre línguas-culturas. Da melodia prosódica às escolhas lexicais, o que se observa nas produções linguoculturais é o perpassamento do sujeito enunciador como irrupção identitária e, conseqüentemente, como origem da reapropriação e redefinição no uso da LI. Como forma de definir a noção de sotaque na póscolonialidade que salientamos, recorreremos, novamente, a Clemente e Higgins (2008) que propõem: “Como esses aprendizes aprendem, se apropriam, modificam, e redefinem seu uso no inglês como uma série de performances multilíngues, sociais e culturais é o que entendemos por *acento póscolonial*”¹⁹⁰ (CLEMENTE; HIGGINS, 2008, p. 09). Na condição de materialidade ilustrativa desse acento, tomemos as figuras 06 e

¹⁸⁸ “[...] are performing English with a post-colonial accent”.

¹⁸⁹ “[...] these performances can be read as a counter-hegemonic discourse to standard English”.

¹⁹⁰ “How these students learn, appropriate, modify, and redefine their use of English as a series of multilingual social and cultural performances is what we mean by a postcolonial accent”.

07 a seguir como representação legítima do diaspórico, do experimental e do semioticamente localizado.

Na figura 06, com flagrante vinculação à língua-cultura materna, o vocábulo *equipament* traz a lume um claro indício daquilo a que compreendo como a “[...] materialização compósita entre o global e o local” (FIGUEIREDO NETO, 2014, p. 81). Há no vocábulo utilizado uma espécie de *split identity*, propensão fantasmática que remete tanto à LI quanto a Língua Portuguesa¹⁹¹. A inserção da palavra, quase inglesa/quase portuguesa, revela de modo peremptório a localização de um dizer mestiço, e porque não dizer, chancelado, em meio ao Pão de Açúcar, Babel pela qual circula toda sorte de *inglesidades*.

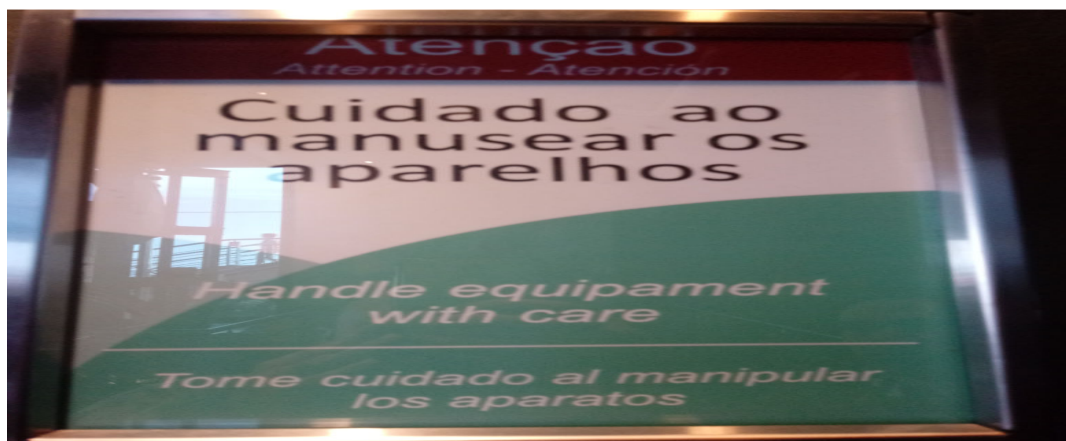


Figura 7: placa informativa do Pão de Açúcar (Rio de Janeiro): exemplo de acento póscolonial. Fonte: elaborado pelo autor.

Na figura 07 a seguir, observa-se, não apenas uma diáspora vocabular, mas toda uma reconstrução parafrástica, signo manifesto da transidiomaticidade nos moldes do que propõe Jacquemet (2005). De acordo com este conceito o que ocorre nessa dinâmica reconstrutiva conclama para “[...] uma transformação xenoglóssica da linguística” (JACQUEMET, 2005, p.274)¹⁹². Tal construto é legitimador dos processos recombina-tórios e mestiços presentes

¹⁹¹ Há no termo original *equipment*, sobretudo em razão de sua transparência, uma propensão ao excesso e a ausência. De modo esquemático, é possível aduzir que, na palavra *equipamento*, *a* representa a profusão indiciária de sua identidade, o seu “gorar na língua Outra”, enquanto *o* representa a falta, aquilo que estrangeiriza o vocábulo *equipamento*.

¹⁹² “[...] a *linguistic xenofobic becoming*.”

numa LI anglocêntrica. Assim, quando a mensagem é vertida para o inglês, ela determina o tom da fugacidade e, conseqüentemente, da reelaboração parafrástica.¹⁹³



Figura 8: placa informativa de *resort* baiano atestando a diáspora da língua na póscolonialidade. Fonte: elaborado pelo autor.

Com efeito, o modo como aprendem, se apropriam e, sobretudo, redefinem o uso no inglês configura-se na esfera de sua lugaridade, isto é, de seu construto semiótico, espaço em que são entretidas as suas relações socioculturais e os seus modos de vida. Reverberar-se no inglês póscolonial, portanto, é decorrência de relações de mestiçagem que, ao promoverem o encontro entre línguas-culturas, estabelecem as paletas de cores da identidade aquisitora. Sob esse ponto de vista, não há neutralidade na vocalização do verbo póscolonial; falar inglês, por esta compreensão, é *falar-se-falando* numa língua outra. Isto posto, é na lugaridade semiótica do sujeito aquisitor que são definidas as relações entre o global e o local, elementos constitutivos da perspectiva glocal, ponto para onde convergem as demandas do dentro/fora póscolonial. Com premente conexão a essas considerações, recorreremos a Ashcroft (2001) para quem:

Um lugar nunca é simplesmente uma posição, nem é algo estático [...] como a própria cultura, um lugar está em um estado de formação contínua e dinâmica, um processo intimamente ligado à cultura e à identidade de seus habitantes. Acima de tudo, o lugar é um resultado de habitação, uma consequência dos modos como as pessoas habitam o espaço [...] (ASHCROFT, 2001, p. 156).

¹⁹³ *Do not skip the bridge*, portanto, não encontra na LI padrão uma conformidade ressonante (*Do not jump from the bridge*). Há na referida produção tanto um uso vocabular divergente (*skip*, ao invés de *jump*), quanto à omissão da preposição *from*, esperada numa formulação padronizada.

Logo, o dínamo dos processos de vocalização, (as culturas de aprendizagem, as reapropriações e performances), se potencializa no pastiche¹⁹⁴ do jogo entrelinguístico, mas tem nascedouro no *ethos*, isto é, no espaço no qual se articulam “[...] o modo de vida costumeiro [...] o modo habitual de regular as relações [...]” (WEBER, 2003, p.67). Isto dito, podemos aduzir que a língua materna é o *ethos* construtor do sujeito que se lança na língua externa, espaço do paradoxo e da promoção dos afetos na LI. Em termos do *ethos* do discurso, vinculamo-nos ao conceito de Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 220), os quais o tomam no horizonte da auto representação do sujeito enunciador em sua produção discursiva.

De modo mais explícito, é através do *ethos* discursivo que o locutor diz de si ao enunciar; algo que evoca no sujeito alocutário uma percepção sobre as suas marcas identitárias. É pela construção de uma inglesidade à sua moda, que o inglês da póscolonialidade se vocaliza. Parece-nos igualmente plausível o alinhamento ao raciocínio de que *the other tongue feeds on the (m)other tongue*¹⁹⁵, ou como nos parece pertinente adicionar: *the (m)other is in the other*¹⁹⁶. Desse modo, são os vestígios da língua primeira que se fazem revelar na língua nova. Em outras palavras, o broto rizomático de sua aprendizagem no inglês tem nascedouro na semiótica da língua materna. Dentro dessa mesma ótica, BRUN (2010) salienta:

Percebemos claramente que nossa construção identitária enquanto sujeito, além de ter origem no “banho de linguagem”, como afirmam os lacanianos, também passa por este corte conceitual que nos é oferecido pelo “banho de língua”, no caso língua materna, como demostram os linguistas (...) É por isto que dizemos que a língua e a cultura estrangeiras são reveladoras da língua e da cultura maternas (BRUN, 2010, p. 82-83).

Assim admitindo, o *banho batismal* na língua-cultura materna constitui-se como o vetor primeiro a partir do qual se atravessa a língua-cultura nova. Esse atravessamento, na condição de corte conceitual, não se dá sem disjunções. Logo, se por um lado desponta o desejo de dizer na língua outra, com efeitos sonoros de prosódia e pronúncia, por outro, desponta uma identidade que, para não se reduzir, (de)marca-se na produção verbo-vocal. Complementarmente a esta observação, a presença desse lume identitário, para além de

¹⁹⁴ Tomado como termo análogo à bricolagem, o pastiche se constitui como dinâmica interdiológica/intertextual.

¹⁹⁵ A língua externa se alimenta da língua materna.

¹⁹⁶ A maternidade está na alteridade.

desembocar numa centelha detectável da diferença, acaba por promover uma modificação da própria identidade aquisitora. A esse respeito, Brun (2010) segue refletindo:

A identidade evolui em função de seus processos de identificação, assimilação e rejeição seletivas. Ela se reorganiza e se modifica incessantemente. A aprendizagem de uma língua é, indubitavelmente, uma experiência pessoal que deixará traços, uma vez que ela convida para uma nova organização dos referentes psicoculturais da identidade (BRUN, 2010, p. 83).

Com efeito, é esse emaranhado relacional que permite ao sujeito enunciativo da LI, ao *(trans)aquisitor*, uma imersão sem escafandros na seara do inglês. Não há porta-voz para as subjetividades linguageiras, falar na LI é exercício de plurilinguajamento que exige o risco e a queda livre. Tendo assim percebido os fenômenos analisados, na seção 4.2 a seguir, é o estatuto do Outro que protagoniza as discussões em torno do ensino-aprendizagem pelo viés da alteridade constitutiva. É com notória vinculação às noções de interpelação, heterogeneidade, decolonização e diáspora que ensejamos a contrapartida intercultural no construto da inglesidade outra.

4.2 PÓSOLONIALIDADE E INTERPELAÇÃO: O ESTATUTO DO OUTRO INGLÊS

O Outro, o outro canibal ou bárbaro, o outro necessário para que o eu, meu eu, se constitua como sujeito, aparece e reaparece nas palavras de todos os dias, nas tentativas de dar conta do mundo(...)(ACHUGAR, 2006, p.313).

Qual é o estatuto da alteridade inglesa em meio à formação das identidades póscoloniais? Quem é o Outro inglês? O quê e como diz? Com este exercício, e recorrendo ao texto em epígrafe, podemos aduzir que a alteridade inglesa, o inglês da diáspora, é o Outro-canibal-bárbaro. Assim, os dizeres que performa e o estatuto que constrói se corporificam em meio à diferença e ao devir, à heterogeneidade e à diáspora. Por esta análise depreende-se que a *persona inglesa* póscolonial, o Outro inglês, é entidade evocada pelo exercício bilinguajeiro entre identidades. Na esteira do que alude Achugar (2006) esse Outro:

[...] aparece e reaparece quando tentamos narrar a história, nossa história, uma história, qualquer história; quando tentamos reconstruir genealogias e

filiações, heranças e passados; quando sonhamos com futuros e descendências, legados e utopias (ACHUGAR, 2006, p. 313).

Isto dito, é pela narrativa na língua, (o processo elaborativo de vocalização), que se sedimentam as culturas e identidades na LI, elementos perpassados por uma gama de matizes ideológicas. Nesse sentido é que trazemos à baila a noção de interpelação nos moldes althusserianos, construto fundamentado na ideia de formação da identidade a partir dos chamados aparelhos ideológicos do estado (AIE), abstração representativa da família, da igreja e da escola. Assim considerando, tomo os AIE como manifestações da linguoculturalidade materna do aquisitor, ou seja, o bastião de sua identidade e do modo de representá-la no outro lugar; na língua outra. Para Althusser (2010)

[...] a ideologia “age” ou “funciona” de tal forma que ela “recruta” sujeitos dentre os indivíduos (ela os recruta a todos), ou “transforma” os indivíduos em sujeitos (ela os transforma a todos) através desta operação muito precisa que chamamos interpelação [...] (ALTHUSSER, 2010, p. 96).

De fato, a configuração da identidade é o resultado direto das interpelações às quais estão submetidos os sujeitos da/na linguagem. Por este viés de entendimento, a língua nova passa à condição de lócus no qual se revelam e se projetam os processos de subjetivação desse falante, aí incluindo-se todo o seu repertório linguocultural de base. Dessa forma, expressar-se na língua outra, é transladar-se não apenas semiótica, mas ideologicamente, haja vista que não há, na língua-cultura outra para a qual se movimenta, o arquétipo modelar dos AIE. Não há na LI do falante noviço uma memória aparelhada de uma ideologia (con)formadora. A interpelação presente na LI desse sujeito é aquela que se origina na língua mãe, movimento transversal que se revela nos *atos factos* do sujeito locutor; as ações identitárias performadas em suas enunciações.

Com este entendimento, tomo a interpelação na póscolonialidade como peça-chave para a compreensão da inglesidade Outra. Uma forma de atinar sobre o tema perpassa, inevitavelmente, pela questão do intercultural. O estatuto do Outro inglês tem morada no jogo de multilateralidades do trânsito entre línguas-culturas. Com notória vinculação a esse raciocínio, uma vez mais, recorremos à Achugar (2010, p. 318) que instiga: “Eu e o Outro? O Outro e eu? Um espelho estilhaçado? Uma linguagem quebrada? Um espaço a construir?”. Diante dessas questões, o que se precipita, no horizonte da experiência bilíngue que apresentamos, é a possibilidade de reconstrução do sujeito na linguagem que, ao se estilhaçar, pavimenta um percurso potencialmente heterogêneo.

Por certo, é o reposicionamento dessa subjetividade cindida e a sua rota de abertura para o heterogêneo, que principia o seu ingresso na entrelugaridade, lócus constitutivo do panorama intercultural. Na próxima seção, com vistas a desdobrar essas discussões, retomaremos a ideia da interpelação sob o prisma da heterogeneidade e da interculturalidade no estatuto do Outro inglês.

4.2.1 Interculturalidade à vista? Sobre interpelação e heterogeneidade constitutiva¹⁹⁷

Diferença, dissenso, cisão. Na tríade dos termos, uma passagem para o intercultural como polo de heterogeneidades. Isto posto, se há liminaridade na enunciação, se existe partilha e pluralidade na vivência linguajeira, há, em igual medida, uma interculturalidade que acena nas relações de ensino e aquisição. Na esfera contemporânea da LI, portanto, é a metabolização do inglês que toma corpo quando a fala performa. Nesse sentido, metabolizar a língua é transformá-la e transformar-se como sujeito aquisitor e produtor de sentidos, é fazer-se sujeito no discurso, seara de atravessamentos; fluxos e contrafluxos entreculturais.

É justamente pelo viés dessa produção na LI que retomamos a questão da interpelação althusseriana e de sua relação com a *persona inglesa*; subjetividade nascida da entremescla linguocultural. O sujeito que enuncia na língua outra não é tábula-rasa, não há nessa entidade o niilismo da folha em branco. Quando se engaja na LI esse falante traz em si o espectro da língua mãe, construto primeiro de sua existência na língua e, conseqüentemente, de sua condição de sujeito. Afora isso, e em franca associação ao empreendimento althusseriano, ainda é possível aditarmos a concepção lacaniana de *lalangue* (lalíngua).

No dizer de Lacan (1985): “A lalíngua nos afeta primeiro por tudo que ela comporta como efeitos que são afetos” (LACAN, 1985, p. 190). Por esta compreensão, *lalangue* empreende um efeito na LI, processo de mediação desempenhado pela língua mãe e que promove os afetos (transformação e desejo na língua-outra). Por isto, pontuo que quando opera na língua nova, o sujeito falante, já interpelado pela língua materna, caminha rumo à interpelação outra; a intercultural.

¹⁹⁷ Embora tenha sido categorizada em diferentes formas por Authier Revuz, (constitutiva, marcada e não-marcada), a noção de heterogeneidade que utilizamos é a que dialoga diretamente com o construto psicanalítico. Tal noção desemboca imediatamente no interdiscurso, noção que opera em sintonia com a própria ideia de interpelação.

O intercultural desreca a interpelação dos AIE, afrouxando as amarras e inaugurando uma nova caminhada¹⁹⁸, trajeto que não se dá sem o engajamento bilinguajero da aprendizagem. Tratando da questão desse bilinguajamento como atividade simbólica no exercício do entrelugar, assim se posiciona Brun (2010):

Sendo a atividade linguística uma atividade simbólica, o aprendiz de língua estrangeira tem diante de si o desafio de se tornar bilíngue e de ser capaz de simbolizar em duas línguas. Ele deve fazer funcionar as línguas e funcionar nas línguas, isto é, ter (ao menos temporariamente) a capacidade de se movimentar e se expressar com sentido e de maneira eficaz em dois mundos falados através de duas línguas que não manifestam visões incompatíveis e incomparáveis do mundo, mas cujos campos semânticos não se recobrem exatamente. Efetivamente, cada língua joga com suas cartas de maneira autônoma, reajustando sua concepção de mundo (BRUN, 2010, p. 85)

Com este enfoque, a *persona inglesa* que descrevemos, por intermédio de seus atos de fala, acaba por constituir as chamadas *Weltanschauungen*. Em outras palavras, as visões de mundo referentes às crenças, concepções e sentimentos representativos desse falante entremeados. É, pois, por intermédio dessa pluralidade, das cosmovisões desse sujeito vário, que se erige a póscolonialidade no Outro inglês. Desse modo, o *(trans)adquiridor* de LI, aquele que nasce do entrecruzamento e das perlaborações, longe de representar um balbucio bárbaro, insere-se numa franca perspectiva de *boquirrotagem*. Ser boquirroto, nesse sentido, é confluir entre linguoculturalidades, vocalizando-se no múltiplo; na pluralidade. Por isto, falar na póscolonialidade do inglês é operar como o ponto fora da curva, posição-metáfora da multiplicidade presentificada nos ingleses do mundo contemporâneo. De modo síncrono à tônica da diversidade e do componente interculturalizante dessas produções, recorro à Pereira (2004) que, ao refletir sobre a diversidade, aduz:

[...] pensar a diversidade é interpelar a pluralidade, é interrogar pelo lugar que essa pluralidade implica no contexto de uma educação multicultural¹⁹⁹. Dialogar com a diversidade é ter a consciência de que o outro não pode ser reduzido à lógica do mesmo, nem transformá-lo em postal ilustrado para fruição do turista à procura do exótico. É compreender a necessidade de preservar o outro nas suas diferenças e na sua dignidade como pessoa. É libertar o ouvido para escutar o outro, no comum e no diferente (PEREIRA, 2004, p. 28).

¹⁹⁸ Vide *travessias perlaborativas* tratadas na seção 4.1.2

¹⁹⁹ Embora o multicultural, via de regra, não implique necessariamente em troca/interação entre culturas, tomo a expressão aqui utilizada por Pereira (2004) como exercendo franca relação com nossa proposta e com a ideia de interculturalidade que sustentamos, isto é, intercâmbio e multilateralidade.

Como visto, pluralizar, interrogar e admitir o dissenso na língua, para além de implicar na quebra de um paradigma monológico e unidirecional, equivale a tomar o diálogo como diferença constitutiva e, desse modo, como formador das subjetividades na LI. É, pois, no deslocamento dos AIE rumo à língua nova que se forjam e remodelam sujeitos e inglesidades. No dizer de Medina (2005, p. 180) “A interpelação é condição de possibilidade da subjetividade; é ela que prepara o palco ou a cena para a aparição do sujeito”. Assim considerando, é nesse palco linguajeiro que o *(trans)aquisitor* se reconfigura como identidade viabilizando, em meio heterogêneo, tanto uma aderência à *falância WASP*, quanto àquela a que poderíamos chamar de *WEB (World Ecumenical Being)*²⁰⁰.

Nesse sentido, o acrônimo *WEB* representaria a instância de oposição à perspectiva essencialista do mundo *WASP* em que pesem os aspectos segregadores engendrados pela lógica de uma hegemonia branca, anglo-saxã e protestante. Desse modo, o falante *WEB* representaria, num flagrante trocadilho com o acrônimo apresentado, o próprio *sujeito em rede*, ou seja, aquele que está para além de determinismos étnicos, raciais, nacionais e religiosos. Em outras palavras, um sujeito transfronteiriço, *the web subject*.

Com efeito, é essa subjetividade em rede que indicia a presença da heterogeneidade, isto é, o atravessamento constante do discurso do enunciador pelo discurso do Outro. É na dialogicidade que o sujeito se constitui *homo loquens*, ou seja, só nos tornamos indiví(duos) pela presença do Outro. É a clivagem deste indivíduo, a fragmentação de seu inconsciente que determina a noção interdiscursiva e a sua vinculação à alteridade. Inscrita nesse panorama, e refletindo em torno da relação sujeito-heterogeneidade, Authier-Revuz (2004) pontua:

Contrariamente à imagem de um sujeito “pleno”, que seria a causa primeira e autônoma de uma palavra homogênea, sua posição [da Psicanálise] é a de uma palavra heterogênea que é o fato de um sujeito dividido (o que não significa nem desdobrado, nem compartimentado) (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 48-49).

Por esta análise, aduzimos que é no contrafluxo discursivo; nesse caudal de oposições, que se promove o encontro; embate que congira na contracorrente e que, ao mesmo tempo, institui e consolida a heterogeneidade. É esse descentramento do sujeito, condição que não implica em apagamento do *self*, que nos permite compreendê-lo como entidade que se divide, não como fragmento compartimentado, mas como elo constitutivo de novas relações no

²⁰⁰ Em oposição ao construto *WASP*, acrônimo inglês para branco anglo-saxão e protestante, erigimos o construto *WEB*, entidade ecumênica mundial. Em outras palavras, o ser cidadão do mundo.

discurso. Ressoando essa ponderação retomamos as considerações de Althier-Revuz que, ao tratar dos atravessamentos (heterogeneidades no discurso), pontua:

Todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos “outros discursos” e pelo “discurso do Outro”. O outro não é um objeto (exterior, *do qual* se fala), mas uma condição (constitutiva, para que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso (ALTHIER-REUZ, 2004, p. 69).

Por este entendimento sobre heterogeneidade e interpelação, construtos com flagrante interface, nos parece viável admiti-los como elementos atomísticos da própria interculturalidade. Se a interação e os atravessamentos se põem como ingredientes do intercultural, é possível considerar que há, no heterogêneo e na interpelação do discurso, a gênese para os encontros, negociações e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma *middle ground position*, posição de entremesclagem na qual reconfiguram-se as relações entre o *self* e o Outro do discurso. Em sintonia com esse raciocínio, nos alinhamos à propositura de Rosa (2017) que, ao tratar do intercultural e do heterogêneo entre subjetividades, afirma:

Ao ver na interação os encontros humanos em seus vários propósitos e circunstâncias, entendo que nestes encontros o ser humano se constitui através das relações que são estabelecidas com o outro. Essas relações são permeadas pela heterogeneização própria de cada ser humano (histórico, social e cultural) que é único, mas que também possui características comuns que o identificam a outros grupos sociais. Elas, também, são atravessadas pelas significações sociais/culturais que fazem esse ser humano se posicionar frente ao outro (ROSA, 2017, p. 54).

Por conseguinte, torna-se inevitável a constatação da pertença entre heterogeneidade e interpelação como elos que originam, não apenas a intersecção entre culturalidades distintas, mas o próprio engenho intercultural. Dito de outra forma, há nessa relação um cruzamento entre a polifonia do sujeito falante e os construtos semiótico-ideológicos revelados na LI, matriz de materialidade da ação intercultural. O engenho intercultural, nesse sentido, é movimento que engaja o sujeito na língua, proporcionando-lhe, via comparação, vivência e experimentação, uma passagem rumo ao construto crítico da interculturalidade. Trocando em miúdos, poderíamos dizer que há, nesse construto crítico, um movimento informado e, portanto, consciente das questões que subjazem à língua, ao seu uso e às implicações políticas e sociais atreladas à sua atividade simbólica na produção de sentidos.

Por isto, é pelo híbrido relacional entre línguas-culturas que se desnaturaliza, no sentido sociológico, as noções sobre identidade, ensino e aprendizagem. Em franca vinculação a essa tônica lanço mão daquilo que pontua Paraquett (2010) ao tratar da hibridez

como condição primeira para o ensino de línguas outras. Segundo a autora o hibridismo se constitui:

[...] como um processo inacabado e lento de tradução cultural, e que se dá com todos os povos. E essa hibridização não deve ser entendida como perda de identidade. Ao contrário, é ela que permite o fortalecimento das identidades já existentes, a partir da abertura de novas possibilidades (PARAQUETT, 2010, p. 141).

Ainda de acordo com Paraquett (2010, p. 141) a admissão dessa mestiçagem é matéria determinante “[...] no que se refere à compreensão de que somos híbridos, complexos e inacabados”. Isto posto, é a proto-emancipação nascida dessa relação de mestiçagem entrecultural que se precipita no cenário *(trans)adquisitivo* do *Englishing*; linguajamento das subjetividades na LI. Uma vez imerso nessa zona transitória, o falante póscolonial que apresentamos está inevitavelmente implicado em três níveis de elaboração nos quais parece dizer:

1. É assim que eu faço²⁰¹/enuncio;
2. É assim que o Outro faz/enuncia;
3. Como é que eu faço/enuncio?

Há, portanto, nesse construto, uma síntese da experiência do sujeito aprendente/ensinante, subjetividade que, ao reconhecer-se como entidade entre-línguas²⁰², reconhece a alteridade²⁰³ e reconfigura o *self* como entidade transvalorada²⁰⁴. Importante pontuar que é no nível 3 que irrompe a experiência aporética desse falante póscolonial, instância eivada pela dúvida, ou melhor seria dizer, pela auto-crítica que, ao questionar língua e cultura, mobiliza a própria reconstrução identitária.

Na próxima seção, última deste capítulo, com vistas a discutir a questão dos *world Englishes*, (o Outro Inglês) da transfronteiridade e de sua relação com a aprendizagem/ensino, trataremos da diáspora, decolonização, e des(re)territorialização na perspectiva de uma epistemologia e de uma pedagogia construída **no** e **com** o sul. Com estas reflexões precipitamos uma compreensão mais dilatada acerca da diáspora da LI e dos processos de construção e legitimação identitárias no *milieu* póscolonial.

²⁰¹ Opto pela utilização do par *fazer-dizer* em razão de admitir a produção desse falante como ação enunciativa e, portanto, nos moldes da performatividade austiniana presentes neste trabalho e, segundo as quais, *dizer é fazer*.

²⁰² Nível 1.

²⁰³ Nível 2.

²⁰⁴ Nível 3.

4.2.2 *In South American Way...* Sobre aprender/ensinar com (l)atitude sul

Ai, ai, ai, ai
Have you ever danced
In the tropics?
E com sua harmonia
Nos traz alegria
Em South American Way

(Aloísio Oliveira; Al Dubin, 1939).

O fazer-dizer da linguagem é processo que, tendo arregimentado campos de força²⁰⁵, desemboca, numa performance vária da LI. Com esta afirmação assumimos, de modo frontal, que ensinar LI, (ou as demais línguas eurocêntricas), é a atitude mais transgressora do póscolonial. Seu laço de transgressão, seu traço mais simbólico, aloja-se justamente na dinâmica dialógica. É, pois, pela palavra do Outro – na palavra do Outro – que se constitui o levante. Dançar nos trópicos, como alude o texto em epígrafe, é aprender ensinando a língua do dominador; é dominá-lo do outro lado da linha. Conforme propõe Santos (2007):

[...] o pensamento pós-abissal é um pensamento não-derivativo, envolve uma ruptura radical com as formas ocidentais modernas de pensamento e ação. No nosso tempo, pensar em termos não-derivativos significa pensar a partir da perspectiva do outro lado da linha, precisamente por o outro lado da linha ser o domínio do impensável na modernidade ocidental. A emergência do ordenamento da apropriação/violência só poderá ser enfrentada se situarmos a nossa perspectiva epistemológica na experiência social do outro lado da linha, isto é, do Sul global não imperial, concebido como a metáfora do sofrimento humano sistêmico e injusto provocado pelo capitalismo global e pelo colonialismo. O pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul (SANTOS, 2007, p. 22).

Desse modo, vemos no pensamento pós-abissal proposto por Santos uma fagulha conceitual imediatamente relacionável aos fenômenos da diáspora, decolonização e de(s)reterritorialização da LI, elementos fundidos à materialidade pedagógico/enunciativa produzida pelo (*I*)glisher. Portanto, a variabilidade do(s) Outro(s) inglês(es), os *world Englishes*, parecem se firmar a partir do cruzamento das linhas/limites epistemológicos do ocidente numa marcha para o sul, processo que não se dá sem a admissão daquilo a que Walsh (2013) estabelece como uma pedagogia de re-existência.

²⁰⁵ Como campos de força da linguagem compreendo todos os construtos modelares do sujeito da linguagem e entre os quais destaco identidade, ideologia, cultura e semiótica.

Tal movimento constitui-se, em grande medida, a partir do rito iniciático do sujeito ensinante, isto é, pela formação de si mesmo nas sendas de sua docência. Logo, é pela perspectiva *hands-on*, seu eixo experiencial, que se vai tecendo a sua (r)evolução na língua em agenciamentos e performances, linguajamento e emancipação. Importante sublinhar que essa formação de si-mesmo, componente fundamental da jornada na docência, poderia lograr um êxito mais imediato, se houvesse, ao longo da formação inicial desses sujeitos, uma preocupação genuína, desnaturalizada e, portanto, interculturalizante na pedagogia de línguas. Nesse sentido, institucionalizar uma perspectiva emancipatória e intercultural tão somente pelo viés curricular, é apenas semi-materialidade, advento fantasmático de uma educação linguística que não germina.

Melhor dizendo, sem a necessária intervenção experiencial, o que resta nos protocolos curriculares reduz-se a “[...] um conceito romântico e eunuco – muito mais um estado de espírito do que uma política [...]” (CASTRO, 2005, p. 265). Dito isto, é pelo *self* desdobrado dessa subjetividade autogestada (seu aprender-ensinar-aprender), que nos alinhamos às epistemologias do sul de que fala Santos (1995, p. 508). De acordo com sua proposta: “Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul”. Logo, é pela diáspora... Pelo cruzar a linha, que se chega ao sul.

É, dessa forma, pelos meandros de uma *pedagogia suleadora*²⁰⁶, que se pode pôr termo à perspectiva colonial do bom-mocismo jesuítico, substituindo-o por aquilo a que Rolnik (2003, p. 79) denomina “cafetinagem da criação”. Em outras palavras, é possível sintetizar esse empreendimento criativo nas palavras da própria Rolnik (2003, p.79), para quem cafetinar corresponde, na verdade, à “potência de resistência e criação”. Com efeito, quando as subjetividades operam na LI, quando performam suas identidades pelo viés da diferença, elas estão a consolidar tanto a re-existência na língua quanto na práxis pedagógica. Alojada nesse panorama de insurgências axiais, Walsh (2010) considera o percurso pedagógico como

[...] práticas que abrem caminhos e condições radicalmente “outros” de pensamento, re- e in-surgimento, levantamento e edificação, práticas entendidas pedagogicamente —práticas como pedagogias— que de uma vez,

²⁰⁶ Termo de Paulo Freire retirado da obra *Pedagogia da Esperança* (1992, p. 218). Com o propósito de insurgir-se ante aos ditames epistêmico-estruturantes impregnados na ideia de Norte/Nortear, Paulo Freire erige as expressões *suleador/sulear* como substitutivos antinômicos e contra-hegemônicos. Assim, o autor acaba por conclamar para a desconstrução ideológica do norte-superior (acima) e do sul-inferior (abaixo).

fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, liberando-se dela. Pedagogias que animam o pensar desde e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de viver distintos. Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias encaminhas e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e intento decolonial (WALSH, 2010, p. 28).

Por esta compreensão, aprender e ensinar com o sul e suas epistemologias implica, de pronto, no reconhecimento da pluralidade de caminhos e construções na instância da língua, ou seja na instauração de uma (l)atitude sul. Complementarmente, podemos dizer que é a reação aos ditames epistemológicos do ocidente, a resistência ao norte conceitual, que viabiliza a construção do sensível na pedagogia de uma LI multipátrida. Tal prospectiva nos conecta, imediatamente, à relação com os *World Englishes* e à consequente sedimentação da subjetividade *WEB*, antítese/armagedom do sujeito *WASP*. Efetivamente, a contestação do horizonte anglocêntrico parece assentar-se na diáspora, na decolonização e na des(re)territorialização; movimentos que trazem em seu bojo o rompimento, a re-existência e a reconquista.

Decorre desse imiscuir-se no sul, nessa Outra (l)atitude de aprendizagem, uma compreensão do *Alter* inglês como resultante das relações enunciativas entretecidas pelo (*I*)*glisher*, dinâmica de encadeamentos no diálogo. É, assim, pela *ação colaborativa*; *crowdsourcing* entre diferentes culturalidades que se erige a inglesidade do (*trans*)*aquisitor*. Nesse sentido, uma pedagogia mais ao sul, para além de significar uma política de enfrentamento e de desconstrução da mentalidade colonial, é movimento (r)evolucionário da educação linguística. Diante de tais ponderações, ressoamos o questionamento de Achugar (2006, p. 281) que lança: “É possível o diálogo sem que um lugar privilegiado e poderoso seja erguido como único lugar válido para ler e discutir o representado?”

Como resposta provisória, podemos admitir que aprender/ensinar a partir do sul e com o sul, é condição primeira para a desconstrução das assimetrias e, mais do que isso, para a escuta de vozes historicamente silenciadas. Em igual medida, é possível aditarmos a esse exercício perquiridor, o texto seminal de Spivak (1994) “Pode o subalterno falar?”²⁰⁷. Em seu questionamento a autora deslinda as relações entre subjugador e subjugado ao mesmo tempo em que conclama para a responsabilidade do intelectual como propulsor da subalternidade, vetor para que esta, ao emancipar-se, adquira uma voz. Só há fala quando existe agência.

²⁰⁷ *Can the subaltern speak?*

Quando anuncia que “O subalterno não pode falar²⁰⁸”, ela sinaliza para o silenciamento imposto a essas subjetividades e, através disso, para a premência em reconhecermos e impulsionarmos no Outro póscolonial os próprios modos de autorrepresentação na língua, e na cultura.

Por esta mirada, o papel do sul epistemológico, o sul do pensamento pós-abissal de que fala Santos (2007) é, justamente, o de viabilizar, conforme propõe Walsh (2010, p. 30), a “[...] insurgência política, epistêmica e existencial²⁰⁹”. De fato, é na esteira desse traçado insurreto, palco de nascedouro freiriano, que vislumbro as matérias de expressão do fazer-dizer linguocultural, dinâmica que arregimenta, a um só tempo agência, performance e acomodação; subversão, perlaboração e resistência. Tendo assim ponderado, me permito argumentar que o que irrompe desse processo rizomático de fabricação na língua e em seu ensino é um engajamento transcriativo²¹⁰, fenômeno sintetizado por aquilo a que venho chamando de *Englishing*.

Diante das reflexões apresentadas, neste, e nos capítulos anteriores, rumamos para os dados propriamente ditos deste estudo. Isto posto, as manifestações vivenciadas, para além de animarem e corporificarem a investigação, trouxeram para o jogo, para o protagonismo da cena linguajeira, o sujeito (*trans*)*acquisitor*. Nesse sentido, a pesquisa esteve inevitavelmente atravessada pela metalinguagem, (o dizer no duplo) e, sobretudo, pela operatividade do dizer, performance discursiva da subjetividade ensinante.

²⁰⁸ *The subaltern cannot speak*. (SPIVAK, 1994, p. 104).

²⁰⁹ “[...] insurgencia política, epistêmica y existencial”.

²¹⁰ A noção de transcrição que aqui utilizo, expressão já utilizada com acepção análoga à de Kachru (1990), relaciona-se à concepção de Haroldo de Campos e Ezra Pound. De acordo com essa concepção, o *make it new* poundiano, transcriar é recriar pelo viés da novidade na língua; é retomar o verbo à luz de uma atualização e de uma eficácia na língua de chegada.

5. *ENGLISHING*: INVESTIGANDO PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM (PERFORM)ATIVIDADE NO SERTÃO DOS TOCÓS

*Prepare o seu coração
Pras coisas
Que eu vou contar
Eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão...*

(Geraldo Vandré; Théo de Barros, 1966).

5.1 COMO É QUE CHAMA O NOME DISSO? *ENGLISHING* E A DOCÊNCIA EM (PERFORM)ATIVIDADE

Após o diálogo/cotejo entre diferentes vozes e tendo empreendido o prelúdio teórico-reflexivo, faz-se imperiosa a imersão no *Englishing* e, conseqüentemente, nas cenas e ações linguageiras que lhe determinam a existência. Nesse sentido, é pelo veio dialógico, ponto nodal da pesquisa em língua, que se constitui a presente investigação. Como sinaliza Kostogriz (2005) ao se referir a Bakhtin, “[...] o diálogo não é apenas um modo de interação mas, para além disso, uma forma de existência comunal na qual as pessoas estabelecem uma relação multifacetada de mútua interdependência²¹¹” (KOSTOGRIZ, 2005, p. 193).

Com análoga compreensão, entendo que as observações empreendidas ao largo desse estudo possibilitaram a percepção de que as ações dialógicas na LI, bem como a performance pedagolinguística, são o resultado imediato dessa relação comunal de interdependência. Há nesse trabalho, portanto, a assunção de que a fratura e a dissonância verificadas no contexto da sala de aula de LI são representativas dessa multifacetagem na língua e em seu processo de produção. Dessa forma, é o sujeito (*trans*)*aquisitor*, o professor de LI, que constitui esse inglesamento, o engajamento na língua inglesa viabilizado por sua agência e revelado por sua performance.

Assim considerando, entrevejo as elaborações pedagolinguísticas dessa subjetividade ensinante como o núcleo a partir do qual eclodem as identidades na língua. Em outras palavras, é pela ação ensinante que irrompe uma autoralidade, condição revelada pelo viés performativo de sua metalíngua. Isto dito, quando enuncia o sujeito professor, quando

²¹¹ [...] *dialogue is not just a mode of interaction but rather a way of communal existence in which people establish a multifaceted relationship of mutual interdependence.*

interage com a língua (sua metalinguagem), com a pedagogia e com o falante aprendiz, ele aciona/corporifica a sua performatividade. É este, portanto, o fio de tear da inglesidade, linha que emaranha a trama que devém em *Englishing*; o *Inglesamento* do sujeito (*trans*)*aquisitor*.

Tecidas essas reflexões, mote para a apresentação do estudo de fato, trago na sequência a análise dos dados gerados, elementos orientadores que determinaram a substância da presente pesquisa, fenômeno eivado pela zona mista entre inglesidades e sertanias, ou seja, pela (re)semiotização do inglês na seara do sertão. Isto posto, adiciono que a análise de dados que aqui apresento orienta-se a partir da seguinte pergunta de pesquisa: Quais são e de que modo se configuram as práticas de agência, performatividade, subversão, resistência e acomodação no uso e ensino da língua inglesa por parte dos professores em sala de aula?

Diante dessa incumbência, empreendimento de notada complexidade para a compreensão do fenômeno, me utilizei de um questionário-narrativa e de uma entrevista, dispositivos que, juntamente aos registros enunciativos e aos documentos curriculares, constituem tanto o *modus operandi* quanto uma plataforma de interpretação do fenômeno *Englishing*. Tais dispositivos acabam por estabelecer nesta pesquisa uma tríade interdependente para o cotejo e, desse modo, para uma compreensão minuciosa em torno do professor de LI, (as suas linhas afins, as suas conformidades ou as suas rupturas na atuação pedagolinguística). Isto dito, o modo como atuam os professores pesquisados em cada etapa do processo investigativo constitui-se da seguinte forma:

- 1) *O sujeito que narra* (a instância dos questionários-narrativa);
- 2) *O sujeito que diz* (a instância entrevistística);
- 3) *O sujeito que faz com palavras*²¹² (a instância das interações na sala de aula).

Com efeito, esse itinerário perquiridor e interdependente acabou por constituir-se como manancial fundamental para a percepção de convergências ou discrepâncias nos dados gerados pelas subjetividades pesquisadas, condição determinante para uma maior minuciosidade no processo de interpretação das informações geradas. Desse modo, procedo, a partir da próxima seção, com a apresentação da análise de dados iluminada pela pergunta de pesquisa acima mencionada. Nesse sentido, a pergunta orientadora será frequentemente

²¹² O fazer com palavras que aqui proponho está intimamente associado à docência na LI, isto é, ao trabalho de criação de significados na língua ensinada.

reexaminada ao longo da triangulação de resultados e das Considerações Finais da presente investigação.

5.1.1 Historiando a aula de línguas: análise dos questionários-narrativa

Em sintonia com a proposta descrita na seção antecedente, a utilização de um questionário como dispositivo de geração de dados provê, nesse cenário perquiridor de investigação, um manancial imprescindível em torno das (auto)representações pedagógicas do docente de LI. A utilização deste dispositivo apoia-se na propositura de Gil (2006) segundo a qual o propósito fundamental do questionário é o de proporcionar: “[...] o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc” (GIL, 2006, p. 128).

É através desse instrumento gerativo que se viabiliza o primeiro traçado de (auto)representações dos docentes estudados. Pelo viés de suas narrativas, de uma autorreflexão vocalizada, o empreendimento do questionário provê ao respondente a possibilidade de rememorar e opinar em relação às percepções em torno de si e de sua práxis. Adicionalmente, é possível afirmar que a aplicação do questionário oportunizou o equilíbrio entre as repostas/falas dos sujeitos pesquisados e os demais registros gerados (entrevista, observações e transcrições); procedimento que permitiu uma maior precisão no desenvolvimento de análise. Por esta mirada, o cotejo e a revisita aos dados (como um todo) foram precípuos para a constituição de uma reflexão mais aprofundada e, portanto, menos sujeita à meros recortes interpretativos.

Assim, o questionário-narrativa em tela foi constituído de perguntas abertas as quais foram elaboradas de modo a contemplar questões centrais do ensino-aprendizagem de LI. Essas questões advieram, sobretudo, dos encontros que antecederam a aplicação dos questionários, isto é, no momento de prospecção dos sujeitos da pesquisa. Como tratado anteriormente, a construção desse dispositivo fundamentou-se na necessidade de conhecer os modos como se avaliam os professores de LI em serviço e, além disso, no manancial teórico que orienta este estudo. Tendo assim procedido, lancei mão de 08 perguntas que suscitassem nos respondentes uma autorreflexão e, mais do que isso, uma memória sobre o seu próprio percurso na aprendizagem e no ensino.

Desse modo, as respostas que sintetizam as 08 perguntas serão apresentadas a partir de quadros nos quais serão identificados todos os respondentes. Com fulcro na relação entre a

experiência formativa e o ensino de inglês, a primeira das perguntas traz para a cena a construção da *persona inglesa* do professor em serviço. Como resposta a esta primeira questão pude identificar entre os professores um uníssono relacionado, principalmente, à dinâmica do processo pedagógico, aí incluindo-se as diversas abordagens e as questões atinentes à preocupação com o aprendiz em sua aprendizagem. Tais considerações permitem que tomemos a tessitura dessa relação (experiência formativa x contribuição para o ensino), como condição permeada pela égide pedagógica. As questões diretamente relacionadas à língua propriamente dita, e sua aprendizagem/sedimentação ao longo da graduação, não são colocadas, na instância dessas respostas.

De acordo com o que indicam essas narrativas, há por parte desses sujeitos, (todos em atividade no ensino da LI), uma preocupação em rememorar muito mais a aprendizagem pedagógica do que a linguística, algo que, podemos aduzir, está relacionado tanto ao fato de esses sujeitos já apresentarem uma *expertise* linguística desde o início da graduação, quanto às experiências no manejo da língua em sua formação continuada. Em outras palavras, o que essas respostas parecem evocar é a ideia de que, uma vez imersos no exercício efetivo de seu ofício, essas subjetividades enviesam os seus olhares muito mais para os modos de ensinar a língua do que para o seu processo de sedimentação e/ou aquisição. O fato de haver uma constância no exercício com a língua, por meio de suas atuações em salas de aula, auxilia nessa compreensão. O Quadro 1 a seguir apresenta o que narram esses professores em relação à sua formação e às contribuições em sua pedagogia.

Quadro 1 – Considerações dos professores sobre experiência formativa e suas contribuições para o ensino. (De que modo sua experiência formativa no curso de Letras/Inglês contribuiu para o modo como você ensina língua?)

Professor	O que narram
Rafa	“Considero que a minha experiência formativa no curso de Letras contribuiu bastante para o modo que ensino Inglês, pois aprendi muito sobre a função de um docente de Língua Inglesa e carrego comigo todos os estudos e discussões da época de graduação.”
Neto	“Além de uma compreensão mais ampla do que é língua e a importância de aprender uma língua estrangeira, um dos pontos principais foi entender a dinâmica do ensino de LI entre diferentes faixas etárias e para fins específicos. Compreendendo abordagens sobre como tornar o ensino significativo, como escolher um bom material e como levar o aluno o mais próximo possível da língua que se quer aprender.”

Dio	“Minha experiência como estudante de letras se caracteriza como o primeiro contato que eu tive com o mundo do ensino. Foi durante minha graduação que eu aprendi acerca das diversas abordagens de ensino disponíveis e seus respectivos usos como auxílio para os estudantes em suas jornadas de aquisição de uma nova língua. O longo processo de estudos teóricos de como ensinar, contribuíram para a formação do professor que sou hoje.”
Hélio	“As leituras teóricas e as discussões vividas no curso de Letras/Inglês moldaram de maneira muito profunda a maneira como enxergo o ensino de língua inglesa. Desde cedo fiquei fascinado pela abordagem comunicativa e dessa forma busco sempre nas minhas aulas trabalhar os conteúdos através da negociação de significados.”
Gui	“Me ajudou a pensar mais nas condições sociais dos estudantes, quais abordagens se encaixam melhor para cada público específico. Como inserir a língua no contexto sociocultural dos alunos de forma que eles sintam-se confortáveis para aprender uma nova cultura/língua.”

Dessa forma, a começar pela consideração de Rafa sobre a experiência formativa, a ideia de aprender sobre a “função de um docente”, podemos entrever no termo “dinâmica do ensino” e “abordagem”, trazidas por Neto, Dio, Gui e Hélio um endosso para as nossas considerações sobre a prevalência do treinamento pedagógico nas memórias desses sujeitos sobre a experiência formativa. Essa atenção à pedagogia de língua se pronuncia de modo bastante marcado no item a seguir. Quando perguntados acerca da utilização desses conhecimentos, assim responderam os professores no Quadro 2:

Quadro 2 – Respostas sobre a aplicação efetiva dos conhecimentos amalhados ao longo da graduação. (Na condição de professor em serviço, como você se utiliza dos conhecimentos tratados ao longo de sua formação pré-serviço?)

Professor	O que narram
Rafa	“Geralmente utilizo esses conhecimentos pedagógicos quando preparo as aulas, quando aplico atividades de escuta, fala e leitura principalmente.”
Neto	“Trago para a sala de aula os métodos e abordagens que considero mais adequados para a turma, dependendo da turma às vezes é necessário diversificar e até mesmo substituir alguns métodos, e até mesmo fazer adaptações para que o objetivo seja alcançado. Sempre apresento materiais atuais apresentados em contexto real, os quais serão reproduzidos pelos alunos dentro das suas vivências, estabelecendo assim um paralelo a cultura do aluno com a cultura da língua alvo.”
Dio	“Eu me baseio não só no conhecimento que eu recebi acerca de como ensinar, mas também na própria maneira que eu era ensinado pelos meus professores. Eu tento mesclar um pouco das duas experiências, combinando o que eu achei que funcionou para mim, com a base teórica que eu recebi durante meu processo de formação. Por exemplo, como estudante de letras, eu aprendi que algumas

	abordagens de ensino funcionaram e outras não; alguns professores tentavam explicar o porquê de seguir utilizando esta abordagem e não aquela. Na minha opinião, há coisas que podem ser utilizadas de cada abordagem e no final podemos criar algo que funcione para os nossos estudantes. Eu acredito que “adaptar” e “experimental” seja fundamental; às vezes gosto de tornar minha sala de aula em um pequeno laboratório.”
Hélio	“No meu trabalho atual há uma clara limitação em utilizar de uma gama maior dos conhecimentos pedagógicos adquiridos na graduação devido às particularidades do curso no qual trabalho. Como todo o material e a metodologia de uso do mesmo encontram-se bem encaixadinhas, com todo o material de apoio e o roteiro do que será dado e como, nem sempre consigo adotar os conhecimentos pedagógicos tratados na universidade. De toda forma, no que tange aos objetivos da aula e ao conhecimento prévio da turma, sempre busco, de alguma maneira, fazer uma ligação entre esses pontos e o tipo de aula que vou dar. Algumas vezes dou mais ênfase a perguntas mais pessoais, que levam os estudantes mais para fora do material e os colocam em discussões onde a negociação de informações é maior. Isso tudo, é claro, depende de ter um grupo com alunos mais propícios a falar de si mesmos, menos travados quando se faz necessária uma conversação mais aberta e do conteúdo permitir um diálogo mais fluido. Alguns assuntos impedem isso, e portanto é preferível manter um maior foco no material estudado, desviando pouco para o uso das estruturas em um contexto mais próximo da vida pessoal dos alunos.”
Gui	“Tento fazer uso de todas as ferramentas possíveis das quais aprendi ao longo dos anos, sempre inserindo algo mais lúdico ou tecnológico em meio aos conhecimentos adquiridos. Observando também o que funciona, repetindo com outras turmas e modificando sempre quando necessário.”

Nas respostas relacionadas a esta pergunta é possível verificar uma série de resultados que atestam, via de regra, uma preocupação dos professores em trazerem para a cena de sua práxis uma variedade de repertórios a serviço de suas demandas e experimentações pedagógicas. Tais experimentos, conforme atestam as declarações de Neto, Gui, e, sobretudo, as de Dio, indiciam, de pronto, a importância atribuída aos conhecimentos da pedagogia de línguas. Por outro lado, importa ainda mencionar uma espécie de gradação nesses usos e experimentações haja vista, principalmente, as vinculações a esta ou àquela abordagem metodológica.

No caso de Dio, professor atuante em um curso de idiomas com orientação comunicativa, há, segundo as suas próprias considerações, uma potencial utilização de repertórios metodológicos, assim como acontece com Neto e Gui. Quanto a Hélio, apesar das limitações metodológicas impostas pelo curso no qual atua, ele acaba por estabelecer uma

importante rota de fuga quando apela para questões menos protocolares e, portanto, mais pessoais endereçadas aos seus alunos. Por esta compreensão, e ciente da vinculação de Rafa ao mesmo curso e metodologia, podemos compreender que, apesar das dificuldades no trânsito experimentativo pedagógico, há, conforme menciona o professor, possibilidades de construção recursiva que, se não operam numa perspectiva de multilateralidade metodológica, ao menos instauram no professor o *making do* de sua práxis, ou seja, o seu virar-se com os elementos possíveis e imediatamente associados à sua sala de aula²¹³.

No Quadro 3 abaixo, indagação com fulcro deliberado na questão do inglês e de seu uso durante a graduação, observamos nas narrativas docentes uma clara convergência no que compete ao uso linguístico.

Quadro 3 – Respostas relacionadas à inglesidade do professor ao longo da graduação. (De que modo você avalia a sua atuação linguística ao longo da graduação? Como você definiria essa *inglesidade*?)

Professor	O que narram
Rafa	“Avalio como progressiva, pois ao longo do período de graduação tive a necessidade de evoluir linguisticamente. Dessa forma defino como progressiva, e ainda tenho muito a progredir.”
Neto	“Ao iniciar a graduação eu já falava inglês, porém o curso de Letras/Inglês contribuiu grandemente para a melhoria da competência linguística e principalmente no aparato pedagógico. Em relação à <i>inglesidade</i> diria que falo sempre tentando imitar os nativos.”
Dio	“A língua inglesa sempre me atraiu profundamente, principalmente pelas diversas oportunidades disponíveis para quem a dominasse bem. Ao longo da graduação, eu tentei ao máximo uma profunda imersão na língua, ou seja, eu me certifiquei de utilizar todos os recursos disponíveis para imergir nesse profundo “oceano” linguístico. O resultado foi bastante positivo, e com o passar dos anos, eu me sentia seguro utilizando o inglês. Eu acredito que essa imersão fez com que eu tivesse um bom desempenho ao longo de minha graduação; eu me sentia confiante no que concerne a minha produção oral e escrita e o resultado também servia como motivação para que continuasse imergido na língua.”
Hélio	“Eu diria que ao longo da graduação passei pelo momento de maior evolução linguística no meu aprendizado. Entrei entendendo de maneira bem atropelada o que o professor de laboratório falava nas suas aulas totalmente em Inglês e saí

²¹³ Em meio aos docentes pesquisados, Rafa e Hélio se destacam como integrantes do que poderíamos chamar de *metodologias unidirecionais*, isto é, procedimentos institucionalizados que determinam o modo de ensino da língua. Atuando em cursos que adotavam o viés do audiolingualismo, os professores em questão acabavam, eventualmente, estabelecendo o *making do* de sua prática, uma criatividade que libera e ressignifica.

	falando com uma fluência que eu talvez nem tivesse sonhado um dia em conseguir. Claro que tudo isso veio com muito custo, meio que adquirido na base da tentativa e erro, através de chats, de músicas, de conversas no skype, de filmes, séries e textos de todos os tipos em língua inglesa. Além disso vejo em mim um estilo de pessoa irreverente. Isso, nesse período, influenciou nos nichos linguísticos que eu procurava aprender com mais ênfase. Muitas vezes coloquei em expressões e vocabulário ligados a jogos, sexo ou a piadas, de maneira geral. Houve também sempre um certo misturar de palavras e estruturas que eu usava para brincar e me comunicar, de modo que aprendi a casar as duas línguas de uma maneira saudável: sempre tendo uma visão clara, no uso de uma determinada expressão ou estrutura, como essa se relacionaria ao meu idioma materno. Acho que isso hoje me ajuda muito como professor.”
Gui	“Tive melhoras significativas ao longo da minha graduação devido ao uso contínuo da língua nas aulas e nos planejamentos das aulas para os estágios. Definiria a minha <i>inglesidade</i> na graduação como moderada porque eu falava, mas não era sempre.”

Apesar de narrarem diferentes níveis de conhecimento, quando de seu ingresso na licenciatura, há em todas as menções uma apreciação que avaliza o desenvolvimento e o ganho linguísticos como resultado de seu engajamento ao longo da graduação. De acordo com essas narrativas, foi a imersão no curso de licenciatura através do reconhecimento da atribuição profissional, isto é, falar a língua e ensiná-la, que balizou o reconhecimento da “[...] necessidade de evoluir linguisticamente”, conforme afirma Rafa. Adicionalmente, ao tratar da *inglesidade* vocalizada durante a graduação, Rafa a avalia como progressiva, algo que sinaliza para o seu desejo de evolução na língua e que se espraia para além do curso de licenciatura; desejo textualmente expresso quando afirma: “[...] ainda tenho muito a progredir.” Com entendimento análogo, a fala de Gui sinaliza para a importância do uso contínuo da língua como tendo sido o propulsor de suas habilidades no inglês, atuação linguística a qual define como moderada.

Um outro recorte possível, ainda inserido na tônica do reconhecer-se professor de língua e evoluir linguisticamente, relaciona-se diretamente ao que aduz Dio ao mencionar as “oportunidades disponíveis” àquele que, para além de sobressair-se no manejo linguístico, “domina bem essa língua”. Há nessa consideração de Dio, portanto, uma vinculação velada à anglocentripetação, haja vista que o “domínio do domínio” ao qual se refere está intimamente irmanado ao processo de *amaneirar-se* ao falante nativo. Na consideração de Neto, por outro lado, quando se refere ao uso da LI, ele demarca, sem mascaramentos, uma posição de aderência à anglocentripetação. Assim, no que concerne à sua atuação linguística, Neto localiza-se como *persona inglesa* imiscuída à perspectiva do *native-likeness*. Como endosso

para esta observação, lanço mão do excerto narrativo em que o professor conclui: “Em relação à *inglesidade* diria que falo sempre tentando imitar os nativos.”

Apesar de verificar nos demais sujeitos menções indiciárias de seu bilinguajamento, é Hélio que revela, de modo mais incisivo, o percurso de construção dessa aprendizagem. Quando narra as suas motivações, os seus recursos de aprendizagem e o seu jogo entre línguas, ele sintetiza o percurso do falante-aprendiz que, ao lançar-se na língua, vai pavimentando a própria *inglesidade*. Com efeito, diante das narrativas empreendidas, é factível considerar que a atuação linguística desses sujeitos foi descrita como parte de um processo imiscuído no contato com a língua, com a sua pedagogia, e, principalmente, pelo investimento emocional desses sujeitos na dinâmica dos usos e experimentações na LI.

No próximo quadro, momento relacionado às questões pedagolinguísticas do professor, nota-se em suas auto-representações uma variedade de avaliações acerca da atuação na LI e do modo como a pedagogia para o seu ensino se constitui em sua práxis.

Quadro 4 – Respostas relacionadas à questão pedagolinguística do professor. (Como você avalia hoje a sua atuação (linguística e pedagógica) em relação ao ensino de língua inglesa?)

Professor	O que narram
Rafa	“Sobre minha atuação linguística, eu considero boa, precisando evoluir, claro, pois como professor a busca por <i>upgrading</i> é fundamental. E a minha atuação pedagógica avalio como razoável, considero que preciso evoluir muito ainda como professor, pois é uma profissão muito complexa e delicada que exige muito esforço e eu apenas estou no início da carreira.”
Neto	“Apesar da necessidade de uma melhoria, que é imprescindível em qualquer área do conhecimento, me mantenho atualizado linguística e pedagogicamente para prover aos meus discentes o inglês mais próximo da realidade da língua alvo, para tal me utilizo de recursos produzidos por nativos, ligando-os aos conhecimentos pedagógicos, tais como filmes, seriados músicas, pois além de trazerem pronúncia nativa (e também variantes) esses recursos permitem uma maior aproximação da cultura da língua alvo.”
Dio	“Geralmente avalio minha atuação com a performance dos meus estudantes. Quando vejo que eles estão aprendendo, sinto que minha atuação pedagógica está indo bem, que eu escolhi a metodologia correta, principalmente por atuar como professor em instituições que não me limitam na escolha dessas metodologias. Com relação a minha atuação linguística, me sinto preparado para ensinar os conteúdos que tenho ensinado até hoje; essa preparação é o resultado do que aprendi em minha formação e o que busquei por conta própria.”

Hélio	“Em termos linguísticos, dentro do escopo da minha atividade docente, creio estar utilizando um inglês voltado à comunicação, fluente, claro e baseado no <i>standard</i> escolhido pela instituição de ensino na qual trabalho. Em momentos oportunos busco enfatizar aos meus alunos a importância de uma boa pronúncia, mas tento relativizar a questão do sotaque por entender que ela não é fator determinante no que tange à comunicação. Além disso, em relação ao material com o qual trabalho, busco sempre apresentar atualizações referentes ao uso corrente de determinadas expressões e estruturas, de modo que os alunos tenham um vocabulário em consonância com o uso que os nativos fazem da língua inglesa atualmente. Pedagogicamente falando, entendo que meu trabalho é feito dentro dos critérios estabelecidos pelo ((nome do curso)), buscando atender os objetivos do curso e proporcionar aos alunos o tipo de aprendizagem que eles buscam no ((nome do curso)). Claro que alguns pontos da metodologia são passíveis de questionamentos, mas busco segui-los assim mesmo, para evitar dissonâncias no trabalho em sala de aula em relação a outros professores e turmas. No entanto, para fortalecer o aprendizado dos alunos nesses pontos questionáveis da metodologia, busco indicar estudos autônomos, onde os estudantes consigam suprir as necessidades e lacunas deixadas por certas dificuldades na metodologia do curso.”
Gui	“Existia uma resistência muito grande em relação ao inglês pelos meus alunos. Hoje já consigo desenvolver melhor o meu trabalho, apesar de não existir uma comunicação eficaz entre professor-aluno e aluno-aluno. As aulas são ministradas em português com apenas alguns elementos da língua inglesa, isto para que os alunos sintam-se confortáveis para o primeiro contato com a língua alvo. Me avaliaria como um bom professor, apesar das grandes dificuldades encontradas.”

Interessante perceber como as respostas dessas subjetividades deixam entrever as relações entretecidas entre a língua e seu ensino e, mais do que isso, os modos como são produzidos os significados, para cada professor, em torno do que é língua e do que é a sua pedagogia. Em suas considerações, os docentes trazem à tona, não apenas as convergências relacionadas ao seu percurso formativo, mas, principalmente, as suas crenças, as suas ideologias e os diferentes contextos de ensinagem. Tais condições acabam por determinar a própria atuação docente em relação às viabilidades desta ou daquela metodologia, ou sobre o modo como operam no uso da LI como vetor de seu ensino.

Essa condição é uma das matérias de expressão na narrativa de Gui, professor de inglês do ensino fundamental I da escola pública. De acordo com ele, em virtude de sua contextura de atuação, as questões estruturais se antepõem ao desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, os quais, segundo menciona, se limitam à “[...] apenas alguns elementos da língua inglesa”. O que esta declaração deixa revelar, no entanto, é uma tácita aceitação/naturalização do *estado de coisas* no *milieu* em que atua. Em outro recorte de análise, o modo de atuação aludido por Rafa e Neto insere-se numa perspectiva de não-

terminalidade dos processos de ensinar e, como resultado, da continuidade no próprio aperfeiçoamento linguístico-comunicativo.

Adicionalmente, ainda é viável extrairmos da afirmação de Neto um dado importante em relação ao significado do pedagógico e do linguístico. Para o professor, o trabalho na língua ensinada deve perpassar, obrigatoriamente, pelo que poderíamos chamar de *crivo da natividade*, isto é, uma apreciação que toma a abstração do falante nativo de LI como um padrão perseguido. Quando descreve a sua operação pedagolinguística o docente, a exemplo do que observamos na questão anterior, condiciona a sua pedagogia e a sua inglesidade “[...] aos recursos produzidos por nativos, ligando-os aos conhecimentos pedagógicos”. Por estas palavras, é possível vislumbrar no docente uma franca aderência aos postulados estandardizados tanto da língua quanto do ensino. Parecer o nativo, portanto, é a meta em sua concepção de ensino da LI.

“Geralmente avalio minha atuação com a performance dos meus estudantes.” Com esta afirmativa é possível perceber na narração de Dio como se dá a tessitura de seu trabalho na língua. Instituído uma clara menção à contrapartida do aprendiz, o professor permite que divisemos a sua concepção de atuação na LI e em seu ensino numa perspectiva intersubjetiva; uma co-construção no ensino-aprendizagem do inglês. Em termos de sua laboração na língua, Dio sinaliza, uma vez mais, para a importância de seu trânsito formativo e de um investimento contínuo e pessoal da aprendizagem. Ao fazer tal afirmação, o docente endossa, a exemplo do que aduzem Rafa, Neto e Gui, a ideia de *não-terminalidade* dos processos de ensino-aprendizagem a que nos referimos anteriormente.

O docente Hélio, em sua narrativa acerca da atuação pedagolinguística, pontua de modo notório a sua vinculação ao *standard* da instituição da qual faz parte, imposição igualmente revelada no escopo pedagógico. Por outro lado, apesar de descrever a necessidade de aderir aos critérios institucionais do curso em que atua, o docente revela um engenhoso modo para insurgir-se em sua docência. Em meio aos protocolos institucionais, ele acaba por inserir fagulhas relativizadoras que questionam o *crivo da natividade* ao qual nos referimos anteriormente.

Ao dizer que o sotaque não é fator determinante no aspecto comunicativo, Hélio instaura as suas rotas de fuga rumo a uma autoria em seu ensino. Assim, é factível tomar essa laboração do professor, ainda que imerso numa pedagogia unidirecional, como dinâmica forjada no espaço para a relativização e a negociação. Por esta mirada, esses elementos não

representariam um obstáculo para Neto, Dio e Gui, mas se converteriam numa dificuldade para Rafa e Hélio, ambos vinculados a instituições com metodologias unidirecionais.

No Quadro 5, com o fito de compreender como os professores se relacionam com as produções de seus aprendizes, e por tabela, com os modos de valoração que endereçam a essas construções, obtivemos uma gama de apreciações que variavam, por assim dizer, de posicionamentos mais essencialistas à visões mais libertárias da aprendizagem de línguas.

Quadro 5 – Respostas relacionadas à apreciação do professor em relação às produções de seus alunos. (Como você avalia a produção na LI de seus alunos?)

Professor	O que narram
Rafa	“Para responder essa pergunta preciso separar os contextos: Os alunos do curso de idioma têm um Inglês mais consciente mais dedicado a aprender e a evoluir. Já os alunos de escola têm um inglês mais ingênuo, um inglês um pouco mais “preguiçoso”, devido à falta de espaço pra trabalhar a língua com mais calma e foco.”
Neto	“Varia bastante de aluno para aluno, tenho alunos muito bons e comprometidos, e outros que simplesmente acham que estar sentado numa sala de aula vai fazer com que aprendam uma segunda língua como se por osmose. Mas no cenário geral percebo que respondem bem aos conhecimentos que são expostos.”
Dio	“Essa pergunta é um pouco difícil de responder, porque abrange vários fatores. Alguns estudantes chegam bastante motivados, com alto nível de independência e com “sede” de conteúdo. Eu acredito que esses estudantes têm a atitude correta para quem deseja aprender uma nova língua. Eu avalio o inglês produzido por esses estudantes como excelente, independentemente do nível que eles possuam, porque durante minha prática como professor, percebi que eles alcançam seus objetivos facilmente e me sinto como se fosse um facilitador para que isso aconteça. Entretanto, há estudantes que não dispõem de motivação ou independência, se agarrando completamente no professor e fazendo que o seu trabalho principal seja a resolução dessas lacunas antes do contato linguístico, o que pode atrasar profundamente o resultado desejável.”
Hélio	“O inglês produzido pelos meus alunos varia de acordo com a personalidade, os gostos e os níveis de cada um. No nível um, por exemplo, vejo desde um inglês com pronúncia e entonação muito boas até misturas de um “portinglês” cheio de travas, de misturas de palavras e erros de sintaxe de toda ordem. Observo, muitas vezes, que isso tem influência direta na relação que cada aluno tem com a língua em questão. Alunos mais interessados em séries, animes, música internacional em língua inglesa e cultura pop têm mais facilidade; mas mesmo entre esse grupo existem exceções: alguns alunos simplesmente são muito relapsos com estudos e por isso acabam não desenvolvendo uma boa desenvoltura com o aprendizado de uma língua. Tem também o grupo dos estudiosos, que não são realmente ligados em cultura pop produzida em língua inglesa, mas que driblam as dificuldades

	através de muita dedicação e esforço. Esses alunos conseguem se comunicar, apesar de pequenos erros que vão sendo corrigidos ao longo dos semestres. A partir do nível cinco a maioria dos alunos apresenta um bom nível de fluência em respostas fechadas e abertas, conseguem argumentar, contar histórias a respeito de suas vidas ou de conhecidos, e tudo isso com boa pronúncia e algumas vezes boa entonação e ritmo. Nesse ponto a comunicação começa a se fazer de forma mais clara e eficaz. Dessa forma, dentre a maioria dos alunos, eu avalio como bom o inglês produzido por meus alunos.”
Gui	“Devido às dificuldades encontradas em nosso dia-a-dia, considero o inglês produtivo.”

No que compete à apreciação propriamente dita do inglês de seus alunos, verifica-se nas narrativas dos professores Rafa, Neto e, sobretudo, Gui, uma manifestação majoritariamente positivada em torno das produções. Assim, apesar do modo sintético como descrevem a laboração de seus aprendizes, podemos notar concepções/valorações reveladas em suas narrativas, a exemplo de Rafa que admite esses usos como estando associados à “**consciência**” ou à “**ingenuidade**”. Para Dio, “motivação” e “independência” são os elementos que melhor expressam as produções de seus aprendizes, haja vista o excerto em que afirma atuar, na maioria das vezes, com uma postura de “facilitador”. Por outro lado, ciente da heterogeneidade em sua sala de aula, o professor admite a existência de alunos menos motivados e/ou independentes, menção que valida em nossa análise o modo de valoração de Dio, isto é, como compreensão que se pauta num ideal de aprendiz, entendimento, segundo o qual, seria a junção entre independência e motivação “[...] **a atitude correta** para quem deseja aprender língua.”, como propõe em sua narrativa o professor.

Com grande margem de detalhamento, Hélio, ao longo de sua narrativa, estabelece um panorama relacionado à personalidade, aos gostos e ao nível linguístico-comunicativo de seus aprendizes. Em sua incursão narrativa, o professor, (expressando valorações mais essencialistas), aprecia as produções de seus alunos como manifestações que variam, segundo narra o próprio docente: “[...] **desde um inglês com pronúncia e entonação muito boas até misturas de um “portinglês” cheio de travas, de misturas de palavras e erros de sintaxe de toda ordem**”.

Ao mencionar os alunos de nível mais avançado, Hélio retoma uma valoração pautada, como ele mesmo aduz, na boa pronúncia, na boa entonação e no ritmo, elementos que indiciam algum grau de aderência dessa subjetividade à anglocentricidade no ensino. Em

linhas gerais o que se observa nessas respostas é um posicionamento vário dos respondentes, postura que transita entre graus de essencialismo linguístico e uma apreciação orientada pelas atitudes (motivação/independência do sujeito-aprendiz) e pelo seu desejo de firmar-se na língua.

No Quadro 6 a seguir, como desdobramento da questão acima descrita, objetivamos compreender de que modo os professores lidam com as questões imediatamente associadas ao inglês vocalizado por seus alunos. Na maioria das respostas obtidas, o que se observa é uma clara alusão ao “aportuguesamento” dessa vocalização na LI, condição que se espalha, de acordo com os respondentes, desde as questões pragmático-vocabulares à pronúncia na língua.

Quadro 6 – Respostas relacionadas às particularidades no inglês dos aprendizes. (Você observa alguma particularidade no inglês vocalizado pelos seus alunos? De que modo você lida com isto?)

Professor	O que narram
Rafa	“Acredito que a peculiaridade vinda do inglês produzido pelos meus alunos é que provém dos games e mídias sociais que eles têm acesso. Bom, consigo lidar de certa forma até bem, pois não afeta a aprendizagem deles, e, além disso, faz eles terem contato cultural com a língua e mesmo que cometam erros ou usem a língua de forma errada, os corrijo e discuto sobre determinado uso ou forma que eles viram nessas fontes.”
Neto	“Sim, principalmente em pronúncia aportuguesada que leva ao não entendimento do que foi dito ou a segundas interpretações. Geralmente eu listo as palavras com problemas mais frequentes e de forma geral no final do texto ou alguma atividade que apresentaram as ocorrências e pessoa para que a classe repita utilizando toda a frase que a palavra foi empregada.”
Dio	“Com alguns anos de experiência, eu percebi que há algumas particularidades linguísticas que são causadas principalmente pela interferência do idioma materno. Eu comecei a tomar nota de com que frequência elas apareciam, quais fatores internos influenciavam nessas interferências e como evitá-las de uma maneira natural. O resultado tem sido bastante positivo.”
Hélio	“As particularidades mais recorrentes que observo são as dificuldades em palavras como muitos “r” e “t”s pronunciados com som de “r”. Palavras como <i>interesting, ring, what</i> , quando usada em frases como: <i>what an interesting name</i> , apresentam sempre dificuldades para muitos alunos. Outra particularidade recorrente é a inclusão do “i” em palavras como <i>make, house, home</i> e a omissão do mesmo em palavras como <i>cookie, turkey, pantry</i> , etc. Eu tento sempre enfatizar a pronúncia correta das palavras e mostrar aos alunos porque algumas pronúncias mudam em determinados contextos. Explicando alguns princípios

	fonéticos e fonológicos aos alunos geralmente apresentam bons resultados, pois com o tempo isso passa a fazer parte do <i>monitor</i> deles e as pronúncias equivocadas vão aos poucos sendo corrigidas.”
Gui	“Pelo fato de não existir uma comunicação efetiva em inglês acabo não percebendo qualquer particularidade.”

Único dos respondentes a tratar das peculiaridades da LI como algo bem vindo, Rafa acaba por trazer em sua narrativa uma visão positivada das influências percebidas no inglês enunciado por seus alunos. Assim, apesar de reconhecer instâncias de erro na produção desses sujeitos, o professor afirma utilizá-los como forma de discutir, trazendo para a cena, os elementos inseridos em sua inglesidade. Em outras palavras, o que se observa nessa resposta de Rafa é um entendimento mais integral do fenômeno, uma espécie de holismo no que compete a essas enunciações. Nas respostas de Neto e Dio e Hélio, por outro lado, é possível observar, como mencionado anteriormente, uma ideia recorrente alicerçada no *crivo da natividade*.

De fato, a aderência ao padrão anglocêntrico da inglesidade é o que parece inculcar nas narrativas desses professores a questão essencialista da **transferência** linguística em oposição à noção libertária da **influência**. As lentes das quais eventualmente se utilizam²¹⁴ indiciam, nesse sentido, momentos de standardização/idealização da LI como reverberação que determina o *establishment* do ensino. Em relação à Gui, professor do ensino fundamental I da escola pública, não há qualquer menção às suas incursões vocabulares²¹⁵ junto aos seus alunos, nem ao seu trabalho com pronúncia a partir de repetições, elementos que também poderiam ser considerados como produção na língua e serem, portanto, passíveis de avaliação quanto às possíveis particularidades dessa vocalização, ainda que formulática e episódica da LI ensinada.

No Quadro 7 abaixo, com vistas a entendermos os aspectos atinentes ao papel da cultura na práxis do professor, endereçamos a questão para um retrospecto de seu percurso formativo na licenciatura em LI.

²¹⁴ Digo, **eventualmente**, em razão de momentos de alternância observados em seu processo de docência, situações nas quais nem sempre o professor manteve esse olhar mais standardizado em relação à LI de seus aprendizes.

²¹⁵ Refiro-me aqui ao trabalho advindo do desenvolvimento vocabular na LI e nos exercícios de repetição empreendidos pelo professor, atividades que pude presenciar durante as observações em sala de aula.

Quadro 7 – Respostas relacionadas à importância do aspecto cultural ao longo da graduação. (De que maneira a perspectiva da cultura era trabalhada ao longo da graduação?)

Professor	O que narram
Rafa	“A questão da cultura no ensino de LI fez parte do curso de graduação Letras/Inglês. Basicamente no início do curso, nos primeiros 4, 5 semestres com disciplinas ministradas por alguns professores como você inclusive. Lembro que essa questão explorava muito esse importante aspecto: com muitos seminários, textos. A primeira disciplina voltada ao estágio já trazia essa discussão. A disciplina de linguística Aplicada (se não foi Aplicada, foi de Linguística) lembro que era foco falarmos de cultura. Porém ao final do curso não lembro de mais nada referente à cultura.”
Neto	“Nas aulas de laboratório através de contextualização de situações da vida prática, expressões idiomáticas dos nativos e até mesmo encenações. Nas outras disciplinas posso dizer que a perspectiva da cultura não era tão presente. Em literatura nós víamos autores ingleses e americanos, os estilos e marcas culturais. Em fonética nós fizemos um trabalho sobre a variação da língua inglesa dentro da Inglaterra, as variações de pronúncia e porque isso acontecia, quais eram as influências que levavam à essa mudança. Já nas outras, não me lembro muito desse aspecto.”
Dio	“Na verdade era trabalhada de maneira formal, com o lado da gramática, o lado das regras, de maneira descritiva. Quando eu comecei a aprender um pouquinho antes de entrar no curso era através dos meus amigos no Skype e era de maneira informal. Quando eu entrei no curso então eu vi o outro lado que era o lado da gramática, o lado das regras descritivas. Eu acho que poderia haver um equilíbrio maior entre os dois contextos que também representam a cultura da língua (formal e informal). Acho que no curso poderia ser mais explorado esses diferentes contextos do inglês. Sobre as outras disciplinas, principalmente de literatura, havia discussões culturais sobre os autores ingleses e americanos. Além disso, fazíamos muitas leituras sobre a cultura no ensino de língua inglesa.”
Hélio	“A perspectiva da cultura na graduação era algo muito recorrente nas aulas de laboratório, já que sempre eram enfatizadas as questões culturais presentes no inglês. Também nas aulas de literatura inglesa sempre havia a possibilidade de interagir com a cultura da língua e sua história através dos principais autores da língua.”
Gui	“Era abordada constantemente de maneira intercultural, conhecemos várias culturas nas quais tem a LI como a língua materna ou segunda língua. Cada país apresentando suas peculiaridades a respeito do ensino, métodos, práticas e costumes. Observamos como a cultura é forte e presente em seu local de origem e como ela pode influenciar em determinadas áreas do mundo, como um dos exemplos mais conhecidos: "O Halloween". A Cultura de LI também foi transmitida através de textos, músicas, filmes, além de manifestações artísticas como peças teatrais e declamação de poesias.”

Nas respostas à pergunta sobre a perspectiva cultural na graduação em LI, há por parte de todos os respondentes uma alusão ao trabalho desenvolvido no curso nas mais variadas disciplinas. Contudo, chama a atenção o modo como o componente cultural é descrito ao largo da licenciatura, isto é, com um notório recorte de monoculturalidade, segundo atestam os relatos dos professores. Nas palavras de Rafa, era “[...] foco falar de cultura em algumas das disciplinas.”, afirmação endossada pelas alusões feitas por Neto, Dio e Hélio. Segundo os referidos professores, a presença de uma agenda pautada no aspecto cultural não se limitava às aulas de língua inglesa, (Laboratório de LI), mas se espraiava para disciplinas como Linguística Aplicada, Fonética e Literatura Inglesa. Nas narrativas desses professores, no entanto, resta claro que a contrapartida cultural presente nesses componentes curriculares assumia contornos de expressiva unilateralidade, haja vista as menções feitas às expressões idiomáticas da LI anglo-americana, da variação da LI dentro da Inglaterra e da história e cultura da língua através do estudo de autores estadunidenses e britânicos.

Para Gui, mais do que a existência de uma preocupação com a questão cultural, o curso viabilizou uma imersão no intercultural. Segundo o seu entendimento, através dessa ação, foi possível conhecer diferentes culturas nas quais a LI é falada como língua materna ou como segunda língua²¹⁶. Por outro lado, é a instância *angloinsular* do *Halloween*, exemplo utilizado para validar a tônica do intercultural, que traz a tona o arquétipo da culturalidade anglo, menção que parece enfraquecer a sua alusão a uma interculturalidade *per se*. Ao que parece, a sua consideração, longe de pautar-se numa perspectiva de multilateralidade, componente peculiar ao intercultural, reforça o monocultural, ou, na melhor das hipóteses, uma biculturalidade, isto é, a relação entre o construto cultural anglo e a sua recepção no universo brasileiro.

Isto dito, as considerações dos professores sobre a perspectiva da cultura em sua experiência formativa, muito mais do que indiciarem uma aderência ao domínio anglo-americano, permitem uma imediata reflexão/questionamento em torno da efetiva aplicação do currículo do curso, (documento abertamente orientado pela visão pluralística de cultura e pela assunção do intercultural). Com efeito, o que narram esses sujeitos ao rememorem as suas experiências formativas evidencia uma separação esquemática e ideológico/conceitual nos

²¹⁶ Ao fazer essa afirmação, o professor admite que deixava-se de fora a inglesidade advinda do círculo em expansão no qual ele mesmo se situa.

moldes de nichos disciplinares, domínios nos quais o modo de veicular a cultura da língua e de seu ensino parece ser apanágio individual da docência formadora.

Em outras palavras, o que parece haver, segundo esses relatos, é a compartimentação entre os componentes teóricos que tratam da questão cultural no ensino-aprendizagem e os componentes de língua e literatura que, por inscreverem-se num domínio ainda anglocêntrico, trazem uma espécie de descompasso no fazer docente da graduação. É por esta compreensão que interpretamos em menções como as de Rafa, um notório desencontro entre os protocolos curriculares e o *modus faciendi* da docência formadora. Destarte, teorizar de modo compartimentado acerca da cultura sem levá-la à plataforma de um exercício irrestrito em toda a grade disciplinar é, nesse sentido, apartar a propositura genuinamente (inter)culturalizante da formação profissional de professores de LI.

Como arremate/endosso para esta consideração, apoio-me no que revela Rafael, ao dizer: “A disciplina de Linguística Aplicada [...], lembro que era foco falarmos de cultura. Porém, **ao final do curso não lembro de mais nada referente à cultura.**” Por narrativas dessa ordem, é factível ponderar que o trabalho integrativo e pervasivo entre os componentes, mais do que garantir uma ressonância curricular, determina um maior êxito na formação dos professores de língua, algo que parece divergir da experiência narrada por esses sujeitos.

Como modo de desdobrar a fundamentalidade da contrapartida cultural, no Quadro 8 a seguir, objetivamos explorar o que entendem os professores pesquisados em relação à interculturalidade no ensino de LI.

Quadro 8 – Respostas relacionadas ao entendimento dos professores em torno da interculturalidade. (O que você entende por interculturalidade?)

Professor	O que narram
Rafa	“Acredito que interculturalidade remete a uma espécie de conexão, ligação entre culturas, onde possa levar talvez a uma transformação delas nesse lugar comum. O fato de estarmos tão interligados, nossas origens beberem de tantas fontes faz com que as culturas de algum modo não se isolem e que contribuam para o enriquecimento da outra. Acredito que essa fusão representa interculturalidade.”
Neto	“É a junção de culturas diferentes quando aprendemos um novo idioma e sofremos influências da cultura da língua-alvo e influenciados com nossos aspectos culturais. Seria uma espécie de interação entre culturas.”
Dio	“O termo me faz pensar sobre a mescla ou a junção de duas culturas em um mesmo espaço. Eu acredito que a interculturalidade propõe o estudo de diferentes aspectos culturais que, de certa forma, contrasta ou compara elementos presentes

	nas culturas que estão sendo abordadas na aula.”
Hélio	“Eu entendo que interculturalidade é a experiência que temos e vivemos de transitar entre aspectos de várias culturas, estarmos mais ou menos cientes disso, e formar uma identidade que atribuímos, no nosso caso, de identidade brasileira, mas carregada de elementos de diversas culturas. Umas mais influentes, outras um pouco menos. A interculturalidade seria então, o <i>conditio sine qua non</i> do cidadão pós-moderno, globalizado e que tem acesso ao mínimo de vida digital.”
Gui	“É a união de várias culturas entrelaçadas vivendo harmonicamente através das semelhanças e apesar das diferenças.”

As repostas relacionadas ao Quadro 8 expressam, de modo majoritário, posicionamentos que, apesar de singelos, trazem um alinhamento à perspectiva de abertura para a alteridade e para as culturalidades por ela representadas. Com variadas asserções acerca desse movimento relacional entre culturas, os professores acabam por deflagrar em suas narrativas uma espécie de reconhecimento desse intercâmbio, ação que indicia, de acordo com algumas de suas respostas, uma horizontalidade e uma sinergia na interação entre línguas-culturas.

Por outro lado, há em narrativas como as de Neto, apesar de suas considerações pautadas em expressões como “**diferença**”, “**influências**” e “**interação**”, uma vinculação textual àquilo a que chama de “**cultura da língua-alvo**”. Tendo demarcado, em respostas anteriores, a sua aderência ao anglocentrismo, quando fala em “cultura da língua-alvo”, é inevitável não tomar essa cultura a que se refere como a que advém do domínio anglo-americano. Curiosamente, apesar desse alinhamento, Neto admite em sua resposta a inevitabilidade da entremesclagem linguocultural, dado que, de algum modo, fratura o crivo da natividade a que constantemente se refere, tanto em sua narrativa quanto nos demais dados da pesquisa.

Em linhas gerais, é viável afirmarmos que há, em meio às falas dos professores e, a despeito de seus rudimentos conceituais, um traçado matriz da perspectiva intercultural. Em suas explicações, a exemplo do que externa Hélio, para além de representar a diferença, a alteridade, a troca e a aprendizagem/ensino co-construídos, a interculturalidade é “[...] o **conditio sine qua non do cidadão pós-moderno.**”

Em contrapartida, apesar de aludir aos aspectos da diferença e do relacional como princípios da interculturalidade, Gui acaba por comprometer a compreensão política que se aloja nas relações entre línguas-culturas. Ao estabelecer as suas considerações o professor pontua: “[...] culturas entrelaçadas **vivendo harmonicamente através das semelhanças e**

apesar das diferenças.” O que se verifica nessa afirmação, portanto, é uma notória incoerência conceitual em torno das noções genuinamente críticas e políticas presentes no trânsito entre diferentes culturalidades. Quando toma o intercultural como “entrelaçamento harmônico”, o professor suprime desse espaço entremesclado de dissenso, divergência e negociação a emergência do embate e da diferença; componentes sem os quais não se produz interculturalidade.

A seguir, constituo a análise das entrevistas dos professores, dados que complementam as percepções e entendimentos em torno dos fenômenos relacionados ao processo de aprender-ensinar-aprender LI.

5.1.2 Entre (vistas) e ditos: nas sendas da análise

Tendo iniciado o percurso analítico a partir dos questionários-narrativa, espaço primeiro da vocalização-escritura das subjetividades pesquisadas, rumamos, através do dispositivo entrevistístico, para a instância do sujeito que diz de si e de sua docência ao vocalizar-se. Há nesse expediente, portanto, a admissão dessas respostas como materialidade constituída, não mais pelo viés das subjetividades que (d)escrevem, mas pelo engenho do dizer, subjetividade que, na presente pesquisa, retoma, refuta ou endossa as elaborações narrativas acerca do percurso formativo e da docência.

Cientes das condições de produção atreladas a esse instrumento, ou seja, das ações interlocutivas que se estabelecem entre entrevistador e entrevistado, pudemos lograr desse dispositivo importantes considerações dos professores pesquisados. Dessa forma, de modo a sintetizar a importância da entrevista e de suas implicações para a pesquisa que apresentamos recorreremos a Richardson (1999) que pontua:

O termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas (RICHARDSON, 1999, p. 207).

Logo, é por intermédio desse instrumento que se constitui, no escopo do presente estudo, uma forma suplementar de percepção do Outro. Em linhas gerais, foi a partir das entrevistas que se pôde delinear o segundo traçado das (auto)representações dos sujeitos professores. Tal movimento proporcionou, para além do estabelecimento de respostas, às

questões apresentadas, uma imersão nos aspectos diretamente relacionados, às atuações, aos afetos, crenças e nuances procedimentais e linguísticas que indiciam, pelo viés do discurso, os fenômenos que subjazem à práxis da docência de LI.

Do mesmo modo, é em meio às hesitações, pausas...interrupções e retomadas (fenômenos peculiares à oralidade) que podemos notar, de modo imediato, o modo como esses professores se veem em sua práxis desdobrada de aprender e ensinar LI; de expressarem-se na língua e em seu ensino.

Logo, é por este percurso de vocalizações, percepção marcada pela noção dos *atos factos*²¹⁷ anteriormente apresentada, que podemos estabelecer ponderações preliminares acerca das noções de inglesidade, inglesamento, ensino e aprendizagem. Isto posto, o que dizem as subjetividades ensinantes na contação de si é materialidade precípua para o cotejo e compreensão dos dados deste estudo. Assim, depois de transcritas as entrevistas, os atos de leitura empreendidos, (para além do dispositivo da entrevista), objetivaram examinar os contextos acadêmico-profissionais dessas subjetividades, com o fito de traçar, como já explicitado no início desta seção, as regularidades e dessemelhanças entre o que narram/(d)escrivem esses sujeitos, o que dizem e o que ,efetivamente, fazem no âmbito da ação ensinante.

À vista disso, as respostas relacionadas as 06 perguntas são apresentadas, como na análise dos questionários, a partir de quadros com as identificações dos respondentes e daquilo que produzem como resposta. Importante mencionar ainda que, antes do início da entrevista, os professores foram questionados se preferiam responder as perguntas em inglês ou em português, procedimento adotado, e percebido como potencialmente viável, em razão, sobretudo, do endereçamento a mim feito em inglês. A partir deste mote, portanto, foi possível adentrar não apenas nas filigranas da pedagogia, mas também nas da língua enunciada.

Quadro 9 – Respostas relacionadas ao motivo de terem se tornado professores de língua inglesa. (Porque você se tornou professor de inglês?)

Professor	O que dizem
Rafa	So... I believe it's a kind of (.) a way of life (...) I decided (.) I MEAN (.) I CHOSE to teach because...hum... I've ALWAYS been familiar with the language...I've always been familiar with English...Besides... I've always Liked it (...) since I was a teenager (...) and I believe it was an easier way to (.) to enter

²¹⁷ Ver seção 4.1.2

	in the job (.) you know? In the carrier I (.) I matched something I like (.) I KNEW the way to start working easier (...) and (...) because of this (.) I decided to become an English teacher.
Neto	Então (.) foi uma (...) uma consequência (.) na verdade QUANdo eu comecei a estudar inglês era apenas pra falar inglês (...) que eu tive vontade DESde pequeno (.) de falar uma língua estrangeira e (.) pra mim só existia inglês ((risos)) porque a gente não tinha essa (...) antigamente não tinha como (...) eu não tinha essas (...) indefinições de TANTos idiomas (.) então, quando eu comecei foi simplesmente pra aprender a falar línguas e estudei aqui no curso YES, aí (.) quando eu tava concluindo (.) eles me propuseram ((risos ao recordar o contentamento)) aí eu comecei (.) aí fiz vestibular pra (.) Letras com Inglês na UNEB, PASSEI e (.) comecei a ensinar e (.) gostei, GOSTO muito.
Dio	Hum (...) I think (...) To answer this question I have to go Back to the reason WHY I decided on the language in the first place (.) and (.) THINking about it (...) it's Mostly because I REAlly liked computers and (...) just to learn more and get more information about computers (...) I (.) learned that MOst of information was in English and I NEEDED to learn the language in order to (...) you know (.) like , know MORE about computers (...) and after that, then I decided to go to school and then (.) over there (...) you (.) you get a LOT of (.) you know (.) teaching practices and all that and (...) after you go for all that, I think one of the reasons (.) that really makes you (.) wanna DO it (.) is the fact that you know that people wanna learn it and Mostly, because you wanna change (.) their stories, like (.) they wanna USE it for like (...) their goals, like (...) they have some goals and they wanna use the language for it and (...) knowing that you can be THE ONE who can actually help people to achieve those goals it's just (.) really nice (...) I think that's one of the main reasons WHY I became an English teacher (...) also (.) it's something fun to do (...) the whole process (.) it (.) it could be something VEry, VEry fun (.) and I think that's it (...) like (.) I have MUCH fun doing it.
Hélio	Well (.) when I first decided to get (...) to enROLL into the (.) English course at College it was because there was NO other options (...) uh (.) in my city (.) so I (.) I had this easy way to learn English (...) by myself (.) so, I thought (.) why NOT? I will enROLL in this COURse and let's see what happens (...) and (.) when I began the studies at UNEB I realized its WAS something that I'd like to do (...) and studying the language (...) and becoming a teacher (...) it would be something I would like to do for a living (...) so (.) that's why (.) I guess.
Gui	Eu sempre fui FASCINADO com a língua, mas na verdade (...) assim (.) nunca estive nos meus planos SER professor de inglês (...) eu tinha OUtras pretensões, MAS (...) acabou que eu fiz o (...) VESTIBULAR EXAM (.) passei e comecei a cursar (...) pra não ficar parado aTÉ eu conseguir outra coisa ((risos)) é (.) e acabou que no meio da (.) no meio disso tudo (.) acabei gostando do inglês, do ensino e da questão da necessidade de trabalhar (.) é (...) hoje eu não ME VEjo fazendo outra coisa senão ensinar ((risos)) é isso (.) To tell you the truth (.) I (.) I simply aDOre it!

Nas respostas atinentes à primeira pergunta da entrevista, como reflexo imediato das diferenças contextuais já esperadas entre sujeitos heterogêneos, vemos respostas que ressoam um recorte da história desses professores com a língua e, conseqüentemente, com o universo do ensino. É, nesse sentido, que podemos considerar as elaborações desses sujeitos como a(u)tos de identidade. Quando dizem dos motivos que os levaram à docência da LI, os professores evidenciam uma relação estabelecida entre o desejo e a necessidade. Essas ponderações atravessam as falas dos professores os quais aludem desde a familiaridade/gosto pela prática na LI até a demanda empregatícia. Enunciações deste tipo são verificadas em falas como as de Rafa ao alegar que a sua proximidade com a língua foi o caminho mais fácil para o seu ingresso no ensino.

De modo análogo, essas considerações acerca das habilidades na língua versus edificação profissional se repetem nas respostas dos demais professores, ponderações que tomam esse processo de tornar-se professor de inglês numa perspectiva situada entre a aptidão na LI e o engajamento, não apenas profissional, mas empregatício. É o que reverbera, por exemplo, e de modo mais evidente, o professor Hélio ao assumir que o gosto e a facilidade linguísticos o fariam viver do ensino da LI (*It would be something I would like to do for a living*). Na esteira preliminar dessas considerações ainda é viável inserirmos, nesses a(u)tos de identidade, uma questão elementar para a própria pesquisa, isto é, a vocalização na LI. Por intermédio das falas de Rafa, Dio e Hélio, sujeitos que optaram pelas respostas em inglês²¹⁸, evidenciam-se elementos que indiciam tanto a convergência quanto as diásporas no uso da língua, componentes que revelam, também nas transcrições das aulas, as nuances de sua inglesidade.

Essa gradação em termos de maior ou menor aproximação ao *standard* da língua, leia-se, anglocentripetação/anglocentrifugação ocorre, como evidenciam os dizeres, em meio às memórias evocadas, dispositivo que, em grande medida, proporcionava uma espécie de esquecimento em relação ao contexto investigativo. Foi pela lógica do diálogo entre (vistas) que os professores deixaram-se revelar na LI. Assim, para além das memórias enunciadas, esses docentes trouxeram a lume um modo próprio de produção. Rafael, professor de um curso com método audiolingual e vinculado à normatividade anglo, longe de estabelecer uma

²¹⁸ Importante mencionar que a não utilização da LI nas respostas desta entrevista não está necessariamente relacionado à inaptidão para o uso da língua, haja vista, segundo atestam os registros das interações das aulas, a fluidez linguístico-comunicativa dos demais professores.

convergência plena²¹⁹, apresenta instâncias de vocalização que atestam uma diáspora da língua, condição frequentemente ocasionada pelos aspectos prosódicos, (assim como a maioria dos docentes), e pela idiomaticidade da LI a exemplo das chamadas *collocations*. Quando menciona o seu contentamento ao atuar na língua, Rafa suprime a regência do verbo *match* com relação à preposição *with*, produzindo o fragmento (*I matched something*), para o que na LI standard teríamos (*I matched with something*). Do mesmo modo, ao enunciar (*there was no other options*)²²⁰ observamos em Hélio uma outra instância de fugacidade normativa aqui representada pela ausência de concordância verbo-nominal entre *was* e o substantivo *options* e para os quais a sentença normativa seria (“*there were no other options*”). Tais dissonâncias evidenciam aqui que, apesar de esses sujeitos se inscreverem numa ideologia discursivo-metodológica de anglocentripetação, as materializações enunciativas acabam por deflagrar o que poderíamos chamar de instâncias subversivas do uso linguístico.

De modo oposto a essa observação, Dio não indicia em sua fala, (até aqui), qualquer vestígio de dissonância à norma anglo. Em sua resposta, é possível perceber uma considerável ocorrência de um marcador tipicamente anglo-americano, o (*like*)²²¹, elemento que demonstra uma notória convergência ao crivo da natividade sob a forma de gíria. Nesse sentido, percebe-se em Dio, para além de um uso standard de língua, uma introjeção na seara do spoken english, o inglês das gírias, da idiomaticidade e, conseqüentemente, de uma perspectiva integrativa da falância *native-likeness*. Isto posto, o *like* de Dio converte-se como metáfora plena da própria ideia de falante do **tipo** nativo... *O native-like speaker*.

Quadro 10 – Respostas relacionadas ao percurso formativo. (Como você descreveria o seu processo formativo da graduação?)

Professor	O que dizem
Rafa	My FORMATIVE process (...) Let me (.) Let me answer in Portuguese (...) Well (.) eu (.) eu acredito que o meu processo formativo seja (...) eu acho que o que

²¹⁹ Refiro-me aqui não apenas às enunciações relativas à entrevista, mas aos registros das interações em sala de aula.

²²⁰ A leitura que fazemos dessa dissonância enunciativa está relacionada, muito provavelmente, à **influência da língua-cultura materna** desse professor, haja vista que, em português o verbo *haver* é impessoal e conjugado na terceira pessoa do singular quando significa ter ou existir.

²²¹ O vocábulo em questão insere-se na LI numa cadeia polissêmica de usos (verbais e prepositivas). No entanto, para além dessas funções o *like* aparece no inglês falado (*spoken English*) como marcador semelhante à nossa gíria “tipo”.

	<p>mais contribuiu na faculdade foi entender (...) o processo nosso enquanto (...) brasileiros aprendendo uma língua estrangeira, o OLHAR da língua inglesa como segunda língua (...) como língua estrangeira (...) that's it (...) OH (...) and I (...) I realized that I needed to imPROve my language (...) and (...) and sometimes I realized that (...) I had to move on by (...) myself (...) I RESEARched by myself because sometimes the course doesn't OFFER you (...) Uh (...) sustainable sources to learn English (...) SO (...) I moved on by myself</p>
Neto	<p>Assim (...) o processo de formação eu acho que foi primordial pela questão pedagógica (...) porque (...) assim, QUANdo eu comecei a faculdade eu (...) eu já falava inglês (...) eu JÁ tinha até iniciado as aulas aqui (...) aí, LÁ serviu muito na questão de (...) como ensinar inglês (...) COMO (...) o que tratar, por exemplo, quando você vai ensinar CRIANÇAS, quando você vai ensinar (...) adolescentes, ou adultos (...) que (...) AQUI tem todas essas turmas (...) então tem toda uma metodologia diferenciada (...) O curso me ajudou MUITO nessa parte e também (...) como usar as novas tecnologias no ensino de inglês (...) e (...) também (...) se melhorou muito a questão do inglês (...) a pronúncia, COMO USAR (...) a (...) estrutura da LÍngua também.</p>
Dio	<p>Hum (...) whenever I think about my College years (...) I promise I (...) I kinda (...) like (...) feel this ROLLERCOASTER of eMOtions and DEFINITELY (...) the (...) the subjects and (...) and professors that kinda (...) like (...) imPActed me the most (...) at both negative and Positive ways for sure ((risos)) for me the classes (...) they were really USEFUL and the one (...) the ones would definitely be the LAB classes, uh (...) specially the one I took with you and (...) I'm not just saying that because it's YOU that I am talking to, but (...) I (...) I've said that many times ((risos)) and (...) uh (...) about the theoretical classes though (...) all that we learn and everything (...) I feel that there (...) you know, like (...) it's kinda like, uh (...) a little bit like (...) subjective, because uh (...) for instance, like (...) you know that what you should do is this (...) uh (...) and you learn like the PERFECT WORLD'S WAY (...) you know, like (...) you're supposed to be like this and that (...) then you go to classes (...) and you (...) depending on where you go or teach (...) reality can be so Different and there is NO much you can do in the environment where you (...) like (...) there's so (...) so much, like (...) limited resources and you know (...) you kinda (...) like (...) have to go from there (...) because there's not MUCH you can do about it (Inaud.) you see (...) you have to come up with your own theories (...) and (...) and apply your own projects (...) and MAKE that work, but (...) it was good to know (...) THEORETICALLY, what you were supposed to do.</p>
Hélio	<p>That are THREE main points that made ME the teacher I am today (...) the first one (...) I THINK (...) it's the ethics I saw in the teachers I had (...) uh (...) how we can use education to make the world better somehow (...) and to MAKE this (...) uh to give a reTURN to give something back to the society with your work (...) if you get knew knowledge and (...) learns with it (...) it's important to give it back to people (...) somehow (...) and (...) being a teacher and one of the MOST rewarding (Inaud.) (...) so I (...) I LIKE this idea (...) the other point is that the DISCIPLINES we had are (...) I could say (...) NOT the (...) ADEQUATE ones to teach English (...) as you DON'T learn the English you need to teach (...) at the University (...) so (...) I think (...) the majority of the disciplines (...) should be taught in English (...) it's also important to say that (...) uh (...) Linguistics and ALL the</p>

	theories that gives us all the feedback (.) all the BACKground to work in a classroom (...) this was something that (.) made me think of the process of learning and teaching in a more (.) profound way (...) the THIRD point (.) I would say (.) that make me (.) MAKES me the teacher I am today is the way I learn English by myself, because I think it's necessary (.) for the students today to (.) uh (.) to take control over their learning process.
Gui	Então (...) eu acho que foi (.) eh (.) de extrema importância pra mim (...) foi (.) o meu norte, o meu porto seguro porque (.) assim (...) a gente discutia MUITO (.) eh (...) essas questões em sala (...) e como eu já tinha alguns colegas que atuavam em sala de aula já (.) eles traziam as experiências pra gente, então era algo muito (.) vivo, era como se eu tivesse (...) VIVENCIANDO aquelas situações (...) então foi (.) eu me considero uma pessoa antes (.) da faculdade e outra depois (.) foi um divisor de águas (.) AGORA, na questão de alguns (...) de algumas coisas do curso, na verdade NÃO SÓ EU, como (.) alguns colegas (.) a gente achou que (.) na questão da língua mesmo, podia (.) sei lá (...) ser TUDO em inglês ((risos)) a gente achou que ia ter um suporte maior em relação ao inglês (.) que a gente não tinha (.) muitos não tinham (...) e (.) eu acho que é uma falha isso (.) podia ter (.) tipo (...) mais oficinas ou cursos de extensão (...) ou até disciplinas mais voltadas para a língua e para a cultura dessa língua.

Um tema que perpassa as respostas a esse questionamento, matéria intrinsecamente relacionada à apreciação desses professores em relação ao curso de licenciatura, apresenta como eixo uma rememoração marcada, sobretudo, pelo viés da pedagogia de línguas e de seus processos no milieu do ensino/aquisição. Com notória similaridade às respostas presentes na pergunta 03 do questionário, também na instância entrevistada, os professores retratam o percurso formativo como espaço atravessado pelas teorias linguísticas, metodológicas e procedimentais para o exercício da docência na LI.

Com efeito, nas falas desses professores, entrecruzam-se afirmações que dão conta de alguns aspectos dos componentes pedagógicos como ineficazes quando postos na seara do vivencial nas aulas de inglês. É o que sintetiza Dio ao afirmar que, em muitos momentos, aprende-se à **maneira do mundo perfeito** (“[...] *you learn like the perfect world's way*”). De fato, quando postos em situações experienciais no ensino da língua, âmbito igualmente observado nesta pesquisa, pude perceber, para além do que propõem as teorias sobre o ensino de línguas, ou as chamadas *ready-made methodologies*, sujeitos que construía, ao invés disso, as próprias ferramentas para o trabalho na LI, as *custom-made methodologies*, isto é, procedimentos sensíveis às demandas e especificidades de seu contexto de ensinagem, produção calcada, não mais em orientações eminentemente teóricas, mas, principalmente, numa perspectiva artesanal de produção pedagógica ; o *hands-on* de sua atuação.

De modo semelhante, há nas explicações dos docentes uma apreciação que qualifica a própria experiência na língua, e nas disciplinas diretamente relacionadas a essa produção,

como incipiente. Esse posicionamento é expresso, em diferentes medidas por todos os sujeitos, condição que os impulsionou, segundo as suas falas, à condição de gerenciadores e propulsores da própria aquisição/desenvolvimento na LI. Curioso notar que, muitas dessas asserções parecem estar relacionadas não apenas à uma lembrança crítica do percurso formativo da graduação e ao próprio currículo do curso, mas, complementarmente, pela perspectiva da formação continuada desses sujeitos. Logo, à visão retrospectiva que apresentam adiciona-se uma percepção mais aguda acerca das questões disciplinares/componenciais da graduação, seja na preparação pedagógica ou na aquisição da língua. Retomando a questão dos usos linguísticos revelados nas falas desses sujeitos, verificamos tanto a ocorrência do *code-switching*, (a alternância entre códigos de Rafa), quanto a anglocentricidade evidenciada nas respostas de Dio e Hélio.

Diferentemente do que havíamos observado até aqui, surge na fala de Dio o que parece tratar-se de uma instância de anglocentrifugação. Ao enunciar “[...] there’s **no** much you can do²²²” Dio constitui uma espécie de furo sistêmico, rota indiciária de uma pequena diáspora na LI. Em relação ao docente Hélio observamos, a exemplo do que se evidenciou na resposta anterior, nova manifestação de dissonância da LI *standard*.

A diáspora enunciada relaciona-se, nesta ocorrência, à ausência de conjugação do verbo *make* na terceira do singular presente no excerto “[...] *that make me [...]*”. Importa adicionar, ainda, que mesmo antes de concluir a sentença, o professor retoma a construção *standard* ao enfatizar “[...] *that MAKES me the teacher I am [...]*”. Destarte, há nessa produção de Hélio o aparecimento de elementos que, além de apontarem para uma fissura da norma, também indiciam uma espécie de monitoramento desse sujeito em relação ao seu discurso na LI.

Quadro 11 – Respostas relacionadas ao processo de autoria dos professores em sua pedagogia. (Você produz atividades próprias na sala de aula? Quais atividades você desenvolveu?)

Professor	O que dizem
Rafa	Hum (...) great (.) something I created to use in class (...) OK (.) One time when I

²²² Na língua inglesa o advérbio de negação (**no**) não modifica o quantificador **much**, sendo, portanto, do advérbio **not**, a atribuição modificadora do quantificador. Na LI *standard* a frase enunciada por Dio seria: there’s **not** much you can do (não há muito o que você possa fazer).

	(Inaud.), I created an activity based on (.) inference (.) INFERÊNCIA? Is inference the (.) the correct name? ((confirmando com o pesquisador)) (.) ok (.) based on inferences (...) so (.) I created like this (...) I used a (.) a brainworm (...) I showed the class the word and I (.) started playing some songs that are BRAINworms (...) at first they ((simulando as reações dos alunos diante das canções)) (.) oh (.) so strange (...) some songs in Portuguese (.) some songs in English, but ALL the songs are BRAINWORM (...) the task is (.) they have to infer the meaning of the word based on my (...) inserts (.) you know (...) of the songs (.) so (.) I train their inferences.
Neto	AH (...) ((rememorando com contentamento)) quando eu trabalho com filmes (.) filmes ou seriados (.) porque os alunos (.) eles GOSTAM, viu? (.) gostam MUITO e (.) principalmente agora com esse negócio de NETFLIX ((risos)) eles me dizem que ficam, Raul, O TEMPO TODO que podem dentro de casa assistindo séries, ou então no celular vendo esses filmes ((risos)) Ah (.) eu também (.) preparo aulas baseada em séries (.) uh (.) usando verbos FRASAIS como no seriado (...) aí eles ficam BEM ligados (.) eles gostam (.) eles comentam
Dio	Hum (...) for this question I think I have an idea of something that I did that I REALLY liked and (.) it goes uh (...) the reason why I did it is (...) because I kinda (.) LIKE (.) want my students to have the feeling that they're gonna be USING the language towards (...) you know (.) like (.) they can actually USE it (...) it's not just like something that you Do inside of a classroom (.) it's not like the (...) the whole like (.) classroom environment and then you're done and you go back and you're not gonna use it (...) I've always liked a LOT (.) uh (.) AUTHENTIC materials and (.) and things I would actually (.) like (.) give us to that feeling that (...) ok, I'm using that language towards something and it's helping me somehow to change towards my goal (.) and I remember that (.) uh (.) when we were studying (.) there to be (.) uh (...) I did an activity where (.) the students had to call a hotel and they had to use IS THERE? (.) ARE THERE? ((destacando o conteúdo tematizado)) (.) to ask for things inside the room or to (.) like (.) places near the hotel (...) and that was something that they REALLY enjoyed doing and they wanted me to do more stuff like that and then (...) it got me thinking that you can actually do some stuff like that uh (.) using technology to make students (.) uh (.) PRACTICE in a more like (.) REAL sort of environment (.) so (.) I divide them in two groups and ask them to (.) like (.) OK, you're gonna stay in a hotel and you have to ask questions (...) WHATEVER you wanna know (.) so (.) some of them were like (.) OH, is there a tv in the ROOM? (.) Is there like (.) free WI-FI? (.) ARE there museums near the hotel? (.) and stuff like that (.) and the person (.) whoever is on the phone kinda (.) like (.) answer them and (...) there's something you can actually do because with the technology that we have right now (.) the call is FREE with a very good quality.
Hélio	Sometimes I bring musics (...) songs (.) hum (...) I take a song that has some samples of the structures I'm going to (.) to teach and GENERALLY it's to (...) I put blanks on the lyrics and have them identify (.) identified. ((Perguntei a Hélio se esse procedimento não interferia na programação metodológica do curso, ao que ele respondeu)): Yeah (.) if I have time, it's not prohibited (.) but it's rare to do it (.) things like this, but SOMETimes I invent something in the classroom (...) When I'm doing the review (.) I make some (...) tic tac toe (.) and (.) we have

	students taking turns in answering questions (.) asking questions (.) or (.) let me see (...) sometimes I like to bring a short film (...) only to practice listening (...) and they are not going to study all the vocabulary of the film (.) they are not going to understand ((eu pergunto a Hélio: “So, what you show then (.) is a little excerpt from something that is somehow (...) being worked with them? Is that what you bring?)): there are some things they have seen BEfore (.) OF COURSE, but not all because we know that everyday language is different from the other one taught in class, but it’s good for them (.) it’s a good practice.
Gui	Então (.) aí entra a questão (.) dos desenhos (...) que foi algo que eu achei (.) INCOMUM com eles (.) que eles gostam (.) eu SEMPRE gostei de desenho (.) nunca soube desenhar (.) sempre tive vontade de aprender e (...) por conta do contato com eles (...) que eles gostam muito ((Gui imita as falas dos alunos sugerindo essa atividade)) “TEACHER (.) posso desenhar? (.) “Vamos desenhar” (.) e isso e aquilo)) (.) eu acabei pegando gosto pelo desenho, JURO A VOCÊ, e (.) e é isso (.) foi algo que eu trouxe e, tipo (.) somou muito pras minhas aulas que era (.) algo TOTALMENTE (.) diferente do que eu já tinha (.) de minhas experiências passadas (.) nunca tinha acontecido e foi algo assim (.) INOVADOR e tá dando muito certo.

Nas respostas a esse questionamento, há, como traço comum na atuação dos professores, mesmo entre aqueles que se inserem numa metodologia de matizes limitadoras, uma clara menção à produção autoral em seu processo de ensino. Rafa e Hélio, professores vinculados à referida metodologia, instauram em suas produções, a exemplo do que evidenciam os dados, um espaço de contestação ou complementaridade. A corporeidade dessa subversão ganha matizes ainda mais relevantes quando levamos em consideração as suas inserções fílmicas, musicais e demais artifícios (exteriores à metodologia) e que objetivam um maior envolvimento de seus alunos na seara da língua. Tal construção, apesar de autorizada conforme menciona Hélio, está condicionada ao cumprimento de todas as atividades previamente determinadas pelo curso.

No entanto, ao admitir a inserção episódica de elementos externos à metodologia, Hélio, (e também Rafael), acabam por admitir a necessidade de rotas de fuga que permitam o vário e a novidade em meio aos protocolos metodológicos nos quais operam. Assim, por intermédio desse processo de autoralização, os professores agregam, como proposto por Rafa, a possibilidade de desenvolver entre os alunos a inferência na língua Outra a partir de artifícios que, ao serem integrados à sala de aula, viabilizam, conforme evidenciam as suas falas, o desafio e o diálogo com o aluno sob um prisma de heterogeneidade. Com efeito, e cruzando essas informações com as observações empreendidas em sala de aula, é factível admitir que a autoralidade desses sujeitos aloja-se, não somente quando produzem atividades

transversais, mas quando enunciam, com as nuances de sua inglesidade, em um curso pretensamente anglo-americano.

Numa condição de maior flexibilidade, Neto e Dio constituem em seu processo de autoralização um espaço para a descoberta e para as inferências acerca da língua, da variação do uso, e da desconstrução de uma perspectiva roteirizada sobre o que dizer, como repetir e como pronunciar a língua-alvo. Em sua incursão enunciativa Neto afirma lançar mão de elementos que sedimentam a sua práxis, além de aguçar, segundo atesta, o interesse dos alunos em torno da idiomaticidade da vertente americana da LI. Nesse sentido, vemos, uma vez mais, nas considerações de Neto, a sua afiliação à perspectiva anglocêntrica da LI. Em relação a Dio, em termos de sua autoralização nas atividades de sala de aula, é flagrante o modo de inserção de seus alunos na cena da produção na LI e na introdução de atividades de uso real da língua, ou seja, de atividades que põem o aprendiz em contato, não apenas com o contexto imediato da sala de aula, mas de situações nas quais os alunos interagem com outros repertórios. Em seu discurso, o professor sintetiza a sua atuação e autoralidade na docência como espaço para a criação/utilização de materiais autênticos, procedimento que, segundo Dio, estabelecem uma prática viva da aprendizagem na língua.

No fluxo dessas menções à autoralização didático-pedagógica, Gui menciona o lúdico, (a produção de desenhos e associações imagéticas que utiliza), como uma das plataformas de sua atuação. Essa produção foi verificada, em igual medida, ao largo das observações de suas aulas e refletem, de acordo com os registros observativos, uma preocupação em adicionar ao planejamento didático, elementos suplementares e transversais ao eixo programático. Isto dito, há nos registros referentes aos professores, e apesar da heterogeneidade de suas práticas e repertórios pedagógicos, uma materialização de suas identidades como instância atravessada pelas suas escolhas no ensino e na língua ensinada.

Nesse sentido, apesar de haver nos discursos/enunciações desses sujeitos um alinhamento (programático/conceitual) ao anglocentrismo (linguístico ou pedagógico) há, ao mesmo tempo, uma flagrante vinculação à subversão da pedagogia ou da própria produção da inglesidade. Assim, se por um lado Dio emula em seu discurso uma acomodação ao crivo da natividade em gírias, interjeições e expressões, há em sua pedagogia uma notória preocupação na inovação de seu fazer docente e, conseqüentemente, da produção de motivação entre seus alunos.

Quadro 12 – Respostas relacionadas à importância do inglês na vida pessoal/profissional do professor. (Qual o nível de importância da língua inglesa em sua vida pessoal? Como isso refletiu em sua vida profissional)

Professor	O que dizem
Rafa	Personally (...) this is (.) I think this is a VERY PASSIONATE point (.) eh (.) because (.) as I LIKE ROCK (.) HEAVY METAL (.) English (.) in a certain way makes me CLOser to those BANDS, you know (.) that I really like, that I really love (...) that's my universe (.) personally, it's (.) it's my passion (.) it makes ME closer to my universe ((Pergunto à Rafa: Have you always been (.) as you said (.) passionate in terms of music ? (.) the ones produced in English?)): YEAH (.) I kind of (.) dive in this world because of language (...) personally (.) it makes me feel (.) really, really good (.) really happy ((pergunta novamente: and how does it reflect in your professional life?)) Oh, I believe eh (.) talking by myself, I believe it reflects in a good way (.) because (.) I do what I LIKE (.) you know (.) I don't teach only because I (.) OH (.) I need to make Money (.) of COURSE I have to make Money, but I do something I LIKE (.) I LIKE to teach English (.) not to (.) to teach something else, but English (...) the way I see (.) the language.
Neto	Assim (.) eu consi [] porque como eu sempre tive contato com a língua (...) desde pequeno (.) mesmo não tendo muita compreensão dela (.) eu caracterizo como Muito importante (.) eu até (.) SEMPRE eu me preocupo porque eu (.) sempre penso assim ((externando uma expressão mais reflexiva)) (...) eu sei POUCO DEMAIS (.) ainda (.) aí eu sempre tento ME atualizar ((Pergunto: por que você faz essa avaliação sobre o seu conhecimento?)): Assim (.) porque (.) a língua é um elemento VIVO (.) tá mudando O TEMPO TODO ((risos)) e (...) por exemplo (.) os meus alunos (.) porque eu já dou aula aqui (.) tem tempo já (.) vai fazer oito anos (.) aí então (...) é (.) meus alunos daquela época (.) eles não buscavam os recursos que os alunos de hoje buscam ((risos)) sabe? (.) como POR EXEMPLO, a questão de (.) <i>slangs</i> (...) os alunos não me (.) quer dizer (.) perguntavam, mas não era sempre que eles perguntavam essas questões (.) eles tratavam o inglês como uma língua mais formal (.) mais livre de gírias e (.) já os de hoje NÃO (.) eles perguntam MUITO (.) ((imitando os alunos em seus questionamentos)): AH (.) e como fala isso? E essa gíria seria como em inglês? (.) Eles às vezes TRAZEM gírias pra sala de aula (.) ((imitando novamente os alunos)) (.) AH (.) isso aqui é o quê? (.) Eu ouvi numa música ((risos)) (.) então (.) eu preciso me atualizar ((Pergunto: e essa atualização também chega através deles?)): COM CERTEZA (.) eu aprendo muitas coisas relacionadas às gírias com os alunos (.) que eles trazem (.) aí isso me obriga a pesquisar (.) e é bom pra mim (.) eu acabo aprendendo muito, Raul.
Dio	Uh (...) I would say that (.) uh (.) it is EXTREMELY important (...) just knowing this language was EXTREMELY important in my life (.) because (.) From the time I started learning TILL RIGHT NOW (.) it's really changed a lot of (...) uh (.) the way that I think (...) the level of information That I acquired (.) and (.) you know (...) it has changed my life SO MUCH (.) hum (.) I think that (.) uh (.) thinking about it and (...) knowing how much it's changed my life, I kinda like (.)

	<p>I feel like the (.) the importance and how it reflects in my professional life is to the fact that I want (...) EVERYTHING that I've experienced (.) to actually happen to my students (.) I WANT them to be able to use the language and achieve whatever that (.) that they're looking for and (...) go through the same process that I've gone and (.) you know (.) it's just (.) just (.) for me it was uh (.) LIKE amazing (.) the amount of information that I was uh (.) able to acquire (.) the (.) the amount of PEOple that I was able to meet and (.) the (...) you know like (.) ALL THE THINGS that I was able to do just because I was (.) you know (.) introduced to this whole new world that only opened up to me me when I was actually (.) able to uh (.) learn the language and be able to use it (.) so (.) YEAH (.) hum (.) I think the level of importance is really high.</p>
Hélio	<p>I (...) I LOVE music (.) and movies and (.) series (.) tv series and I don't know (...) I think it's maybe a problem I'm always listening to (.) AMERICAN (Inaud.) English songs and (.) ALL in English (.) It's something that is good for me (.) to know English because I like these songs and (.) this kind of music, rather than Brazilian (.) music (.) sometimes I criticize myself because of that, but (.) I LIKE that very much and also (.) realized (.) when I started to watch movies in English (.) NOT IN PORTUGUESE (.) and series too (.) that when we have the dubbing process (.) of that (.) a great deal of the acting is lost (.) in between the process so (.) I watch in English (.) eh (.) I can say that English is is VERY importante in my personal life because of that (.) I can do a lot of things I LIKE in the better way I think it's available (.) and (.) and this motivation I have (.) eh (.) it ends up influencing very much (.) in my classes (...) I think it DOES reflect on my students too.</p>
Gui	<p>Então (...) meu contato com a língua poderia ser (.) maior (...) até porque não trabalho faLANDO inglês o TEMPO TODO, mas considero que esse nível de importância é (.) muito grande porque (.) eu me formei pra isso, mas eu assisto muito filme em inglês, eu (.) ouço sempre MUITA música (.) que ajuda (.) ajuda mas eu acho que (.) acho que poderia ter mais contato, tipo (...) com mais pessoas que falam (.) também inglês ((Pergunto: Você usa softwares como <i>Skype</i> ou <i>verbling</i> para estabelecer essa relação com falantes da língua?): Não (.) eu não uso porque (.) acaba sendo MUITO corrido e (.) aí eu não consigo me disciplinar pra ter essas atividades (.) gostaria muito de (.) gostaria NÃO ((risos)) eu VOU me disciplinar porque na época da faculdade (.) eu interagia TODOS OS DIAS (.) falava com meus colegas usava MUITO <i>Skype</i> (...) e (.) tinha outro também (.) eh (.) LIVEMOCHA (.) enfim (.) e eu tava SEMPRE em contato com o Inglês (.) hoje eu (.) eu interajo quando encontro uma pessoa aqui (.) tipo (.) PERDIDA ((risos)) (.) que pede alguma informação (.) aí eu ajudo (.) converso e tal (.) na sala à vezes eu me sinto um pouco (.) meio que PODADO quando eu começo a falar (.) em relação ao uso mesmo (.) porque eu começo a falar, mas aí eles ((imitando os alunos)): TEACHER, NÃO (.) NÃO SEI (...) ((risos)) (.) aí (.) eu faço uma (.) eu uso uma metodologia de trabalhar com (.) vídeos com as expressões (...) porque aí (.) quando eles estão assistindo (.) aí eles se concentram bem mais e (.) e acabam ouvindo de uma pessoa estranha (.) NÉ? (.) de uma pessoa diferente (.) então eles acabam internalizando (...) É TANTO que (.) algumas turmas (.) você chegava (.) A COR É BLUE ((rememorando a aula)) aí TODO mundo já vai (.) automaticamente pegar (.) não sabe escrever (...) alguns não sabem reconhecer (.) o nome, mas (.) se EU falar BLUE, eles já vão na cor azul (.) já tá internalizado (.) entendeu? (...) então (.) eu acho MUITO importante</p>

	você chegar na sala ((simulando uma situação de sala)) (.) BOM DIA GENTE, (.) É BOM DIA? ((simulando resposta dos alunos)): NÃO (.) GOOD MORNING ((risos)) (.) entendeu? (.) então (.) eu acho importante é (...) eu ficar inserindo essas coisas.
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nas respostas endereçadas à questão do inglês na vida pessoal e profissional do professor, objetivamos compreender o modo como a LI desse sujeito ensinante se materializa em sua ação docente. Assim, o que observamos em meio aos discursos é a evidenciação da noção de *persoonhood* (pessoalidade) e de suas implicações na arena dialógica da sala de aula. Em suas falas, os professores deixam entrever os seus afetos na língua, ou melhor seria dizer, a língua como afeto e como fato pedagógico, componentes que auxiliam no entendimento sobre o investimento/vivência linguísticos, (a frequência de uso), e, além disso, no modo como esses sujeitos constituem a sua ação ensinante. Ao dizer de si, por exemplo, Rafael revela seus afetos e o modo como isso reverbera em sua docência, (a relação entre a música e o inglês e o prazer em atuar como docente de LI). Tal afirmação da personalidade de Rafa na língua é endossada, especialmente, na resposta ao questionamento anterior momento em que ele traz à tona, e para além dos protocolos metodológicos, o seu engenho de ensinagem.

Em suas considerações, Neto sublinha, de modo categórico, a sua necessidade de atualização constante ao mesmo tempo em que evidencia o seu investimento e os seus afetos na LI. Interessante notar, ainda, que ao avaliar a sua necessidade de atualização ele traz à tona uma questão fundamental para a compreensão do que significa, hoje, a relação de ensino/aprendizagem de línguas. Em seu discurso, Neto chama a atenção para a questão da co-construção do conhecimento na língua e, por conseguinte, para as demandas e exigências dos aprendizes de LI contemporâneos, sujeitos buscadores em relação às filigranas idiomáticas de toda ordem. De modo aproximado do que propõe Neto, vemos em Dio, além de uma flagrante integração linguístico-comunicativa ao universo anglo-americano, a admissão de uma construção colaborativa da aprendizagem. De sua resposta podemos destacar o excerto em que afirma: *I want (...) EVERYTHING that I've experienced (.) to actually happen to my students*". Nas ponderações que constitui acerca do trânsito na língua e de sua vivência, seu investimento afetivo, Dio manifesta uma expressiva empatia, componente que indicia, de modo flagrante, o seu diálogo com a alteridade constituída pelo heterogêno da sala de aula.

Em termos dos graus de inglesidade expressos em meio às respostas, há em Rafa a ocorrência daquilo a que avaliamos como mais um episódio disjuntivo da produção na LI. Ao enunciar “[...] *talking by myself*” o professor institui uma compreensão diversa daquela que,

acredito, esteja em sintonia com a ideia veiculada, o “ falando **por** mim”. Portanto, para veicular o sentido opinativo de que trata a sua enunciação/resposta, o professor lança mão da locução *talking by*, em oposição à *speaking for*, construção esperada para uma perspectiva normativa da língua. Por esta análise, há nas instâncias diaspóricas de falas como as de Rafa, importantes indícios que endossam tanto uma anglocentrifugação, quanto o processo de não-terminalidade da aprendizagem docente.

Tendo tratado da relação dos sujeitos com o inglês e de seus reflexos na docência , na próxima questão, trataremos da questão cultural na práxis do professor de LI.

Quadro 13 – Respostas relacionadas à contrapartida cultural no ensino do professor. (qual a importância da questão cultural em seu processo de ensino?)

Professor	O que dizem
Rafa	Well (...) the importance (...) it's TOTALLY important (.) I can say it's FUNDAMENTAL (.) when I think about (.) ((nome do curso)) where I work and even in the other schools where I teach (.) I (.) I say to my students (...) when I have the opportunity (.) when we are working with ANYTHING about the language and the idiomatic differences (.) that when we (.) speak a language and (...) and about it (.) we (.) we are talking about CULTURE (...)
Neto	É (...) NA MINHA OPINIÃO a questão cultural no (.) no ensino eh (.) ela acontece pelo fato de (.) de que língua e cultura (.) elas são INSEPARÁVEIS (...) no caso a (.) MANEIRA como a gente fala (...) ela tá INTEIRAMENTE ligada com a nossa cultura (.) por isso que às vezes é TÃO difícil compreender certas coisas que (.) pessoas que tem culturas diferentes falam (...) e MUITAS VEZES (.) por isso é difícil nos fazer eh (.) entendidos MESMO falando a língua do outro (.) às vezes existem certas eh (.) barreiras que são causadas (.) eh (.) causadas pelo choque cultural (.) então (.) a IMPORTÂNCIA de trazer a cultura da língua (...) da língua-alvo pra (.) pra sala de aula é tentar (.) eh (...) minimizar esse impacto pra os aprendizes da língua.
Dio	Well (...) a language is (.) is a system like (.) NOT ONLY OF WORDS, but (...) but meanings and (.) rules, uh (.) norms, VALUES, relations (.) hum (...) relations of (.) how can I say (...) POWER (.) etc. (.) so (.) like, in MY VIEW when you learn a new language you (...) kinda like (.) you learn cultural stuff (.) I mean (.) uh (...) things that (.) that are linked to it (.) so (.) like (.) when (.) when you're able to (.) to understand the (.) like(.) the relationship between language and (.) and culture is EXTREMELY important in the process of learning (.) and (.) and I kinda like (.) WHENEVER is possible I (.) make sure to add uh (.) cultural stuff (.) cultural information both from the INNER and OUTER circle (...) and (.) it's VERY positive cause I (.) like (.) I have noticed that when students start to understand different (.) uh (.) cultural (.) cultural aspects (.) wow (.) it positively reflects on (.) it reflects on their (.) on both their MOTIVATION and (.) linguistic skills.

Hélio	Hum (...) about culture (.) its importance (.) let's say (.) in my TEACHING process (.) I ALWAYS try to work with (.) issues (.) yes (.) issues that involve (.) SOMEHOW involve aspects of Brazilian culture (.) in a more (.) GENERAL WAY (...) understand? (.) eh (.) treating them (.) hum (.) dealing with them from both an internal and (.) an external view (.) also I (.) I think it's important (.) it's important to start from eh (...) from (.) LOCAL authors and (.) subjects and ALSO from foreign authors and subjects (...) so (.) the importance of (.) of culture (...) the cultural aspect in my teaching process eh (...) is something that I ALWAYS try to work with (.) from a simple song (.) to (.) to a movie (.) a part of a movie (.) etc. (.) and (.) in this case (.) these aspects, I try not to (.) to bring only American ou British material (.) but (.) this happens ONLY at times, because of the demands (.) the methodological demands.
Gui	Eu acho (.) SUPER importante porque (.) ASSIM (.) se língua é cultura (.) eh (...) elas são (.) no MEU ponto de vista, INSEPARÁVEIS (.) não dá pra ensinar uma língua sem sofrer as (.) influências de sua cultura ((Pergunto: E como você trabalha esse aspecto?): AH (.) sobre isso EU (.) eu trabalho com (...) com temas como o HALLOWEEN, aí (.) dá pra aproveitar muita coisa (.) eles ficam SUPER motivados e participam (.) bastante.

Nas respostas relacionadas à contrapartida cultural no ensino, os professores manifestam, de modo generalizado, um uníssono em torno da inseparabilidade entre língua e cultura. Entretanto, em razão das diferenças de seu repertório formativo, ideológico e, sobretudo, identitário, os professores acabam por vocalizar discursos que variam do reconhecimento dessa inseparabilidade até um engajamento linguocultural, isto é de um posicionamento teórico-conceitual que, ao problematizar o fenômeno, politiza a própria práxis. Imediatamente situados nessa perspectiva problematizadora do fenômeno linguocultural, Dio e Hélio registram em suas falas uma flagrante abertura, não apenas para o endógeno da LI, (o *inner circle*), mas para as possibilidades externas de produção da inglesidade (o *outter circle*), expressões veiculadas nas falas de Dio, mas igualmente verificadas nas considerações de Hélio ao dizer: “[...] *dealing with them from both an internal and (.) an external view (.) also I (.) I think it's important (.) it's important to start from eh (...) from (.) LOCAL authors and (.) subjects and ALSO from foreign authors and subjects*”.

De fato, ao aprofundarem a questão, e ao indiciarem em seu discurso uma multilateralidade da produção no inglês, os referidos professores chamam a atenção para as falas de Neto e Gui, docentes que veiculam em seu discurso episódios potencialmente relacionáveis à angloinsularidade. Tais aspectos são verificados tanto na chamada “[...] cultura da língua-alvo” expresso pelo professor Neto, quanto no *Halloween* do professor Gui. Ao mencionar a importância do conhecimento da cultura da língua-alvo, menção igualmente constituída na questão 08 do questionário narrativa, Neto conclama, imediatamente, para a

cultura anglo-americana; argumento que justificamos em razão de sua frequente performance (narrativa, enunciativa e docente) em torno de uma variante vedete da LI; o inglês estadunidense.

Nesse sentido, e cruzando essas respostas ao questionário-narrativa e aos registros enunciativos, torna-se inevitável uma indagação à base formativa desses sujeitos, isto é, às lacunas curriculares no que concerne à compreensão sobre a própria ideia de pluricentrismo na LI. Com efeito, ainda que professores como Dio e Hélio apresentem nesta resposta posicionamentos de maior engajamento na esfera de sua política pedagolinguística, há em outras falas, (outros momentos enunciativos e narrativos), elementos que acabam convergindo, em maior ou menor grau, para uma tônica anglo.

Nesse sentido, por constituírem as suas insurreições na língua e no ensino, isto é, autoralizando as suas ações ensinantes; o que argumentamos é que a subversão e a resistência, não se convertem tão somente em elementos de proto-emancipação²²³, mas, ao contrário, em emancipação *per se*. Assim, apesar de reconhecermos que a experiência pós-formativa e vivencial viabilizam a criticidade, a interculturalização e a politização de sua práxis, é o atravessamento efetivo do currículo no fazer formativo da graduação que lega ao professor de LI, desde a sua base formativa na docência, uma maior diretividade numa jornada interculturalizante de ensino.

Como desdobramento dessa questão, no quadro a seguir analisaremos as respostas dos sujeitos em relação ao modo como trabalham a interculturalidade em sua práxis.

Quadro 14 – Respostas relacionadas ao trabalho potencialmente intercultural do professor. (De que modo você trabalha a perspectiva intercultural?)

Professor	O que dizem
Rafa	Hum (...) BASICALLY (.) it isn't something (.) substantial (...) RAPAZ ((rindo)) it's DIFFICULT (.) When I have (...) ADVANCED classes (.) I take series (.) for example (.) FRIENDS (.) there are episodes that are good to (.) to work with (.) because of the cultural (.) cultural aspects (.) for example, THANKSGIVING DAY (.) sometimes there's an idiom (.) but it's (.) it's not VERY frequent this kind of (.) of activity (...) eu me sinto mais preso (.) a cobrança é alta porque (.) pode alterar o programa.
Neto	Eh (...) os trabalhos com interculturalidade na sala de aula eh (.) eu procuro fazer através de (.) atividades (.) como é que eu posso dizer (...) CULTURAIS (.) atividades culturais da língua-alvo pra (.) sala de aula, por exemplo (...) como eu

²²³ (vide seção 3.1.2, p. 98)

	já disse antes (.) o uso de SERIADOS (...) no caso de inglês eu gosto MUITO de usar os seriados norte-americanos com o pessoal (.) COM OS ALUNOS (.) e (...) eu ADORO mostrar (.) trabalhar isso em minhas aulas, como no exemplo que te falei sobre (.) as gírias e porque eles usam essas expressões e que (.) muitas vezes são difíceis de explicar (...) ou às vezes são inexplicáveis (.) assim como no português ((risos))
Dio	Ok (.) that's nice (.) hum (.) I can give you LIKE (.) one example to illustrate the way I deal with (.) culture (.) I mean INTERCULTURALITY (.) So (...) I had my students talking to PEOPLE from different countries uh (.) EITHER by SKYPE or (.) in PERSON (.) They were like (.) instructed to ask uh (...) CULTURAL questions about ANYTHING they were curious to learn (...) so instead of presenting like (.) random information about these countries, I had my students uh (.) kinda like (.) RESEARCHING (.) uh (.) different cultures (.) I mean (.) DIFFERENT cultural aspects and (.) present to their own classmates (.) well (.) and ADDITIONALLY (.) I use as many videos and music I can in class (.) I also share my OWN culture whenever I have the chance.
Hélio	Hum (...) the intercultural perspective (.) VOU falar em português mesmo (...) Em relação ao modo como eu trabalho (...) no sentido eh (.) estritamente linguístico (...) eu busco sempre (.) fazer uma (.) uma espécie de PONTE (.) PONTES entre vocábulos e (...) expressões, né? (.) que têm seus (.) correspondentes NUMA língua e NOOUTRA (...) no caso (.) no (.) INGLÊS e no português e (.) às vezes também inserir alguns eh (.) FATOS e curiosidades sobre outras línguas também (.) as semelhanças que há entre PALAVRAS do inglês e do (.) Japonês, por exemplo (...) do inglês e do ALEMÃO (.) eh (.) entre estruturas gramaticais, tempos verbais e (...) além disso mostrar que essas CONSTRUÇÕES linguísticas (...) elas têm uma relação intercultural por conta de (.) todo o processo de globalização da (.) da ÉPOCA do colonialismo também , né? (.) e (.) trazer pra eles a ideia de que (.) as línguas (.) elas (...) são (.) LOCAIS, né? (.) mas têm sempre um BRAÇO ((risos)) ou (.) uma perna roçando aqui e ali e (.) com OUTRA língua, OUTRA cultura (...) Sobre a questão do sotaque, por exemplo, eu digo e (.) DEIXO CLARO que não é necessário a gente falar (.) EXATAMENTE como um americano e que (.) nós levamos toda nossa carga de falantes brasileiros quando falamos inglês (.) seja aqui, na RÚSSIA ou nos Estados Unidos.
Gui	Eu (.) trabalho a interculturalidade (.) com temas que (.) são considerados (.) ASSIM (...) BEM importantes e podem (.) EU acho (.) servir como uma motivação pra os alunos, por exemplo (.) trabalhar datas comemorativas que se (.) CONTRASTAM ou se interligam com nossa cultura (.) por exemplo (.) o próprio HALLOWEEN que você viu nas (.) nas atividades com as turmas (...) na minha opinião esse tipo de trabalho (.) DESPERTA o interesse dos alunos no inglês.

Com franca vinculação às respostas enunciadas na questão anterior, a perspectiva intercultural no trabalho dos professores apresenta, como dito anteriormente, e conforme verificado em suas narrativas uma expressiva variação quanto ao conceito e,

consequentemente, quanto ao trabalho que se inscreve nesse panorama. Destarte, ainda nestas respostas, verificamos considerações da interculturalidade, e das ações pedagógicas de que seriam resultantes, como procedimentos que flertam abertamente com a biculturalidade. É o que apresentam em suas falas, os docentes Rafa, Neto e Gui.

Os docentes em questão permitem que retomemos a questão do currículo, matéria debatida ao longo desta pesquisa, como elemento textual, compêndio protocolar no qual as noções interculturalizantes da pluralidade, do diverso e da multilateralidade não reverberam nem se convertem em contexto transversalizante do aprender a ser professor de línguas. No itinerário narrativo, discursivo e ensinante desses professores, apesar das instâncias subversivas promovidas pela vivência e pela formação continuada, ainda notamos o espaço lacunar das ações curriculares de sua formação inicial. Nesse sentido, é factível admitirmos que parte considerável de sua (r)evolução no ensino se dá pela experimentação e pelo trânsito pós-formativo. Em se tratando das respostas de Dio e Hélio, por outro lado, é possível flagrar um alinhamento mais aproximado à tônica do intercultural.

Desse modo, em seus posicionamentos em torno da diversidade em sua atuação ensinante, ambos os professores enunciam pelo viés de suas lembranças em sala de aula, uma preocupação com o vário na LI, isto é, com elementos que variam da assunção do sotaque como marca identitária ao contato com falantes de LI externos ao eixo *WASP*.

Na seção posterior, com o fito de aprofundar o entendimento sobre a atuação pedagolinguística, rumamos para uma análise das enunciações dos professores de LI estudados e de suas relações com os dados anteriormente analisados.

5.1.3 *Catching in the (speech) act*²²⁴: registros anunciativos

*Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.*

*Traduzir uma parte
na outra parte
– que é uma questão
de vida ou morte –
será arte?*
(Ferreira Gullar, 1985).

Principio esta seção, terceira instância do processo analítico dos dados, servindo-me de um fragmento do poema *Traduzir-se* de Ferreira Gullar; versos cuja metáfora adere tanto aos fenômenos de língua(gem) que investigo, quanto ao próprio percurso interpretativo/tradutório do evento pedagolinguístico que apresento. Assim, estudar a sala de aula de língua e, para além disso, esquadrihar os atos enunciativos de professores de LI em suas narrativas, seus dizeres e seu fazer ensinante, é colocar-se na difícil tecelagem de uma tradução que anima o eu-pesquisador e a pesquisa.

O pegar no flagra da fala, o *catching in the (speech) act*, edifica-se na pesquisa como a ação-plataforma para o aprofundamento e, conseqüentemente, para a compreensão da materialidade enunciativa produzida pelos professores de LI em (perform)atividade. É, pois, pelo viés de sua performance na língua, os seus atos de fala, que se pode tomar a enunciação como a anunciação das identidades, das visões de mundo, (*Weltanschauungen*), e do processo formativo das subjetividades (*trans*)*aquisitoras*. Destarte, ao desempenharem as suas práticas no ensino pelo viés de sua atuação verbal, os docentes permitem que acessemos a terceira etapa de nosso itinerário investigativo, isto é, a do sujeito que faz com palavras no âmbito de suas interações enunciativas.

Na investigação em pauta, ao examinar a atuação verbal no ensino de LI, pretendi orientar o percurso de análise, (conforme proposto desde o exame dos primeiros dados), a partir do cotejo entre as diferentes respostas/produções desses sujeitos, além dos documentos (notas de campo e currículo). Assim, em vista da grande complexidade envolvida na interpretação/tradução do evento linguageiro, teremos como base um constante ir e vir nos dados, nos teóricos que alimentam este estudo e, não menos importante, nas

²²⁴ Pegando no ato (de fala).

percepções/observações viabilizadas pela própria dinâmica da pesquisa e de seu itinerário. É através dessa rede dialógica que apresentarei os excertos enunciativos os quais pretendem viabilizar, a partir da questão de pesquisa, uma análise pautada nas práticas de agência, performatividade, subversão, resistência e acomodação na LI que professam os docentes pesquisados.

Em seguida, começo pela contextualização dos professores, individualmente, rumando em seguida para a análise das cadeias enunciativas que retrataram, juntamente com os demais dados desse estudo, a materialidade basilar para uma maior reflexão e compreensão em torno dos significados produzidos pelos professores de LI quando se põem no exercício perform(ativo) da pedagogia e na língua que corporificam. Nas sequências pedagolinguísticas que apresento lançarei mão do modelo de transcrição utilizado por Mendes (2004). (ANEXO A)

*Pay attention here to the balloon! I'm sure you remember that!*²²⁵ Com esses pequenos fragmentos, *vinhetas etnográficas* da sala de aula de LI, inicio o percurso analítico dos dados enunciativos referentes à Rafa. Professor atuante de um curso de idiomas inscrito na metodologia audiolíngua, Rafa personifica em sua ação ensinante uma grande empatia com os alunos do curso, estabelecendo, em vários momentos de sua atuação docente, o sistema de andaimentos e legando aos alunos a possibilidade de rememorar e *ajustar* os elementos da língua-cultura em estudo. É, pois, por esta mirada de ajuste formulaico e conformidade à LI padrão²²⁶, que se faz possível a percepção desse docente como subjetividade ensinante margeada pelos aspectos metodológicos determinados pela instituição a que se vincula. No excerto abaixo, nota-se tanto o engenho metalinguístico do professor, quanto a necessidade de encaixar/inserir elementos da idiomaticidade de uma determinada variante prestigiada.

Rafa – If you were in the NARRATOR'S SHOES would you do the same Thaís?

Thaís – Hum (...) someone's shoes? Rafa – YES (...) if you are in someone's shoes (.) as people say in America... you are in someone's situation.

Thaís – Ok (...) so (.) YES, I think I (...) I would do the same.

Ratificando essa consideração retomo aqui, a título de ilustração, algumas *vinhetas etnográficas* possibilitadas pelas observações e notas de campo. Na passagem abaixo, arcabouço para a formulação de sentenças, verifica-se, a clara vinculação à perspectiva formulaica pautada na emulação/reprodução de uma estrutura canônica.

²²⁵ Preste atenção (aqui) ao balão! Tenho certeza de que você lembra!

²²⁶ A LI padrão de que trato é a que diz respeito ao inglês americano, variante adotada pelo curso.

I can't figure out how to turn on the air conditioning...

Call the housekeeping...

Open window...

Use remote control...

Rodrigo – *I can't figure out how I (.) how I call the housekeeping*

Rafa – *Do you remember that **structure**? HOW TO(...)*

Rafa – *Try to use the **structure**!*

Nas vinhetas em tela, fragmentos de uma das etapas do *drill practice*²²⁷, ao perceber algumas dissonâncias/adaptações nas sentenças, Rafa traz à tona a questão da estrutura, elemento que, em conjunto com a orientação anglocultural do curso, norteia as ações docentes estabelecendo uma espécie de tutela normativa. É justamente esse bastião de angloculturalidade que determina, na fala e na sala de aula do docente, a biculturalidade; atitude monológica instauradora de questões como a que se apresenta na vinheta abaixo:

Rafa – *Rodrigo (.) What do you know about England?*

Com franca vinculação ao programa institucional, questões dessa ordem, apesar de denotarem certa submissão à tutela do monologismo cultural, não são capazes de dissipar as eventuais *rotas de fuga* da ação ensinante, elementos igualmente presentificados na atuação dos demais docentes e, sobretudo, na ação ensinante de Hélio, professor inscrito na mesma perspectiva metodológica de Rafa. Logo, o que se observa nos movimentos da ensinância de Rafa, as suas linhas de fuga, apresenta-se nas produções enunciativas da LI. Em outras palavras, é no acontecimento da língua, isto é, em seu uso, que se pode observar tanto a insurreição quanto a conformidade à LI padrão e, conseqüentemente, um modo de relativizar a própria determinação metodológica do curso. Por esta interpretação, há no exercício docente, ação imbricada aos usos linguísticos e pedagógicos, uma importante relação de dualidade entre os ditames do método e a operação linguageira, nos moldes do que apresenta o fragmento a seguir.

²²⁷ Exercício audiolíngue baseado na repetição de frases e produção/encaixe de novos vocábulos.

Rafa – ok (.) so... about overwhelmed... have you tracked the meaning of overwhelmed? (...) ((Ele havia seguido com a *situation*²²⁸ para contextualizar para os alunos o significado da palavra)) It's A VErY strong feeling we have about something or someone (.)

AA – (superposição de vozes)

Rafa – for example (.) uh (.) during my last travel to Rio de Janeiro (...) when I visited corcovado (.) you know (.) this (.) this overwhelmed me (...) c'mon! Such a BEAUTIFUL place! Wow! Oh my GOD! That's aMAzing (...) so (.) I'm overwhelmed (...)

Matheus – Rio is (.) is BARRIL, but it's very, very beautiful.

AA – (superposição de vozes) ((risos))

Rodrigo – The (...) the *paisagem* (...)

Rafa – the view!

Rodrigo – yes (.) the view overwhelmed me in Pão de açúcar!

Rafa – Great Rodrigo! Rio is really very impressive.

Rafa – so (...) overwhelmed (.) a very strong emotional feeling ((nesse momento ele retoma a definição constante do *Lesson Plan*)) (.) uh (.) something from London's Saint Patrick Cathedral ((nesse trecho o professor faz referência à uma das *situations* anteriormente apresentadas e nas quais havia o emprego do vocábulo overwhelmed))

No excerto em destaque, apesar de haver uma notória vinculação ao *script* do curso²²⁹ em seus aspectos metodológicos, nota-se, em igual medida, a ocorrência do que autores como Mignolo (2012) vêm a chamar de *personhood*. É essa personalidade no ofício da docência em LI que parece estabelecer o encontro cultural entre professor e aluno, algo igualmente verificado nos dados anteriores (questionário, entrevista e observações). Assim, é quando o professor diz de si ao falar do Rio e do vocábulo tematizado (*overwhelmed*) que os alunos se mobilizam enunciativamente na compreensão e utilização da palavra nova.

Assim, ao que parece, é por intermédio da metalinguagem, desdobramento da performance na língua ensinada, que se pode constituir tanto a desestrangeirização quanto a irrupção do *self* ensinante. A matizagem cultural, nesse sentido – o trazer de si – ao que parecem indicar os fragmentos, contribui, sobremaneira, para a constituição dialógica e, portanto, entrecultural da aprendizagem.

Dessa forma, ainda na esfera da personalidade no ensino de LI, é possível adicionar a questão da inglesidade do professor, isto é, dos usos linguísticos nos quais opera como evento marcado tanto pela anglocentripetação quanto pela anglocentrifugação, ou seja aos usos que se aproximam ou distanciam da LI *standard*. No trechos abaixo é possível verificar o que

²²⁸ Esse termo é utilizado para as atividades que consistem na apresentação de pequenas situações dialógicas. Nessas *situations* são introduzidas novas estruturas e novo vocabulário para o aluno através de vídeos.

²²⁹ A vinculação a que me refiro diz respeito ao trabalho de sequenciamento metodológico do curso. No caso em questão, o professor já havia apresentado o vocábulo *overwhelmed* e cobrava, seguindo as orientações do método, a compreensão e utilização da palavra.

poderíamos chamar de uso intercultural de língua, isto é, de uma enunciação permeada não apenas pela conformidade à norma da LI padrão, mas pelas ressonâncias do que considero o resultado de “[...] uma inglesidade semioticamente localizada” (FIGUEIREDO NETO, 2014, p.90).

Thaís – and (.) when do we say QUITE? (...) It’s less than PRETTY? Is it less than pretty?

Rafa – Pardon me (...) What’s the word?

Thaís – QUITE

Rafa – Hum (.) I don’t know! ((risos)) Oh (.) QUITE, like (.) for example (...) quite obvious, like (.) quite good (...) It’s similar **with** pretty!

Ou ainda:

Rafa – According to the narrator what is the quickest way to get around in London?

Rodrigo – Hum (.) the subway?

Rafa – Ok (.) or (.) remember? (.) TUBE! (...) Hum (...) Have you ever got around in **some** big city by tube? Has **somebody**?

No que concerne a essas produções, enunciações a que poderíamos chamar de anglocentrífugas, a ideia de *personhood* parece cristalizar-se de modo ainda mais expressivo. Quando enuncia “*It’s similar with pretty*”²³⁰, Rafael estabelece uma flagrante manifestação interdiscursiva, ou seja, há elementos episódicos que apontam, como propõe Hashiguti (2010), para “[...] uma memória de língua funcionando [...]” (HASHIGUTI, 2009, p. 105). Há na enunciação em pauta, portanto, uma imediata vinculação a uma espécie de literalidade da língua-cultura materna, produção marcada pela familiaridade de uma memória constitutiva de língua.

Assim, ao que parece, é na semiótica de sua linguoculturalidade materna que se constitui a anglocentrifugação. Nesse sentido, a frase “É parecido **com** pretty”, numa livre tradução da enunciação de Rafa, estabelece um importante ponto na ancoragem da memória discursiva. É com ela, acredito, que o sujeito movimenta as engrenagens de sua inglesidade. De modo análogo, quando pergunta “*Have you ever got around in some big city by tube*”²³¹ é com essa semiótica constitutiva que o sujeito instaura aquilo a que Kramsch (1993) estabelece como o processo de “se virar com as palavras”²³², isto é, recorrer aos repertórios do dizível dentro de suas possibilidades discursivas.

²³⁰ “É parecido com *pretty*”. O vocábulo *pretty* aparece aqui como advérbio e pode ser traduzido como: (um tanto quanto).

²³¹ Você já viajou de metrô em alguma cidade grande?

²³² *Making do with words* no original de Kramsch.

Interessante notar que as escolhas lexicais ou sintático-estruturantes empreendidas não põem em xeque o conhecimento gramatical e/ou vocabular do professor. Há por parte desse sujeito o conhecimento normatizador da língua ensinada, como comprovam as demais instancias performativas na LI do sujeito. O cometimento de lapsos no uso normativo do determinante *some*, em relação ao determinante padrão *any*, não se interpõe como signo indiciário de inaptidão. Ao invés disso, o que se nota é um processo de linguajamento do sujeito, ou como propõe Mignolo (2012), de bilinguajamento, haja vista a limiaridade do estar entre línguas.

Assim, é ainda por esta mirada, compreensão baseada no pensamento liminar de Mignolo (2012), que vislumbro no fragmento “*Has somebody?*” a mesma lógica bilinguajeira e interdiscursiva anteriormente debatida. Se virar com palavras, nesse sentido, é transitar na confluência bilinguajeira entre o interdiscurso e a palavra estrangeira, o discurso do Outro. Diante de tais excertos torna-se relevante admitir o trabalho docente, que é também trabalho de aprendizagem, nos moldes do que propõe Kramersch (1993). Para a autora ensinar a língua estrangeira equivale a “[...] ensinar a recursividade, a imaginação e a apropriação efetiva dos variados níveis de significado disponíveis” (KRAMSCH, 1993, p. 246). Tais considerações, acredito, se aplicam em igual medida ao processo de lapidação docente. Ensinar uma língua Outra é também, a exemplo do que trago nas enunciações de Rafa, aprender a ser recursivo, imaginativo e propenso à apreensão dos significados da língua nova.

É com esta compreensão da agência *pedagolinguística* que adiciono as considerações atinentes à atuação de Neto.

Neto – *Do you believe in superstitions*²³³? ((lançando a pergunta para os alunos pouco depois de chegar à sala de aula))

É possível entrever na vinheta etnográfica acima destacada um questionamento-síntese da movimentação comunicativa de Neto. Ao abrir a aula com um questionamento autoral, isto é, sem a tutela programática de um *Lesson Plan*²³⁴, o professor potencializa o que poderíamos chamar de *fluxo de auralidade pedagolinguística*. Com esta consideração quero situar a atuação do docente, não como procedimento artesanal desapegado de norteamentos

²³³ Vocês acreditam em superstições?

²³⁴ Plano de aula.

programáticos, mas, ao contrário, como prática baseada numa maior liberdade na formulação e condução ensinantes. É essa postura, acredito, que auxilia na ampliação dos elementos endógenos e exógenos ao fenômeno do ensino-aprendizagem. Professor em um curso de idiomas afiliado à metodologia comunicativa, Neto parece inteiramente confortável na condução de suas aulas. Assim, pautado no *warming up*²³⁵ sintetizado por sua questão-guia, “*Do you believe in superstitions?*”, o professor inicia a sua ação ensinante.

Neto – Ok, everybody (.) NOW we are going to talk a little bit **of** (.) superstitions (...) Do you believe in superstitions?
 Érica – Some (...)
 Neto – Some? (.) Really?
 Érica – Yeah (.) just some!
 AA – (superposição de vozes) ((alguns alunos dizem não ter superstições))
 Neto – No? (...) but do you know **some**?
 Michel – YES (.) there’s one that if you pass under the (.) uh (.) under a chair, for example in the street (.) you’re gonna be unlucky
 A – If you broke a mirror!
 Neto – A CHAIR?
 Michel – Oh (.) sorry! Eh (.) *escada*.
 Dani – Stairs?
 Neto – A ladder! (...) Ok, what about you? ((apontando para Victor)) What do you know?
 Victor – Uh (...) black cat!
 Neto – A black cat? If a black cat **cross** your way.
 Victor – If a cat (.) a BLACK cat cross my way (...) salt.
 Neto – So (.) what happens?
 Victor – I get unlucky!
 Neto – Oh (.) what about the salt?
 Victor – If you (.) drop the salt.
 Neto – Really?
 Victor – Yeah!
 Neto – **It means bad luck?**

Com nítida participação dos alunos, é possível perceber na temática proposta, grande mobilização no tocante às questões que tratam de elementos fortemente arraigados à cultura, a exemplo dos ritos e superstições. Importa mencionar ainda que a programação dos conteúdos e a seleção temática originaram-se da própria proposta do curso²³⁶. Com enfoque na abordagem comunicativa, o professor, mediante discussões pedagógicas com a coordenação e com os pares²³⁷, tinha a liberdade de construir a própria aula de língua, algo que potencializa a

²³⁵ Aquecimento.

²³⁶ No momento das observações o professor não trabalhava com o livro didático de LI. Segundo informado por ele próprio, até a seleção de um novo material didático, os professores poderiam constituir, mediante discussões pedagógicas, os próprios conteúdos e temáticas a serem trabalhadas.

²³⁷ Este dado é originário de meus questionamentos para o aluno acerca do trabalho de construção das aulas que ele empreendia.

ideia de autoralidade em seu ensino. Nesse sentido, há na práxis de Neto uma personalidade ainda mais pronunciada no que tange aos aspectos que vão da constituição da aula à questão linguageira. Assim, é no entorno dessas questões que retomo a noção dos usos da LI, materialidade aqui representada pela díade anglocentrifugação/anglocentripetação. A *persona inglesa* constituída por Neto, a exemplo do que ocorre com os demais professores, está enredada por uma espécie de propensão à memória discursiva, dispositivo constitutivo da atuação na língua-cultura que é ensinada, mas também aprendida e sedimentada ao longo de seu exercício docente. É pela experimentação enunciativa que são acionadas as condições de possibilidade do dizer, manifestação alimentada pela rede de significações alojada no interdiscurso.

Segundo Hashiguti (2009) essa mobilização está intimamente relacionada às “[...] tentativas dos sujeitos de ajustar os sentidos possíveis [...]” (HASHIGUTI, 2009, p. 104). Por esta visada, a anglocentrifugação dos usos de Neto, tal como demonstram os fragmentos, parecem associar-se às reverberações semióticas²³⁸ de sua língua-cultura materna. Desse modo, o que se percebe nas enunciações diaspóricas do professor é o alinhamento a uma ordem de significação que se constitui em algo a que chamo de *perspectiva de espelhamento semiótico*.

- a) “[...] we are going to talk a little bit **of**²³⁹ superstitions;
- b) “[...] do you know **some**²⁴⁰?”
- c) **It means bad luck**²⁴¹?

É a ordem de significação presente nos recortes enunciativos de Neto que permite a imediata associação às formulações fráscas correntes em sua língua-cultura materna. É por esta verificação, portanto, que se faz possível a admissão das diásporas na LI, sua anglocentrifugação episódica, como indícios de uma localização da língua ensinada, fenômeno verificável não apenas na esfera do círculo em expansão, mas, sobretudo, no círculo

²³⁸ Admitindo a noção de semiótica como representação da cultura nos seus variados aspectos, aí incluindo-se a língua e seus sistemas de significação, estabeleço aqui uma imediata associação da questão linguocultural aos elementos constitutivos do discurso.

²³⁹ “[...] vamos falar um pouco **de** superstições”.

²⁴⁰ “[...] você conhece **alguma**?” Nesse caso, especificamente, como se trata de pergunta, a norma padrão da LI determina o uso de **any** para interrogações. É possível, também, que **some**, no excerto em questão seja um elemento remissivo, uma espécie de *mental note* (uma nota mental) do professor.

²⁴¹ Literalmente: “Significa boa sorte?” Para a norma padrão: “Does it mean good luck?”.

externo Kachruviano²⁴². Sem reduzir os fragmentos enunciativos à reiterabilidade da significação²⁴³, o fenômeno parece vincular-se, antes, ao uso intercultural de língua nos moldes do propõem Álcon Soler e Safont Jordà (2008), condição que reposiciona a produção na LI e seu ensino como elementos condicionados às práticas localizadas de aprendizagem. Isto dito, é pela singularidade dessas práticas que podemos compreender a agência de professores de LI do Sertão dos Tocós como evento alojado numa tessitura composta pelos processos experienciais, aí incluindo a própria questão formativa.

Assim, é retomando uma reflexão em torno da formação dos professores de LI em tela que se faz possível um entendimento mais aprofundado das ações dos docentes em serviço. A questão curricular, conforme análise preludiada na seção 2.3 ocupa um importante espaço no fazer docente dos professores estudados. Meio metodológico para a ação docente, a matriz curricular em sua dimensão prática (ementas e programas de conteúdos) parecem plasmar nos licenciados para o ensino em LI parte considerável dos pendores relacionados à materialidade do ofício ensinante. O que é língua? Como aprendê-la? Como ensiná-la? Pontos de partida para o exercício do ensino, tais questionamentos vão se imiscuindo às culturas de aprender e de ensinar do licenciando, ao mesmo tempo em que consolidam as suas crenças e orientações sobre o que significa ser professor de LI. Dessa forma, é possível destacar das falas/enunciações de Rafa e Neto elementos que se ancoram no discurso formativo do currículo e, para além deste, na práxis discursiva dos docentes formadores. Nos fragmentos abaixo, com vistas a sintetizar essas considerações, destaco uma das falas de Rafa:

AA – (superposição de vozes) ((alguns alunos afirmam não entender alguns vocábulos do *listening*))

Rafa – C'mon! That's REAL English!

Rafa – Why don't you check the want ads first? ((o professor solicita que os alunos verifiquem o texto da *situation* para dirimir dúvidas vocabulares))

Curioso notar como a dificuldade dos alunos na compreensão do *listening* deflagra no professor uma atitude de valoração do inglês americano. Tomando essa variante como o signo de uma autenticidade patenteada da LI, Rafa alude a esta situação o motivo das dificuldades

²⁴² Refiro-me aqui a dois dos três círculos concêntricos de Kachru (1985) imagens que estabelecem uma ordem de aproximação/distanciamento em relação à LI, sendo o inner círculo, o núcleo nos quais o inglês é a primeira língua.

²⁴³ A ideia de não-reiterabilidade, aqui apresentada, relaciona-se à concepção bakhtiniana que toma os enunciados como elementos que se renovam a cada novo uso, a cada enunciação.

na compreensão dos alunos. Nesse sentido, é do entrelaçamento entre a *curricularidade*²⁴⁴ e a ação formativa que se constituem muitas das atitudes dos professores em serviço. Como dito em seção anterior, apesar de haver na matriz curricular uma preocupação com o componente social, com a variação linguística e com a perspectiva intercultural, o discurso formativo, e mesmo a grade curricular, ainda não têm reverberado, em sua integralidade, tais preocupações. Há, no fazer formativo, conforme indicam os dados de pesquisa anterior²⁴⁵, tanto a vinculação agentiva de uma postura síncrona ao currículo, quanto um distanciamento epistemológico no que concerne ao social, ao dialógico e ao intercultural. Nos fragmentos abaixo, dados advindos da pesquisa de mestrado, é possível verificar tanto a conformidade quanto a contradição dos professores formadores em relação ao que propõe o currículo. Dados que auxiliam na compreensão da forja identitária dos professores em serviço aqui examinados.

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.

Como exposto na resposta do professor formador, os aspectos como “fluência e pronúncia corretas”, bem como o “distanciamento da realização de um nativo”, são reveladores das concepções de língua, aprendizagem e ensino do formador. Pautado, então em elementos cognitivistas como os da fossilização, o formador acaba por inculcar em sua atuação elementos de um preciosismo linguístico como os que se observa no fragmento enunciativo de Rafa. Nesse sentido, torna-se crucial a compreensão da formação para o ensino de LI como exercício atravessado pelo discurso, mas, sobretudo, pela materialização deste em práxis formadora. Em outras palavras, É preciso tomar a prática formadora como ação efetiva

²⁴⁴ Com o termo *curricularidade*, refiro-me não apenas aos documentos formais da matriz curricular, mas a todo o espectro da formação aí incluindo-se a grade curricular do curso.

²⁴⁵ Reforço aqui a importância na menção aos dados da pesquisa do mestrado em razão de haver, nesta, elementos indiciários do fazer formativo do curso, elementos que auxiliam na compreensão dos dados da presente pesquisa.

que se materialize nos programas disciplinares e, por consequência, nos componentes da pedagogia e da língua ensinadas na graduação. Há, portanto, no trabalho de formação, uma necessidade premente em fazer da letra curricular, documento norteador para a licenciatura em LI, materialidade que se revele, também, em todo o espectro da ação formativa, isto é, em todos os componentes que perpassam a licenciatura, aí incluindo-se o trabalho com o ensino da LI e as apreciações em seu entorno e sua produção. Diante disso importa adicionar à questão formativa uma apreciação menos essencializada e, por isso, mais aproximada dos objetivos estabelecidos pelo currículo do curso. Tecendo considerações em torno dos alunos do quinto semestre, sujeitos que orbitam entre o nível intermediário ao avançado, P2 considera:

P2:[...] 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 [...]

Nas considerações de P2 há, claramente, uma propensão às produções dos alunos numa perspectiva desessencializada de língua. Assim, com fulcro no processo de comunicação e co-contrução da aprendizagem linguística, conforme demonstra o excerto, o formador articula-se de modo produtivo à proposta curricular que se ancora no dialógico e, por conseguinte, numa atuação que se abre para o intercultural.

Isto dito, e estabelecendo considerações provisórias nesta análise, é possível afirmar que Rafa, Neto, e os demais professores em serviço, (logo mais analisados), trazem de seu percurso formativo ao largo da graduação importantes elementos para a construção de uma identidade na docência da língua. Tais elementos, somados às experiências agentivas de sua própria atuação, vão revelando no ensino de LI e sua metalinguagem constitutiva, manifestações indiciárias tanto de sua formação inicial quanto das experiências continuadas advindas do labor docente e de outras ressonâncias formativas²⁴⁶.

²⁴⁶ O termo em questão relaciona-se ao processo de auto-formação docente, isto é, com o desenvolvimento advindo, também, do exercício do ensino do professor em serviço.

Por esta fresta de reflexão é possível ainda, tratando da relação entre currículo e ações prático-programáticas, inserir um dado curioso. Não há nas ementas/programas de conteúdo qualquer menção à questão intercultural. Nesse sentido, torna-se difícil o desenvolvimento de um traçado de ações que se quer intercultural. Isto dito, o que parece haver nas atitudes formativas do curso de graduação é uma perspectiva alicerçada tanto na indução do que significa, hoje, formar para o ensino de línguas, quanto na *ação informada* dos professores da licenciatura²⁴⁷. Assim, acredito, parte importante do desalinhamento relacionado ao currículo e a sua reverberação, é fruto da ausência de um planejamento que promova o social, o dialógico e o intercultural para além da letra. A título de ilustração, elenco a seguir algumas das ementas do curso²⁴⁸ que atestam o distanciamento com o que é proposto no currículo.

- Língua Inglesa Básico I – Desenvolve as **estruturas básicas**, utilizando as habilidades linguísticas de ouvir, falar, ler e escrever numa abordagem comunicativa;
- Língua Inglesa Intermediário I – Estuda e desenvolve as habilidades linguísticas, oral e escrita, em um nível de complexidade crescente. Aquisição da linguagem em diferentes **situações próximas à realidade**;
- Panorama da produção literária da origem até a modernidade – Estuda a **produção literária em Língua Inglesa** da origem até a modernidade;
- Língua Inglesa Intermediário II – Desenvolve e aprofunda o estudo das **estruturas linguísticas** complexas numa **perspectiva comunicativa**;
- Língua Inglesa Intermediário III – Desenvolve e aprofunda o estudo das **estruturas linguísticas** numa **perspectiva comunicativa**, graduando o nível de complexidade;
- Língua Inglesa Avançado I – Desenvolve a proficiência linguística oral e escrita numa **abordagem comunicativa**. Emprega os **padrões utilizados internacionalmente como indicadores avaliativos**.

Em meio às ementas apresentadas, síntese do que se verifica na maior parte dos componentes da grade curricular, evidenciam-se expressões como *estrutura linguística*, *perspectiva comunicativa* e *padrões utilizados internacionalmente como indicadores avaliativos*, figuram como elementos de grande representatividade e força simbólica no percurso formativo. Por isto, é possível afirmar que há, entre o currículo do curso e a prática

²⁴⁷ A ação informada a que me refiro relaciona-se aos conhecimentos trazidos pelos docentes formadores e inseridos em sua prática de ensino, independentemente da proposta curricular.

²⁴⁸ Vide ANEXO B.

formativa, uma importante fissura procedimental, isto é, o propósito pautado nas relações interculturais com fulcro na multidimensionalidade não reverberam na quase totalidade dos componentes constantes da grade formativa. Como dito anteriormente, o construto da interculturalidade, apesar das incursões episódicas de alguns docentes, não figura numa perspectiva de protagonismo na ação formativa. Isto dito, através dos dados do estudo (notas, narrativas, entrevistas e transcrições), além do próprio currículo, é possível entender que há, na materialização performativa de professores de LI, flagrante vinculação aos modos como se inter cruzam currículo, formação e o exercício laborativo possibilitado pela atuação em serviço.

Tendo preludiado a análise das atuações pedagolinguísticas com Rafa e Neto, e sendo instado a recorrer aos documentos curriculares da graduação, rumo para o exame dos excertos pedagolinguísticos das atuações de Dio, Hélio e Gui, subjetividades que, assim como Rafa e Neto, se constituem pelas reverberações de sua formação, de seu trânsito pós-formativo e do exercício experiencial de sua docência. Abaixo, recorreremos às enunciações da ensinança de Dio que lança:

Dio – *So GUYS (...) remember what **we're** doing HERE (.) in this part?*

Partindo desta vinheta como o mote/síntese da atuação de Dio, isto é, a de integrar-se à cena da aprendizagem junto aos alunos, podemos compreender a sua ação pedagolinguística como evento marcado pela partilha e pela desierarquização do conhecimento. Tal constatação evidencia-se, sobretudo, através do discurso que vocaliza e que põe a própria figura de professor de inglês numa perspectiva mediadora. Fundamental notar que, ao inserir-se nesse espaço de partilha e mediação, o professor se torna o Outro, ou seja, ele sai da mesmidade de uma mera docência transmissiva e assimétrica para se colocar num contexto de ensino e de aprendizagem no qual eles (os alunos) são representados recorrentemente pelo pronome pessoal *nós*. Esse comportamento que verificamos nos excertos, o de colocar-se no lugar do Outro, a empatia que narra e enuncia nos dados anteriores, apresenta-se em igual medida no evento de sua atuação.

Além disso, de modo análogo ao que verificamos no professor Neto, há em Dio uma manifesta propensão/atuação voltada para o *fluxo de autoralidade pedagolinguística* que apresentei anteriormente. Parte importante desse desenvolvimento e dessa sensibilidade em sua ação ensinante está relacionada, acredito, à natureza comunicativa do curso de idiomas ao

qual se vincula e que permite, como demonstram os excertos enunciativos, a pavimentação de seu percurso no ensino. Logo, exercitando o seu engenho criativo e as suas intervenções em sala de aula, assim Dio inicia o seu fluxo pedagolinguístico.

Dio – So GUYS (...) remember what **we**'re doing HERE in this part? (.) in this part? **we**'re giving ORDERS (.) like (.) for example, if **we** say uh (.) Bruna, can YOU (.) stand up, please? (.) stand up (.) ((Bruna levanta-se)) I asked Bruna to (...)
 AA – STAND UP (.)
 Dio – And now (.) Bruna (.) can you sit down? ((Bruna senta-se e todos riem))
 Dio – Yeah (.) if you (.) you see (.) if I use the word PLEASE (.) it's WAY MORE polite (.) because if I say (.) Bruna (.) STAND UP, BRUNA ((dando um tom de rispidez à enunciação)) that's not polite, right? STAND (.) STAND UP (.) hum hum ((sugerindo que a aluna não acate o comando linguístico)) ((os alunos riem)) Bruna (.) can you PLEASE stand up? Now you see, hah? Let's be polite when (.) asking someone to do something (.) can you PLEASE stand up? (.) can you PLEASE sit down (.) ok?

Como dito no introito da análise de Dio, a partir da vinheta etnográfica, o que se observa como um dos traços constitutivos de sua atuação é uma tônica de alteridade. Há, ao que parece, alojada em sua empatia de mediador linguocultural uma constante preocupação com a introjeção da matéria tematizada. No excerto em questão, Dio, para além de marcar-se como subjetividade integrada ao evento a partir da recorrência do pronome *we*, traz para o espaço da sala de aula, e em conformidade com o que indiciam os dados anteriores (questionário-narrativa e entrevista), uma notória afetividade em seu fazer ensinante. Em sintonia com essa afecção²⁴⁹, insere-se, de modo flagrante, o humor na língua e em seu ensino. Nas enunciações apresentadas o professor provoca o riso e a reflexão em torno de questões do uso linguístico. Utilizando-se desse expediente e trazendo para a sua encenação uma perspectiva ionesquiiana, (o exagero/demarcação do advérbio *please*), Dio institui uma rota de abertura para a criticidade em torno do uso. Quando empreende o comando *stand up* (levante-se) e sugere, linguística e paralinguisticamente, que não acate o comando, Dio acaba por constituir, pelo viés de sua pedagogia, uma construção afetiva, efetiva e crítica da LI ensinada.

Dio – and (.) SOME of the things that **we** can do here in class (...) CAN **we** speak Portuguese (.) in this class?
 AA – NO
 Dio – NO (...) **we** ((sugerindo e esperando uma complementação dos alunos))
 Lara – No, we (.) CAN'T

²⁴⁹ O sentido do termo que aqui utilizo baseia-se em Spinoza (2009), para quem a afecção define-se como “[...] a modificação de um corpo causada pelo encontro com outro corpo”. (SPINOZA, 2009, p. 111).

Dio – YES (...) **we** can't and (.) what else can **we** do in the class? (.) give me more examples
 (.) CAN we speak English in this class?
 AA – yes
 Dio – and Spanish ?
 AA – NO
 Dio – all right (...) NO (...) ((solicitando a complementação da resposta))
 AA – No we CAN'T

Na sequência em tela, Dio segue com a tônica dos *scaffoldings* (andaamentos) como o dinamismo para as produções de seus alunos. Em sua construção de *scaffoldings*, (a própria ênfase dada em algumas de suas enunciações), o professor lança mão de um processo de fabulação na LI, fenômeno a que me refiro na seção 3.2.1. É pelo desejo de completude na produção da língua que o professor enfatiza/estimula os aprendizes a constituírem respostas completas com o uso do modal *can*. A partir do excerto de Dio, podemos compreender a aula de línguas como esfera na qual a encenação verbal, a criação, a ficção e o jogo constituem o dialógico do ensino-aprendizagem, isto é, o espaço de coexistência entre o factível e o imaginável.

Ainda nessa perspectiva pró-ativa de sua dinâmica, Dio constitui uma operação ensinante que agrega em sua assinatura autoral, a criação de recursos originados, em muitos momentos, das atuações (imprevisibilidades) típicas às produções dos aprendizes; postura verificada nos demais dados da pesquisa. Em uma de suas respostas relacionadas ao modo como avalia a própria atuação pedagógica, o professor considera:

“[...] avalio minha atuação com a performance dos meus estudantes. Quando vejo que eles estão aprendendo, sinto que minha atuação pedagógica está indo bem, que eu escolhi a metodologia correta [...]”.

No fragmento abaixo, verificamos instâncias que validam aquilo que pontua o docente em relação à práxis que materializa.

Dani – Please be (.) (Inaud.) It's I be?
 Dio – NO (.) just BE
 Dani – ((risos)) é (.) PLEASE (.) be quiet ((falando como se lê em português))
 Dio – Ok, Dani (.) listen (.) QUIET ((corrigindo a pronúncia)) Can you repeat that?
 Dani – QUIET
 Dio – Awsome (.) and (.) what is QUIET?
 Dani – *Não sei* ((superp. de vezes))
 Dio – Quiet is like (...) quiet ((sussurra a palavra)) (.) when you hear a noise (...) AH ((gritando)) Guys (.) can you please be quiet? (.) quiet ((sussurrando novamente)) (Inaud.) (.) got it guys? What else?
 Dani – Be quiet (.) be quiet, please (...) PLEASE don't look my (...) at my e-mail ((aluna segue com a leitura das frases))
 Dio – hum hum (.) AWSOME

Dani – Don't look at my e-mail, please

Dio – Hum hum (.) so (.) you can say (.) like (.) PLEASE (.) BEFORE (.) PLEASE don't look at my E-mail ((corrigindo a pronúncia da aluna)) and (.) we could say (.) Don't look at my e-mail, PLEASE (...) NO problem (.) OK? Same thing (.) Do you guys have any questions?

No excerto em destaque é curioso notar como o professor empreende a pluralização intralinguística do repertório dos alunos (os usos e posições do advérbio *please*) e a correção de pronúncia do vocábulo *e-mail*, palavra pronunciada pela aluna com tonicidade divergente daquela preconizada pela norma angloinsular; variante-parâmetro do professor. Há no dispositivo ensinante de Dio, como visto acima, uma notória propensão às questões e dificuldades apresentadas pelos aprendizes, contexturas mobilizadoras para a sua edificação docente.

Por outro lado, e apesar das instâncias em que apresenta variantes de uso na língua em atividades via Skype, prevalecem os padrões corretivos que tomam como orientação o crivo da natividade, isto é, a falância anglo-americana. Nesse sentido, é possível aditarmos que coexistem na atuação de Dio tanto uma aderência/acomodação americanófila no aspecto da língua, quanto uma subversão no entorno de sua pedagogia ensinante. É o corpo dócil de seu ensino, a linha de fuga mais iminente em seu trabalho; desenvolvimento que creditamos tanto às suas experiências na sala de aula, quanto aos caminhos pós-formativos de sua jornada ensinante. Nos excertos abaixo iniciamos as análises das enunciações de Hélio, produções aqui sintetizadas a partir da seguinte vinheta etnográfica:

Hélio – AMANDA (.) In your opinion what is the COOLEST place to visit in Brazil?

Por intermédio do fragmento enunciativo de Hélio, questão retirada diretamente do *lesson plan*²⁵⁰ (plano de aula do professor), o docente se põe num fluxo metodológico que origina, paradoxalmente, tanto o espaço da acomodação quanto o das subversões pedagolinguísticas. Essa percepção constitui-se, principalmente, através da detecção dos escapes do programa, da sua tergiversação na língua/no ensino, e de suas anglocentrificações. Como resultado, nota-se na atuação de Hélio, ao contrário de uma plena mimetização/reprodução do ensino e da língua *standard*, uma memetização/reinterpretação da semiótica instaurada em seu espaço docente.

²⁵⁰ Livro-receituário da metodologia audiolíngua em torno do qual se constitui a metodologia/condução axial das aulas.

Nas sequências enunciativas que apresentamos abaixo, vislumbramos o modo como o docente, em meio às limitações metodológicas do curso, constitui a sua atuação e a sua personalidade. Em outras palavras, o modo como essa subjetividade ensinante erige a sua autoridade na LI que professa.

Hélio – AMANDA (.) In your opinion what is the COOLEST place to visit in Brazil?
 Amanda – In my opinion (.) the (.) coolest place to visit in Brazil is Rio de Janeiro
 Hélio – Hum (.) Rio (.) that’s GOOD (.) I LOVE Rio too (.) it’s a fantastic place (.) ok (.) so (.) why do you think Rio de Janeiro is the coolest in Brazil?
 Amanda – Because the nature of (.) Rio
 Hélio – All right (.) because OF the nature (.) because of the nature
 Amanda – Yes because of the nature (.) and because Rio de Janeiro is (...) singular
 Hélio – Great, Amanda (.) that’s why I love Rio (.) it’s singular (...) Ok (.) Luma, Luma, Luma ((risos)) eh (.) NOW (...) let’s talk (...) who is the MOST confident student at your school? (...) that you know, of course
 Luma – Hum (...) my friend Paula is (.) is the most student
 Hélio – She is (...) ((estabelecendo a retomada frástica da aluna))
 Luma – She is the most confident school
 Hélio – STUDENT, Luma ((estabelecendo a correção))
 Luma – She is the most confident (.) student
 Hélio – At my school
 Luma – ((risos)) at my school

No excerto em tela, divisamos elementos que impõem ao professor uma imediata quebra protocolar, haja vista a recorrência de suas inserções pessoais em meio ao fluxo determinado pelo *lesson plan*, (a metodologia do curso). Ao iniciar a pergunta motivadora, questionamento que objetiva o exercício do aluno na gramática (superlativo dos adjetivos curtos e longos), a memorização da cadeia frástica, a pronúncia e a aquisição do léxico, Hélio, constitui considerações imediatamente vinculáveis à sua personalidade, (as suas apreciações em torno do tema tratado). Os insumos/produções que tece acerca do Rio, parecem indicar uma preocupação do professor em humanizar o fluxo interlocutivo (responsivo) da aluna, viabilizando manifestações que extrapolem a resposta esperada e recomendada pelo manual didático.

A quebra do protocolo se dá, acredito, como estratégia que, ao mesmo tempo, desartificializa a produção formulaica das respostas da aluna e oferece um *scaffolding* alternativo como resposta possível à pergunta lançada. Essa fuga protocolar em relação aos procedimentos metodológicos encontra ressonância nas respostas dadas pelo professor ainda nas entrevistas, dados dos quais destacamos a seguinte consideração: “Às vezes eu invento

algo em sala de aula (...) Quando estou revisando (.) Eu elaboro jogo da velha (.) e (.) fazemos com que os alunos se revezem nas respostas às questões (.) fazendo perguntas [...]”²⁵¹.

Diante dessa consideração, e a partir do exame dos demais dados, faz-se viável que tomemos a ação ensinante de Hélio, a despeito das questões metodológicas que subjazem ao curso, como ação que desvanece, ainda que episodicamente, a linearidade estruturalizante da produção na LI de seus alunos. Quando tergiversa na LI, a exemplo do que notamos em Rafael, o professor viabiliza, pelo viés de uma subversão, a negociação de significados para a produção da língua e da aprendizagem de seus alunos. Para corroborar essa consideração, apoiamo-nos em fragmento textual advindo de uma de suas respostas ao questionário narrativa. Ao falar a respeito do modo como atua, ainda que se reconheça como subjetividade inserida em curso com metodologia diversa, Hélio afirma: “Desde cedo fiquei fascinado pela abordagem comunicativa e, dessa forma, busco sempre nas minhas aulas, aqui, trabalhar os conteúdos através da negociação de significados”. É curioso notar no professor, ainda que orientado pela metodologia audiolíngua do curso, a presença de uma égide comunicativista em sua narrativa e no processo enunciativo de sua mediação docente (prováveis reverberações de sua experiência formativa). Destarte, é pelo paradoxo anteriormente mencionado que opera o docente em sua práxis. Nos fragmentos a seguir, apresentamos mais uma instância enunciativa na qual inter cruzam-se pessoalidade, subversão, e anglocentrifugação.

Hélio – Ok, Luma (...) Hum (...) Luana ask Cássio if his father is an expert driver
 Luana – Eh... Cássio, is your father an expert driver?
 Cássio – No, he isn't (.) he isn't an expert driver
 Hélio – REALLY? ((risos))
 Cássio – YES (.) he is barbeiro ((risos))
 Hélio – Does he make **some** bad moves on the traffic? ((risos))
 Cássio – YES, teacher (.) he is (.) barbeiro (.) como é (...) How can I say *barbeiro*?
 Hélio – Oh (.) you say SUNDAY driver (.) or (.) bad driver (.) BAD driver is ok too (.) so (.)
 Are you afraid today because he's going to give you a ride? ((risos))
 Cássio – NO
 Hélio – NO? ((risos)) (...) All right, Cássio

No excerto acima, com o fito de realizar uma revisão vocabular e estrutural, Hélio inicia o procedimento metodológico orientado pelo *lesson plan* para, logo em seguida, viabilizar, a exemplo do que faz Rafa, uma quebra do fluxo protocolar das estruturas formuláicas tematizadas. É por intermédio das inserções enunciativas do professor, e do jogo extra-formuláico por ele entretecido, que tomam corpo manifestações como às do aluno ao

²⁵¹ Tradução da resposta de Hélio à pergunta 11 situada à página 173.

perguntar como se diz *barbeiro*, (no sentido de mal motorista), em inglês. Portanto, o que se observa é uma construção genuinamente dialógica na qual, professor e aprendiz, interagem fora de um fluxo programático e protocolar da língua ensinada/aprendida.

No entorno da ideia de anglocentrifugação, observamos na produção do professor episódios nos quais a normatividade gramatical da LI standard é subvertida, a exemplo do que ocorre com o uso do determinante *some*. No contexto normativo do inglês padrão, *some*, deveria ser substituído pelo determinante *any* utilizado em frases interrogativas como no caso em tela. Há, ainda em outros fragmentos enunciativos do professor, a presença notória das diásporas da LI padrão. No excerto a seguir, ao solicitar a realização de atividade, Hélio lança mão de uma formulação (tempo verbal) divergente do que normalmente se utiliza em situações de incompletude da ação. Ao utilizar-se do passado simples ao invés do presente perfeito (tempo verbal esperado), ele sinaliza para uma franca produção anglocêntrica de sua inglesidade, algo igualmente notado nas respostas da entrevista. Ao finalizar a aula o professor lança:

Hélio – That’s all for today (.) uh (.) I need that exercise (.) five (.) exercise number five (.) for THOSE that **didn’t give**²⁵² to me yet

Exemplos dessa natureza instauram uma compreensão da LI professada como um compósito semiótico do professor de LI, heterogeneidade marcada pela sua personalidade, e pelos modos como agencia os recursos na língua, aí incluindo-se o seu repertório e a sua identidade. Abaixo, através dos dados enunciativos de Gui, damos sequência à análise tendo como orientação os modos como se inter cruzam e se constituem as questões identitárias, formativas e procedimentais em sua pedagogia.

Gui – Gente (.) Livro (.) let’s use the BOOK (.) BOOK, vamos? ((apontando para o livro)) (.) page SEVENTY (.) SEVEN ((falando pausadamente))

Por intermédio do excerto enunciativo do professor Gui, nos parece factível afirmar que é pela apresentação dos novos signos ao universo dos aprendizes, pela introdução da palavra Outra no fluxo da palavra mesma, isto é, na torrente enunciativa da língua portuguesa, que se constitui a sua ação pedagógica. Situado em contexto diverso daquele apresentado pelas outras subjetividades, Gui, o *odd man out* desta pesquisa, transita numa esfera ensinante na qual a LI como língua em si, como vetor de metalinguagem, se

²⁵² Na LI standard “[...] *THOSE that haven’t given to me yet.*”

presentifica em momentos episódicos de suas enunciações. Nesse sentido, o inglês que professa é também o português, língua que conta/apresenta/explica a língua Outra. Por conseguinte o que se (im)põe neste contexto, é a admissão do referido docente como o artífice de uma complexa tecelagem de bilinguajamentos. Nas enunciações abaixo, divisamos na ação ensinante do professor uma notória preocupação na inserção vocabular da LI, procedimento que, segundo indiciam os dados, vão edificando uma familiarização gradual do aprendiz com a língua Outra.

Gui – Hi guys (.) GOOD MORNING

AA – GOOD MORNING

Gui – Gente (.) Livro (.) let's use the BOOK (.) BOOK, vamos? ((apontando para o livro)) (.) page SEVENTY (.) SEVEN ((falando pausadamente))

AA – Sete (...) SETE SETE?

Maria – Quanto professor?

Gui – SEVENTY SEVEN (...) REPEAT (.) SEVENTY SEVEN

AA – ((superp. de vozes)) SEVENTY SEVEN ((risos))

Marcos – Setenta e sete (.) TÁ vendo TEACHER que a gente é inteligente?

Gui – YES YES ((risos)) CLARo que vocês são (.) you are INTELLIGENT (.) VERY good

Marcos – It's, it's HALLOWEEN, HALLOWEEN, HALLOWEEN ((cantando))

AA – ((Todos riem))

Gui – Isso, PRONTO (.) PRONTO turma ((falando mais alto para conter a agitação dos alunos))

Dadas as contexturas nas quais se insere o docente, o universo da escola pública de ensino fundamental, as turmas numerosas e a questão estrutural, não podemos dizer que não existam ressonâncias que dificultem o processo de maior adensamento das questões linguísticas propriamente ditas. Por outro lado, é preciso admitir que, a despeito das sabidas dificuldades do contexto da escola pública na qual se insere, o professor institui em sua pedagogia um expressivo envolvimento dos alunos na *produção do possível*²⁵³ na LI que corporifica. Há, na rotina linguageira de sua atuação, uma flagrante retomada/rememoração de pequenos *chunks* frásicos e vocábulos do inglês, elementos postos em contextos que variam das saudações à nomeação das cores, números e demais vocábulos relacionados aos assuntos tematizados.

Assim observando, verificamos uma divergência quando comparamos a sua atuação efetiva em sala de aula com uma de suas narrativas acerca das realizações linguageiras de seus alunos e, por tabela, de sua própria atuação no aspecto pedagolinguístico. Ao responder se

²⁵³ Em outras palavras, a *produção do possível* à qual nos referimos, a limitação do ensino, inscreve-se numa atuação que, no caso do docente em tela, encontra-se atravessada, pela conjunção tempo de aula e número elevado de alunos.

observa alguma particularidade presente no inglês de seus alunos²⁵⁴, o professor, de modo reducionista, acaba por apresentar uma visão que, além de não considerar a *produção do possível* a que me referi anteriormente, invisibiliza os procedimentos que lhe lastreiam a atuação na perspectiva da pronúncia, das repetições, das associações léxico-imagéticas e, não menos importante, da tônica do afeto pelo inglês que corporifica e que insere na rotina dos aprendizes. As iniciativas de Gui no aspecto da mediação docente verificadas em suas aulas/enunciações encontram maior coerência em narrativas como as que considera: “Tento fazer uso de todas as ferramentas possíveis das quais aprendi ao longo dos anos, sempre inserindo algo mais lúdico ou tecnológico em meio aos conhecimentos adquiridos. Observando também o que funciona, repetindo com outras turmas e modificando sempre quando necessário.”

Em termos de sua percepção da contrapartida cultural na docência do inglês, com flagrante coerência aos registros anteriores, (narrativa e entrevista), Gui permite que tomemos importantes momentos de sua atuação como esfera angloinsularizada, isto é, como âmbito no qual os elementos endógenos à língua-cultura ensinada não são integrados e, portanto, não são utilizados como mote para o enriquecimento de sua docência e da aprendizagem mais significativa de seus alunos.

Douglas – Teacher Gui (.) Posso desenhar um draGÃO?

Cauã – vou desenhar um coração ((risos))

Gui – É pra desenhar o que tá sendo pedido, gente (.) HALLOWEEN

AA – ((Sobrep. de vozes))

Claudia – Olhe a minha bruxa ((risos)) (.) brinque, rapaz

AA – ((risos))

Marcos – **TEACHER (.) pode desenhar o homem da seringa²⁵⁵?**

Gui – O QUÊ? ((Não conseguindo conter o riso)) (...) ai ai (.) Marcos, o homem da seringa não é do Halloween, não!

No excerto acima, como dito anteriormente, não há por parte do professor uma compreensão do grande potencial intercultural alojado na integração dos elementos exógenos à cultura da LI. Gui, como visto no fragmento, não potencializa a franca produção do desejo integrativo das subjetividades aprendizes. Não há, na perspectiva da angloinsularidade indiciada por ele nos excertos, uma abertura para uma entremesclagem linguocultural e,

²⁵⁴ Quadro 6, página 160.

²⁵⁵ O maníaco da seringa, popularmente conhecido como o homem da seringa, concentrava os seus ataques, sobretudo, nas imediações da cidade baixa em Salvador, região próxima da escola e da residência dessas crianças. Interessante notar como o aluno, lançando mão de seu repertório cultural (sócio-semiótico), estabelece uma imediata associação ao *Halloween*.

consequentemente, uma negociação entre os repertórios semióticos entre professor e alunos. No aspecto da negociação/integração dos elementos, torna-se viável admitirmos que o *odd man out* representado por Gui poderia, num trocadilho com o epíteto que lhe nomeia, ser mais *odd* e mais *out* na esfera de sua atuação pedagolinguística. Em outras palavras, é pela tônica da experimentação e da negociação, do jogo e do dissenso que o professor poderia instaurar a criticidade (de si/do Outro) e a vocalização em oposição ao silenciamento. Quando refuta os elementos do contexto local/emocional das subjetividades aprendizes, Gui silencia, não apenas o mesmo (o *self*), mas o diferente (a língua Outra). Onde não há negociação e embate, não há diálogo.

É rumando para o panorama dos graus de inglesidade que o professor se põe numa rota anglocentrífuga do uso linguístico. Isto dito, a despeito de não haver em seu exercício docente uma margem expressiva de produções enunciativas na LI, é pelo viés da pronúncia que se deflagra o lapso da fala inglesa, seu *ato facto*. Curiosamente, apesar de não acatar os elementos culturais externos à cultura da LI, ele próprio, pelas suas enunciações, seus registros anunciativos, acaba por trazer para a cena o exógeno e o local para a LI que professa. É pela eclosão dessas diásporas, pelo *self* polifônico de sua identidade brasileira que o professor instaura uma disjunção; a sua subversão na língua ensinada. Em torno dessas ocorrências destacamos a seguir excertos nos quais o professor, com o fito de exercitar com os alunos a pronúncia relacionada ao vocabulário do *Halloween*, solicita que repitam:

Gui – Ok, guys (.) let’s repeat? (...) REPEAT (.) JACK O’LANTERN ((enunciado com pronúncia diaspórica /**dʒæk. ɒʊ lʌntərn**/))²⁵⁶
 AA – ((Superp. de vozes)) JACK O’LANTERN
 Gui – Vampire ((enunciado com pronúncia diaspórica /**vampair**/))
 AA – Vampire
 Gui – Pumpkin ((enunciado com pronúncia diaspórica /**pʌmpki:n**/))
 AA – Pumpkin
 Gui – Very good, ÓTIMO (...) Agora eu quero que vocês repitam comigo (.) aqui em cima ((apontando para o quadro)) A BAT ((enunciado com pronúncia diaspórica /**a bæt**/))

Nas repetições acima, exercício de familiarização desenvolvido pelo docente, é a localização do dizer, (a irrupção de sua pessoalidade), que se incumbe de situá-lo na póscolonialidade da fala. Desvanecem, então, diante disso, quaisquer tentativas do professor em separar o fluxo intercambiante entre os complexos sócio-semióticos das línguas que se intersectam. Tendo assim observado, verificamos a importância que exerce a questão

²⁵⁶ Na transcrição *standard*, respectivamente: /'dʒækə,læntərn/.

formativa e sua curricularidade na forja do sujeito professor de LI. Admitindo que essas subjetividades estejam atravessadas pela formação inicial em suas concepções de ensinar/aprender, não se pode prescindir de uma avaliação crítica ao modo como essa formação se entretetece e, conseqüentemente, às lacunas presentes nesse processo. Parte considerável da atuação docente está alicerçada, principalmente, na formação inicial do professor de LI, sendo nesta esfera, conseqüentemente, que se inculcam os modos de pensar o ensino de língua e as ideologias que subjazem ao fazer ensinante.

O que argumentamos, nesse sentido, baseia-se na premissa de que, embora não se possa desvanecer as contribuições da formação inicial dos professores pesquisados, é nesse estágio formativo que poderiam ser alicerçadas as práticas de ensino do inglês como esfera de sedimentação da própria política que subjaz ao ensino. Uma parcela importante das incoerências ideológico-procedimentais desses professores advém, conforme argumento ao longo da pesquisa²⁵⁷, das incongruências entre a letra curricular, a grade de disciplinas (ementas/programas do curso) e a docência formadora. Entretanto, é pelas variadas instâncias subversivas dos professores investigados, as suas linhas de fuga, que podemos atinar para o seu ensino como aquilo a que chamo de *brewing effect*; o efeito fermentativo de sua experimentação, ou seja, o desenvolvimento gradual de sua docência nos aspectos do que, poscolonialmente considerando, implica para o ensino e a aprendizagem de línguas. Em outras palavras do *Englishing* que materializa nas searas da língua e de seu ensino. Com esta compreensão, me parece pertinente afirmar, ainda tomando uma das falas de Gui, que há entre as (id)entidades ensinantes desta pesquisa um traço subversivo comum, isto é, o dos afetos e afecções na língua.

Gui – Ok, gente (.) agora vocês vão (.) ATENÇÃO ((fazendo o gesto do ato de desenhar)) (.)
DRAW (...)
AA – DESENHAR ((falando ao mesmo tempo))
Gui – ((risos)) YES, YES (.) FIVE BLACK CATS
Marcos – GATO PRETO (.) CINCO TEACHER, CINCO, CINCO
Gui – Cinco gatos pretos (.) yes (.) FIVE BLACK CATS
AA – ((Inc.)) ((risos))
Marcos – TÁ VENDENDO, TEACHER? EU sou BARRIL deMAIS
Gui – ((risos)) (.) Você é BARRIL Mesmo, BARRIL dobrado ((risos))

Quando se integra, vibra e bilinguaja junto ao aluno, o docente traz para a sua pedagogolinguagem um espaço político que, no dizer de Leffa (2008, p. 206) é “[...] do aluno e do professor”. Portanto, podemos tomar essa relação de afetos no inglês e em seu ensino

²⁵⁷ Ver páginas 70 -74 e 181-183.

como mais uma subversão, mais uma revolução possível e que, em diferentes matizes, atravessa as falas de Rafa, Neto, Dio, Hélio e Gui. Essa constatação origina-se, principalmente, da admissão da não-terminalidade do trânsito aprendiz desses sujeitos nos mais variados aspectos, percurso perlaborativo e *(trans)adquisitivo* de que são causa e consequência. Assim considerando, na seção a seguir tratarei acerca do diálogo percebido não apenas entre os dados gerados, mas, sobretudo, entre as categorias de análise que balizam, intersectam e atravessam esses dados.

5.1.4 Aí eu vou misturar... E o meu samba vai ficar assim... Olhando os dados a partir das categorias

Tendo empreendido uma análise em etapas dos dados gerados (*o sujeito que narra, o sujeito que diz e o sujeito que faz com palavras*), rumo, nesta seção, para uma triangulação que auxilie no entendimento mais amplo em torno das relações entre os fenômenos que animam a ideia de *Inglesamento* proposta nesta pesquisa. Portanto, é na mistura; no transversal dos dados que chego à instância do diálogo com as categorias de análise, isto é, o olhar dos dados a partir dessas categorias. É por esta lente, então, que se pode empreender a costura entre os dizeres e fazeres das subjetividades pesquisadas, dispositivo fundamental para a reflexão em torno das práticas de agência, performatividade, subversão, resistência e acomodação no uso e ensino da língua inglesa, elementos axiais deste estudo e mobilizadores das subjetividades pesquisadas.

É na bricolagem desses dados que se pode perceber, mais claramente, o modo como esses sujeitos vão se constituindo na docência da LI. Ao retomar o todo da pesquisa, (as relações entre os dados), é fundamental tomar as categorias como itens organizadores da própria análise, elementos viabilizadores, não apenas de um panorama *all at once*, (horizonte de simultaneidades), mas do diálogo efetivo entre as três dimensões informativas do fenômeno investigado. É, pois, a partir desse encadeamento que se pode dar maior visibilidade em relação ao que os sujeitos nos contaram ao longo de suas manifestações na pesquisa.

Assim, inicio a triangulação a partir daquilo a que chamei de *graus de inglesidade*, isto é, posições-sujeito estabelecidas na perspectiva da anglocentricidade e/ou da anglocentrifugação. O que se pode perceber dessas posições na LI, (suas possibilidades no uso

da língua), é que há, segundo as vozes dos sujeitos pesquisados, uma correlação direta entre o nível de exposição à língua, (a sua frequência de uso), e o investimento afetivo, ou seja, o grau de imersão/envolvimento na língua-cultura alvo. Tal investimento se revela nessas vozes através de elementos que se convertem como gatilhos mobilizadores desse envolvimento na LI. Em outras palavras, é pelo mote de elementos como a música, o cinema, as séries e os aplicativos/*softwares* que os sujeitos tecem uma explicação acerca dessa prospecção na língua.

É também por intermédio desse movimento que os professores deixam entrever as suas aspirações/imposições em torno da inglesidade a materializar em seu ensino, isto é, uma produção pautada no *standard* da língua, seja por razões formativas (demandas institucionais) e/ou individuais, (o desejo de amaneirar-se ao Outro). Por outro lado, no que compete ao horizonte propriamente operativo da LI, (as interações enunciativas, ou as respostas em inglês à entrevista), há, em diferentes proporções, e conforme atestam os dados, a instauração de uma anglocentrifugação mesmo entre os professores com maior aderência enunciativa à anglonormatividade. Tal constatação permite que tomemos a categoria dos *graus de inglesidade* das subjetividades estudadas como instância atravessada pela diáspora na língua e, dessa forma, como esfera de ressignificações.

Nesse sentido, é viável retomarmos aqui a tônica da perlaboração, isto é, o processo de (re)elaboração na língua que aqui situo em meio ao itinerário de metalinguagem empreendido pelo (*trans*)*aquisitor*. Curioso notar que, apesar das menções feitas pelos sujeitos em relação às exigências institucionais e/ou pessoais no ensino/uso da LI, a atuação performativa – o *catching in the act* da fala – desvanece os alvires de uma anglocentripetação idealizada. Por esta mirada, é plausível tomarmos a LI utilizada-ensinada-aprendida como prática social situada e condicionada aos contextos imediatos dessa atuação. Em outras palavras, é possível sustentar que a língua é líquida e escoar/escapa por entre as frestas representadas pelas enunciações, fenômeno em devir e deriva e, por isto mesmo, sujeito à centrifugação.

No tocante às *auto-representações da inglesidade*, com premente interface em relação à categoria anterior, (os graus de inglesidade), é viável aduzirmos que elas aparecem, nas narrações, nas respostas à entrevista, (muitas em inglês), e nas interações enunciativas desses professores numa perspectiva de clara *interpelação* anglonormativa. É, então, nesse *milieu* interpelativo que se erigem as auto-representações dos sujeitos pesquisados. É nesses moldes ideológico-estruturantes que se percebe a constituição das noções de identidade e alteridade na LI. Quando dizem de si (em suas narrativas e respostas) e quando enunciam em suas

interações na sala de aula, essas subjetividades trazem a baila os modos como imaginam/percebem a si e ao Outro na esfera do discurso.

Admitindo que a identidade e a alteridade no ensino de línguas decorrem de abstrações alicerçadas no *Establishment* de ensino, podemos depreender que ao mencionarem a performance *native-like* como elemento modelar, a exemplo do que vocalizam os sujeitos, (sobretudo Neto), os docentes indiciam a sua afiliação ideológica à anglonormatividade no ensino e na língua. Assim, entendo que é pelo viés de suas auto-representações que compreendemos, de modo mais aprofundado, as suas manifestações/anúncios na/sobre a língua. Tais ponderações nos acenam como resposta possível para o seguinte questionamento: Por que eles estão dizendo o que estão dizendo?

Adicionalmente, é factível considerar, de acordo com o endosso das falas de Rafa e Hélio, que há em suas searas de atuação uma dupla interpelação, isto é, àquela advinda do *self* ensinante, de suas memórias/crenças do que é ensinar línguas e àquela que se dá no âmbito programático determinado pela instituição na qual atuam. Por outro lado, e apesar de suas incursões/considerações sobre/na angloinsularidade, há, como apontam os dados de todos os sujeitos pesquisados, instâncias disjuntivas que permitem que os tomemos como estando, em diferentes proporções, entre a mimesis e a revolução na LI. Isto considerado, torna-se viável a compreensão desse embate como algo imiscuido entre as amarras ideológico-estruturantes de sua formação e o dínamo de suas (r)evoluções na ação ensinante. Como visto, é na instância revolucionária de sua atuação, a sala de aula, que se (in)surgem os *(trans)adquisitores*. É quando tergiversam em seus atos de fala, quando jogam/negociam com o contextual da sala de aula, (a relação com o Outro), que esses professores constituem as suas rotas de fuga e deixam revelar a natureza de suas subversões performativas.

Ainda em torno das auto-representações, há entre os professores, como dito anteriormente, uma notória menção à frequência de uso e ao modo como esta condição determina, segundo os sujeitos, o seu êxito na LI, algo imediatamente associado ao *standard* da língua. Essa consideração da frequência de uso está igualmente marcada pela interpelação, haja vista o uso quase diário da LI por parte dos sujeitos pesquisados, (à excessão de Gui), e de suas variadas experiências imersivas na língua. Um exemplo emblemático dessa ponderação que faço, relaciona-se a uma das falas do professor Dio ao responder, em inglês, à uma das questões da entrevista. Apesar de sua produção notoriamente *native-like*, Dio apresenta em sua resposta “[...] **and there is NO much** you can do [...]”, um indício de que mesmo o uso constante da LI não garante o apagamento daquilo a que chamei de *ressonante*

semiótico, o furo sistêmico mobilizador das influências e matizes de uma língua-cultura na outra.

No que tange à terceira categoria elencada, o ***contexto de formação e materialização do ensino***, é plausível considerar que a sua presença nos dados gerados se dá numa convergência entre *o currículo do curso*, (suas reverberações formativas), e o *trânsito pós-formativo*, ou seja, ***a vivência experiencial em sala de aula*** ladeada pelas experiências em cursos, aperfeiçoamentos ou especializações. Isto dito, é a partir desse lugar, o da experimentação, que se constituem algumas respostas sobre o contexto formativo e o ensino empreendido por esses sujeitos. Nas falas dos professores, avultam apreciações em torno das abordagens e seus usos, discussões, das dinâmicas de ensino, das questões culturais e das dificuldades e desafios implicados em sua docência. O que fica evidenciado, no entanto, é que essas reverberações formativas, nem sempre auxiliam o sujeito professor de LI em suas demandas docentes.

Nem todos os aspectos tomados pelos professores como elementos auxiliares ajudam, de fato, em sua atuação ensinante, haja vista os posicionamentos de aderência ao *crivo da natividade* a que me referi na análise anterior²⁵⁸ e que engloba epistemologias exonormativas para o ensino da LI. Como ilustração dessas afirmações podemos mencionar uma das falas de Neto que, ao narrar a perspectiva cultural nas aulas de língua e literatura da graduação, lança:

Nas aulas de laboratório através de contextualização de situações da vida prática, expressões idiomáticas dos nativos e até mesmo encenações. Nas outras disciplinas posso dizer que a perspectiva da cultura não era tão presente. Em literatura nós víamos autores ingleses e americanos, os estilos e marcas culturais. Em fonética nós fizemos um trabalho sobre a variação da língua inglesa dentro da Inglaterra, as variações de pronúncia e porque isso acontecia, quais eram as influências que levavam a essa mudança. Já nas outras, não me lembro muito.

Esse fragmento narrativo do professor auxilia, sobremaneira, na detecção das discrepâncias a que me referi em relação à questão formativa. Dito de outro modo, as suas apreciações em torno do repertório metodológico, das abordagens, das discussões e do próprio ensino da LI, conforme apontam os dados, indiciam um traçado programático de monoglossia e unilateralidade; algo que nos leva, imediatamente, à questão da interpelação ideológica que atravessa a categoria anterior, (*as auto-representações da inglesidade*). Com efeito, há no

²⁵⁸ Ver página 157.

processo formativo, apesar de sua importância e das variadas contribuições para a formação de professores de LI, questões que demandam uma ampla revisão tanto no aspecto programático quanto na ação da docência formadora. O currículo, com suas menções à interculturalidade, à multidimensionalidade, ao dialógico e ao socialmente situado, não tem se espalhado, de modo efetivo, ao nível da fala-ação formadora. Por esta mirada, podemos aduzir que é por intermédio de sua *vivência experiencial em sala de aula*, aplicando, refutando ou entremesclando os elementos pedagolinguísticos de sua formação, que os professores estabelecem uma plataforma a partir da qual se lançam em seu processo de ensinagem.

É pela admissão de que a aprendizagem do ensino é matéria inacabada, é pelos *trânsitos pós-formativos* de sua jornada, que vão se forjando essas subjetividades. Contudo, é plausível admitirmos, como mais um exercício de reflexão, que se houvesse uma articulação integrativa e significativa dos aspectos interculturais, multidimensionais dialógicos e socialmente situados; se esses elementos atravessassem a docência formadora, as ementas e os programas de conteúdos, certamente, esses sujeitos ascenderiam, mais rapidamente, da esfera de proto-emancipação de seu ensino para uma emancipação *per se*.

Isto dito, quando os professores performam a LI (em língua e em ensino), eles multiplicam variadas formas de dizer e de exercitar-se como (*I*)*glishers*, identidades languageiras que experimentam, comparam, parafraseiam e reconfiguram a própria inglesidade não apenas no *milieu* estritamente linguístico, mas também, e sobretudo, nas instâncias proto-emancipatórias e emancipadas de sua atuação. Em outras palavras, há nas manifestações desses professores, (nas narrativas, entrevistas e enunciações), importantes indícios de que, apesar das ressonâncias advindas da formação inicial, (as práticas imantadas à curricularidade e às ideologias (con)formadoras), é o engenho criativo e adaptativo dessas subjetividades, que estabelece o jogo com a língua e com o ensino, o *brewing effect* e o conseqüente inglesamento desses sujeitos, seja pelas experiências amalhadas em sala de aula ou pelos movimentos possibilitados pelos trânsitos pós-formativos de sua jornada.

À vista dessas observações, acredito ter desenvolvido, através do estudo empírico, o atingimento dos cinco objetivos específicos presentes nesta pesquisa: a) analisei o modo como o professor de LI materializa/agencia a sua inglesidade no processo de ensino, b) avaliei as implicações dos usos linguísticos do professor nos aspectos da apropriação e desenvolvimento na LI, c) verifiquei como o professor de LI se relaciona com o processo de aprendizagem e produção de seus alunos, d) indiquei quais são as práticas de ensino de LI e como são

produzidas e sustentadas, e) analisei a maneira como a formação do professor contribuiu para a constituição de sua práxis.

À maneira de conclusão, é possível compreender que existe no traçado ensinante corporificado na (perform)atividade docente, e a despeito dos momentos de insularização teórico-epistemológica, uma flagrante autoralização no ensino da língua e, conseqüentemente, dos modos de enunciá-la, dados que endossam e legitimam a posição desses sujeitos como *(trans)adquisitores* do fenômeno pedagolinguístico que animam. Com efeito, é a não-terminalidade desse processo que nos permite tomar o *Englishing* desses docentes como o próprio engajamento translinguístico, esfera construtora de uma inglesidade e de um ensino de pleno direito.

PRA FORA E ACIMA DA MANADA²⁵⁹: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Because I am a *mestiza*,
 continually walk out of one culture
 and into another,
 because I am in all cultures at the same time²⁶⁰,
alma entre dos mundos, tres, cuatro,
me zumba la cabeza com lo contradictorio.
Estoy norteada por todas las voces que me hablan
simultáneamente
 (ANZALDÚA, 2012, p. 99).

(In)surgir, (re)contar, (sub)verter. É pelo duplo desses termos, pelas possibilidades multilaterais da existência na(s) língua(s), que podemos, efetivamente, fazer coisas com palavras, performando a vida na língua(gem) e viabilizando o cadinho, a troca e a experimentação. Com efeito, quando admitimos a *mestizaje* de Anzaldúa, e, mais do que isso, quando nos propomos a praticá-la numa perspectiva política, nos abrimos para a riqueza da contradição – *lo contradictorio* – e edificamos o primado da diferença. Em franca sintonia com essa propositura, adiro às considerações de Fleuri (2009) segundo as quais:

[...] lidar com as manifestações de diferença implica colocarmo-nos numa atitude de curiosidade, de diálogo, de compreensão e, principalmente, deixarmo-nos interpelar, colocando em causa os nossos próprios padrões de conhecimento para entendermos o outro. É essa “crise” interior que nos permite evoluirmos e fazermos evoluir o próprio conhecimento e a própria cultura. É por isso também que não é possível ensinar sem aprender. Aliás, só com uma atitude de aprendizagem perante o outro podemos desenvolver o processo de ensino e de elaboração de conhecimento (FLEURI, 2009, p. 111).

Por esta compreensão, e pelos trânsitos viabilizados pela pesquisa, sustento que **a ação pela palavra** constituída na sala de aula de línguas, apesar de se corporificar das mais variadas maneiras, apenas adquire relevância política quando insurge, reconta e subverte, simultaneamente, a sala e a fala de/na LI. É através dessa contextura e dessa textualidade que se forja, no ser docente, a instância da alteridade, da autonomia e da autoralidade, arautos componenciais de uma emancipação do dizer/fazer ensinantes. Assim, com vistas a tecer mais

²⁵⁹ Trecho emprestado de letra da canção Vaca Profana de Caetano Veloso, (1984).

²⁶⁰ Porque eu sou uma mestiça, transito continuamente para fora de uma cultura e para dentro de outra, porque eu **sou** em todas as culturas ao mesmo tempo. (Opto, na polissemia tradutória do verbo *to be* (ser/estar), pela ideia de **ser** nas culturas e não de estar nelas, simplesmente).

algumas considerações acerca do fenômeno investigado, retomo a seguir a pergunta de pesquisa mobilizadora da pesquisa.

Quais são e de que modo se configuram as práticas de agência, performatividade, subversão, resistência e acomodação no uso e ensino da língua inglesa por parte dos professores em sala de aula?

Como desdobramento dessa questão maior originaram-se as seguintes perguntas:

- a) Que *inglesidade* é essa que o professor materializa/agencia em seu processo de ensino?
- b) De que modo os usos linguísticos do professor sinalizam para o seu desenvolvimento na língua inglesa?
- c) Como esse professor se relaciona com as produções de seus alunos ao largo de seu processo de aprendizagem?
- d) De que modo são produzidas e sustentadas as práticas de ensino de língua inglesa na sala de aula?
- e) De que maneira a formação do professor reverbera em sua práxis docente?

Rememorar as perguntas de pesquisa possibilita, a esta altura da investigação, um retracemento/retomada em torno da complexidade alojada nos processos de ensinar e aprender LI. Portanto, trilhando o itinerário firmado por essas questões e estabelecendo um texto de caráter analítico, lanço as seguintes explicitações:

As produções advindas dos dados da pesquisa, (notas de campo, narrativas, entrevistas e enunciações), possibilitaram a compreensão da inglesidade dos sujeitos-professores como elemento imediatamente determinado pela *personhood* por eles vocalizada. Nesse sentido, é a agência da *persona inglesa*, o seu repertório do vivencial na língua(gem) que determina o seu engajamento na língua e o seu conseqüente *Inglesamento*. A inglesidade do professor, por esta análise, é matéria de expressão decorrente daquilo a que chamo de *enmeshing effect*, ou seja, do atravessamento dos conhecimentos/atitudes linguoculturais no uso e ensino da língua, faces interdependentes do fenômeno em estudo.

No entorno do desenvolvimento do professor na LI, é preciso admitir, ainda na perspectiva do inglesamento, a não-terminalidade dos processos de aprendizagem na LI dos professores. Assim, em diferentes níveis, é possível tomar o evoluir desses sujeitos, para além do panorama da anglocentricidade ou da anglocentrifugação. A não-terminalidade aprendiz evidenciada em suas enunciações, a despeito da maior ou menor conformidade ao *standard*,

denota, e endossa, ao largo da pesquisa, a instauração do professor de inglês, e da *persona inglesa* que constitui, como subjetividade (*trans*)*aquisitora* em devir. Nos usos linguísticos empreendidos pelos docentes, chama atenção, pelo viés de suas reconfigurações na língua, (na prosódia, na pronúncia ou nas construções frásicas), a contrapartida do bilinguajamento, ou seja, do relacional e do *ressonante semiótico*²⁶¹ imiscuído à vocalização docente.

Quanto à apreciação dos professores em relação à produção de seus aprendizes, ainda prevalece, de acordo com o que atestam as respostas, uma visão pautada nas influências da língua-cultura materna sobre a língua-cultura Outra. Em suas manifestações, sobretudo narrativas, a maioria dos docentes, (Neto, Dio e Hélio), associam o ressonante semiótico de que também são construtores como interferências a serem corrigidas. Para Rafa a peculiaridade e os erros podem converter-se como elementos típicos ao jogo, à negociação e ao ajuste. Gui, por sua vez, levando em conta o contexto de sua atuação, avalia as construções de seus alunos como produtivas, mas insuficientes para a detecção de particularidades; algo que contradiz as produções entretecidas na sala de aula, a exemplo de seu trabalho de construção vocabular e pronuncial. Adicionalmente, para além do viés linguístico, é viável considerar que parte expressiva desse processo relacional entre ensino, aprendizagem e produção na língua encontra-se marcado, ao largo dos excertos enunciativos, pela intersubjetividade, pela tergiversação e pelo *feedback*. A detecção de tais elementos nos leva, de imediato, ao patamar bakhtiniano de uma prática que deixa de ser bilíngue para ser translinguajeira.

Com premente vinculação ao horizonte da intersubjetividade, é viável afirmar que as práticas de ensino da LI são produzidas e sustentadas pela agência pedagolinguística nos movimentos e arregimentações da própria vivência da sala de aula e das matérias de expressão intercambiadas com os falantes aprendizes. Isto dito, o que fazem os professores para produzir e sustentar as suas práticas alicerça-se na tônica do *making do with words*, do virar-se com palavras, intercambiando, ressignificando e, como resultado, estabelecendo a performance pedagolinguística. Nesse sentido, e admitindo a questão da palavra negociada como o dínamo da produção e sustentação do ensino, é possível vincular essa intersubjetividade do dizer como elemento decorrente da hibridação e refração semióticas. Em outras palavras, é pelos (des)caminhos, rotas alternativas entretecidas pelo inesperado da(s) língua(s), que se constitui a performance ensinante desses sujeitos em sua antropofagia

²⁶¹ Chamo de *ressonante semiótico* a todas as influências e matizes de uma língua-cultura na outra.

linguocultural. Em concordância com esta tônica antropofágica reverberamos o dizer de Rolnik (2011) que anuncia:

[...] Ela se caracteriza pela ausência de identificação absoluta e estável com qualquer repertório, a abertura para incorporar novos universos, *a liberdade de hibridação, a flexibilidade de experimentação e improvisação para criar novos territórios e suas respectivas cartografias* (ROLNIK, 2011, p. 19). (Grifo meu).

Por isto, é por intermédio dos processos de hibridação, experimentação, improvisação e partilha que se constitui o labor na língua ensinada, antropofagia entrecultural de diferenças. Por este mote, cabe-nos traçar uma compreensão acerca das reverberações formativas desses sujeitos em seu engenho laborativo. Nas manifestações dessa ensinança, fica evidente que há, por parte da formação inicial dos professores de LI, importantes dissonâncias pedagógico-procedimentais, ou seja, nem tudo que se propõe na matriz curricular reverbera nas ementas do curso e na própria docência formadora. Com efeito, é viável afirmar que a práxis docente dos sujeitos em tela, apesar de suas descobertas e experimentações efetivas e significativas no ensino, ainda se deixa atravessar, conforme atestam os dados, por elementos ideológicos e epistemológicos que contrariam a propositura curricular. Destarte, o que se percebe como ressonância primacial nesse ensino, e em diferentes matizes, é o paradoxo entre o ensino de uma língua ideal, *standard*, monoglóssica e o ensino de uma língua com a qual se aprende, se joga junto, se negocia e ressemiotiza.

Encerrando essas análises, penso ter viabilizado algumas considerações contributivas para a minha própria práxis de docente formador e, sobretudo, para o contexto plural no qual me situo, (um curso de formação de professores de Língua Inglesa). Com esta compreensão, os movimentos reflexivos que empreendi na pesquisa e os horizontes teóricos com os quais dialoguei, tornaram possível uma compreensão do docente de LI em (perform)atividade como *(trans)quisitor*, entidade linguajeira em constante vir-a-ser. Além disso, acredito, a pesquisa ainda propiciou a visibilização, vocalização e escuta das subjetividades ensinantes em meio aos fenômenos peculiares à sua pedagogia e à sua inglesidade. Em outras palavras, da própria noção de *Englishing* que trouxemos a lume.

Por estas considerações, e através das veredas abertas pelo viés das experimentações prático-teóricas, acredito ter contribuído, em alguma medida, para a reflexão em torno da complexidade dos processos que, para além de se basearem no diálogo entre ensino e aprendizagem de LI, buscaram estabelecer uma pedagogia insurgente. Portanto, subverter e resistir na perspectiva à qual venho me vinculando ao longo da tese, representam o dinamismo

das relações entretecidas na sala de aula de línguas. Por esta mirada, a subversão se torna uma (sobre)versão, uma versão nova e transvalorada, e a resistência, o engenho de uma consciência crítica e emancipada, terreno de negociações que, ao acolher, reconfigura, valoriza e legitima as manifestações na língua. Assim considerando, ao tracejar essas ponderações e constituir essas análises, acredito ter empreendido um questionamento em relação ao modo como se constituem as relações formativas para o ensino/aprendizagem de línguas. Nesse sentido penso ter viabilizado uma fagulha reflexiva rumo a uma pedagogia de línguas que seja crítica, reflexiva e socialmente significativa.

Diante disso, para além da linha, (o texto) e tomando o itinerário da pesquisa como nascedouro de variadas (e)laborações na língua e no ensino, recobro as noções de diferença, alteridade, multilateralidade e devir como brotos rizomáticos que, ao se integrarem, desierarquisam subordinações e põem os sujeitos e suas enunciações numa perspectiva de emancipação... Pra fora e acima da manada.

REFÊRENCIAS

- AGAR, Michael. *Language Shock*. 1. Ed. Nova York: Perennial, 2002.
- AGUILAR, Coperías. Dealing with Intercultural Communicative Competence. In: ALCON SOLER, E.; SAFONT JORDÀ, M. P. (Org.) *Intercultural Language Use and Learning*. [s.l.]: Springer, 2008, p. 59-78.
- ALCON SOLER, E.; SAFONT JORDÀ, M. P. (Org.) *Intercultural Language Use and Learning*. [s.l.]: Springer, 2008.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. *Linguística aplicada: ensino de línguas & comunicação*. Campinas: Pontes e ArteLíngua, 2005.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Tornar-se professor de língua(s) na estrangeiridade domada. In: *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas/ SP: pontes Editores, 2008, p. 97-108.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ANDERSON, B. *Imagined Communities*: reflections on the origin and the spread of nationalism. New York: Verso, 1991.
- ANZALDÚA, Glória. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 2012.
- ASHCROFT, Bill. *Post-Colonial Transformation*. London: Routledge, 2001.
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 7 ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1995.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BENJAMIN, Walter. On the Concept of History In: *Selected Writings*, vol. 4, ed. Howard Eiland and Michael W. Jennings, trans. Edmund Jephcott et al., Cambridge: Harvard University Press, 2003.

BENVENISTE, E. Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: *Problemas de Lingüística Geral I*. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.

BENVENISTE. O aparelho formal da enunciação. In: *Problemas de Lingüística Geral II*. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1989.

BHABHA, H. A Questão do “outro”; diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, H. B. (org.) *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991, p. 177-203.

BHABHA, H. *Outros espaços*. Em M. Foucault (Org.), *Ditos & Escritos III* (pp. 411-422). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

BHABHA, H. ‘The Third Space: Interview with Homi Bhabha’. In: RUTHERFORD, J. (ed.). *Identity, Community, Culture, Difference*. London: Lawrence & Wishart, 1990, p. 209.

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.

BORDIEU, P. Economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, Renato (Org.) *Pierre Bordieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, p.156-183.

BORGES-ALMEIDA, V. *Precisão e complexidade gramatical na avaliação de proficiência oral em inglês do formando em Letras: implicações para a validação de um teste*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2009.

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, 2010, p. 73-104.

BUARQUE, C. *Budapeste*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BUTLER, J. *Excitable speech: a politics of the performative*. New York: Routledge, 1997.

BUTLER. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London: Routledge, 1990.

BUTLER. Burning acts: injurious speech In: PARKER, Andrew; SEDGWICK, Eve K. (orgs.). Great Britain: *Performativity and performance*. Routledge, 1995, p.197-227.

CALVET, L. (1996) *As Políticas Linguísticas*. Trad. Isabel Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. Florianópolis-São Paulo: Ipol-Parábola, 2007.

CAMERON, D. et al. Ethics, Advocacy and Empowerment: Issues of Method in Researching Language. *Language & Communication*, Grã Bretanha, v.13, n. 2, 1993, p. 81 – 94.

CANAGARAJAH, Suresh. Foreword, p.ix-xiii. In: CLEMENTE, Angeles & HIGGINS, Michael J. *Performing English with a postcolonial accent: ethnographic narratives from*

Mexico. London: The Tufnell Press, 2008.

CANAGARAJAH, Suresh. *Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition*. The Modern Language Journal, 91, Focus Issue, 2007, p.923-939.

CANAGARAJAH, Suresh. Prying into safe houses in: *Ethics in Applied Linguistics Research: Language Researcher Narratives*. London: Routledge, 2016, p. 195-217.

CASTRO, Ruy. *Carmen: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CAVALCANTI, Marilda. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: Implicações éticas e políticas. In: Moita Lopes, Luis Paulo da (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 233 – 252.

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, 2003, v. 1, p. 317-333.

CHARAUDEAU, P;MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Coordenação e tradução Fabiana Komesu. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CLEMENTE, Angeles & HIGGINS, Michael J. *Performing English with a postcolonial accent: ethnographic narratives from Mexico*.London: The Tufnell Press, 2008.

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.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (vol. 1). Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. *A dobra: Leibniz e o Barroco*. Campinas: Papirus, 2013.

DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2004

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

DERRIDA, Jacques. *Limited inc*. Trad. Constança Marcondes César. Campinas, SP: Papirus, 1991.

DERRIDA, Jacques. *A Escritura e a Diferença*. Trad. de Maria Beatriz da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DICKINSON, Emily. *The Complete Poems of Emily Dickinson*. New York: BARTLEBY.COM, 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.

FELMAN, Shoshana. *The Scandal of the Speaking Body: Don Juan with J. L. Austin, or Seduction in Two Languages*. Translated by Catherine Porter. Stanford: Stanford University Press, 2003.

FERNANDES, A. M. *A metalinguagem e a precisão gramatical na proficiência oral de duas professoras de inglês como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto, SP: IBILCE/UNESP, 2011.

FLÔRES, Onici Claro. *(Meta)Linguagem: Linguagem & Ensino* (UCPel. Impresso), v. 14, 2011, p. 243-261.

FIGUEROA, E. Research and Empowerment: who's empowerin' who? *Language & Communication*, Grã Bretanha, v.13, n. 2, 1993, p. 101-103.

FIGUEIREDO, E. ; LEAL, P. G. (Org.). *O francês e a diferença*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006.

FIGUEIREDO NETO, R.B. De l'atome à la Communauté: Self Narrating the Learning of French Language through the Intercultural Language Use. In: CHAPELAN, M. (Org.); OLIVEIRA, H. L. L. (Org.); ANDRADE, Celeste Maria Pacheco de (Org.); ANDRADE, Ana Cláudia Pacheco de (Org.); Vuillemin, Alain (Org.); ASTRUC, Rémi (Org.). *L'individu, le Collectif, la Communauté*. 01. ed. Bucareste: Editura Fundatiei România de Maîne, v.1, 2017, p. 159-172.

FIGUEIREDO NETO, R.B. *Diálogo de alteridades: o discurso do outro no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa*. Litterata - Revista do Centro de Estudos Portugueses Hélio Simões, v. 2, p. 157-172, 2012.

FIGUEIREDO NETO, R.B. *Dialogando no terceiro lugar: o uso intercultural da língua inglesa por professores em formação em um curso de Letras*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura). 2014. 169f. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

FIGUEIREDO NETO, R.B. *Projeto de extensão NELI: Núcleo de Ensino da Língua Inglesa*. SIP/UNEB, 2015.

FLEURI, R. M.. Educação intercultural e irrupção das diferenças (2.ed). In: PEREIRA, M.Z.C; CARVALHO, M.E.P.; PORTO, R.C.. (Org.). *Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar*. Campinas, SP: Alínea, 2009, v.1, p. 101-112.

FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, p. 203-218.

FREIRE, Paulo. (1969). *Extensão ou comunicação?* 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. (1987). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 7ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FOUCAULT, Michel. “Outros espaços”. In: MOTTA, Manoel Barros de (org). *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema / Ditos e Escritos III*. Tradução de Inês Dourado Barbosa. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 411-422.

FOUCAULT, Michel. *Michel Foucault por ele mesmo*. Canal Anisia N. (aprox. 1h). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Xkn31sjh4To>. 2003. Acesso em: 20/08/2018.

FREUD, S. Recordar, repetir e elaborar. In: FREUD, S. *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, RJ: Imago v. 12, 1996, p. 159-172.

FREUD, S. *Sobre a psicopatologia da vida cotidiana*. Trad. de Renato Zwick. 1ª Ed. Porto Alegre: LP&M, 2018.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. 9ª Ed. Porto Alegre: L&PM, 2005.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Trad. Cibele Braga et al. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

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.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, 1995. p. 57-63.

GULLAR, Ferreira. *Os melhores poemas de Ferreira Gullar*. 2ª ed. São Paulo: Global, 1985. p. 144-145.

HANNEMAN, R.A.; RIDDLE, M. *Introduction to Social Network Methods*. Riverside: University of California, 2005. Disponível em: <<http://faculty.ucr.edu/~hanneman/nettex/index.html>> Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

HASHIGUTI, S. T. Estrutura linguística e memória discursiva na produção de sentidos em LE. IN: MENDES, E.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Orgs.) *Contextos brasileiros de pesquisa aplicada no âmbito da linguagem*. Salvador: Quarteto Editora, 2009, p. 103-109.

HEYLIGHEN, F. *Memetics*. Disponível em <http://pespmcl.vub.ac.br/MEMEREP.html> Publicado em 1994. Acesso em 05 de dezembro de 2016.

HOLLIDAY, Adrian. *Small cultures*. Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, v. 10, n.2, p. 237-264, Jun. 1999.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Revista Letras & Letras Uberlândia-MG* v.26 n.2, 2010, p. 427-442 jul./dez.

JACQUEMET, M. Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. *Language and Communication*, v.25, p.257-277, 2005.

JORGE, M. L. dos Santos. O diálogo colaborativo e a reflexão crítica na formação de professores de Inglês. In: GIMENEZ, T. (org.). *Ensinando e aprendendo Inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003.

KACHRU, B.B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: WIDDOWSON, H. *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

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: Laurence Erlbaum Associates, 2005, p. 189-210.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1998.

LACAN, J. *O Seminário, livro 20: mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *A new literacies reader: educational perspectives* / edited by Colin Lankshear, Michele Knobel. New York: Peter Lang, 2013.

LEFFA, Vilson Jose. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, p. 203-218.

LIMA; SANTOS. *Formação do Professor de Língua Inglesa no Cenário Brasileiro: Crenças e Experiências como Fatores de (Trans)Formação da Prática Pedagógica*

MACEDO, R. S. A. *Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-formação*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.. Construindo a relação com a língua estrangeira: desejos e exclusões. In: *II Simpósio Internacional de Letras e Linguística*, 2009, Uberlândia. Anais do Silel 2009. Uberlândia: EDUFU, 2009. v. 1.

MEDINA, José. *Linguagem: conceitos-chave em filosofia*. Trad. de Fernando José R. da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MENDES, Edleise. Abordagem comunicativa intercultural (ACIN). Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: UNICAMP, 2004.

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise. CASTRO, M.L.S. *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2008. p. 57-77.

MIGNOLO, Walter. *Local histories/ Global designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. New Jersey: Princeton University Press, 2012.

MISHRA, Vijay; HODGE, Bob, “What is Post(-)colonialism?,” In: WILLIAMS, Patrick; CHRISMAN, Laura (eds.), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader*, New York, Columbia UP, 1994, p.276-90.

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.

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.

NORTON, Bonny. *Identity and language learning: gender ethnicity and educational change*. London: Longman, 2000.

NORTON, Bonny. Language and Identity. In: HORNBERGER, N.; MCKAY, S. (Orgs.). *Sociolinguistics and Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 2010, p. 349-369.

NORTON, Bonny; KAMAL, Farah. The imagined communities of English language learners in a Pakistani school. *Journal of language, identity and education*, v. 2, n. 4, p.301-317, 2003

NORTON, Bonny; TOOHEY, K. Identity and language learning. In: KAPLAN, R.B. (Ed.). *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford/New York: Oxford University Press, 2002. p. 115-123.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

ORTNER, Sherry B. *Theory in Anthropology since the Sixties: Comparative Studies in Society and History*, v. 26, n. 01, 1984, p. 126-166.

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano Silva de; GOETTENAUER, Elzimar de Martins Costa (Coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de educação Básica, 2010, 292p. Coleção Explorando o Ensino, v. 16, p. 137-156.

- PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PENNYCOOK, Alastair. Performativity and Language Studies. *Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal*, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2004.
- 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, A. *Educação Multicultural – Teorias e práticas*. Porto: Edições Asa, 2004.
- PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo/SP: Editora Artmed, 2002.
- PILLER, Ingrid. *Intercultural Communication: A Critical Introduction*. Edinburgh, Edinburgh University Press, 2011.
- PINTO, J. P. *Estilizações de Gênero em Discurso sobre Linguagem*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP.
- PRATT, M. L. *Arts of the contact zone*, 1992. Disponível em: 1992. Acesso em: 15 ago. 2017.
- RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROGERS, C. R. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- ROSA, P. A. A Perspectiva Intercultural na formação de Professores de Língua Estrangeira em Serviço. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2017.
- ROLNIK, Suely. O caso da vítima: para além da cafetinagem da criação e de sua separação da resistência. **ARS (São Paulo)**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 79-87, Dec. 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php? pid=S1678-53202003000200007&script=sci_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-53202003000200007&script=sci_arttext)>. Acesso em: 12 de ago. 2018.
- ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Toward a New Common Sense: Law, Science and politics in the paradigmatic Transition*. Nova Iorque: Routledge, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais* (on-line). 2007. Disponível em: <http://rccs.revues.org/753>; DOI: 10.4000/rccs. 753. Acesso em: 5 de março de 2018.
- SERRANI, S. *Discurso e Cultura na Aula de Língua– Currículo, Leitura, Escrita*. Campinas: Pontes, 2005.

SERRANI, S. Afetividade e Escrita em Língua Estrangeira. Fragmentos - *Revista de Língua e Literatura Estrangeiras*, Santa Catarina, v. 22, n.20, 2002, p. 23-40.

SILVA, E. R. *As relações entre cognição e afetividade em LA: a influência de Vygotsky nessa abordagem temática*. *Soletras*, v. 15, p. 133-140, 2008.

SILVA, Tomás Tadeu. (org). *Identidade e diferença* 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOJA, Edward. *Thirdspace: Journey to Los Angeles and Other Real- and-Imagined Places*, Oxford: Blackwell, 1996, p. 260.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Can the subaltern speak? In: WILLIAMS, Patrick; CHRISMAN, Laura (eds.), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader*, New York, Columbia UP, 1994, p.66-111.

VERMERSCH, P. *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF Éditeur, 1994.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. 1 ed. v. 1, Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 225-234.

VITANOVA, Georgiana. Authoring the Self in a Non-Native Language: A Dialogic Approach to Agency and Subjectivity. In: HALL, J.K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Ed.) *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning*. Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 2005, p. 149-169.

VYGOTSKY, L.S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WALLACE, M.J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis ;WALSH, Catherine. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96. Disponível em www.aulaintercultural.org/Interculturalidad_C. Acessado em 12/08/17.

_____. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des) de El insurgir, re-existir y re-vivir. Disponível em: Acesso em: 15/08/17.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: Defining the essentials. *TESOL Quarterly*, v. 22, n. 4, December, 1988, p.575-592.

ZANELLA, Andrea Vieira. *Vygotski: contexto, contribuições a psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajai: UNIVALI, 2001.

ZEICHNER, K. M. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, v.34, n.3, p. 9-27. May/June 1983.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Projeto: *ENGLISHING: INVESTIGANDO PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM (PERFORM)ATIVIDADE NO SERTÃO DOS TOCÓS*

Pesquisador Responsável: Raulino Batista Figueiredo Neto

Telefones para contato: (71) 9 9300-0327 / (71) 9 9186-5537

Eu,....., a propósito do convite para integrar o estudo “*ENGLISHING: INVESTIGANDO PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM (PERFORM)ATIVIDADE NO SERTÃO DOS TOCÓS*”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA, recebi do professor Raulino Batista Figueiredo Neto, pesquisador responsável por sua realização, os seguintes esclarecimentos que proporcionaram a compreensão dos seguintes aspectos da pesquisa: 1. A pesquisa objetiva a geração de dados narrativos, entrevistísticos e enunciativos de professores de língua inglesa acerca de seu percurso de aprendizagem e ensino na referida língua; 2. A pesquisa desenvolveu-se ao longo de 04 unidades letivas do ano de 2016; 3. O processo de geração dos dados deste estudo ocorrerá mediante a coleta de narrativas, as quais dirão respeito às minhas vivências ao longo do processo formativo da licenciatura em língua inglesa e das minhas experiências como professor de inglês em atividade; 4. Tenho ciência, também, de que a pesquisa, em um segundo momento, consistirá em uma entrevista que proporcione tanto um aprofundamento, quanto um maior esclarecimento sobre aspectos não abordados ou eventualmente vagos nas respostas do questionário-narrativa; 5. Além disso, é de meu conhecimento que as aulas observadas serão utilizadas como parte integrante da pesquisa nos aspectos das enunciações e demais interações comunicativas produzidas em sala de aula; 6. Saliente-se que a minha participação nesta pesquisa não é obrigatória e que poderei recusar-me a participar ou retirar meu consentimento, em qualquer fase do estudo, sem penalização alguma. A publicação dos dados e demais informações estarão circunscritos ao espaço acadêmico. Ciente e de acordo com o que foi, anteriormente, exposto, consinto e assino este termo em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Salvador, de de .

Assinatura do sujeito de pesquisa

Ciência do pesquisador responsável pelo projeto:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Salvador, de de .

Assinatura do responsável pelo estudo

APÊNDICE B – Questionário-narrativa aplicado aos professores

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,

Ciente de suas contribuições para a educação linguística no Brasil gostaria de contar com a sua colaboração na resolução das questões que serão utilizadas em minha pesquisa de Doutorado intitulada: **ENGLISHING: INVESTIGANDO PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM (PERFORM)ATIVIDADE NO SERTÃO DOS TOCÓS.**

QUESTIONÁRIO NARRATIVA

1. De que modo sua experiência formativa no curso de Letras/Inglês contribuiu para o modo como você ensina língua?
2. Na condição de professor em serviço, como você se utiliza dos conhecimentos pedagógicos tratados ao longo de sua formação pré-serviço?
3. E no que compete à sua formação em serviço? De que forma os conhecimentos pedagógicos reverberam em sua práxis?
4. De que modo você avalia a sua atuação linguística ao longo da graduação? Como você definiria essa *inglesidade*?
5. Como você avalia hoje a sua atuação (linguística e pedagógica) em relação ao ensino de língua inglesa?
6. Como você avalia o inglês produzido pelos seus alunos?
7. Você observa alguma particularidade no inglês produzido pelos seus alunos? De que modo você lida com isto?
8. De que maneira a perspectiva da cultura era trabalhada ao longo da graduação?

APÊNDICE C – Roteiro de perguntas para Entrevista (*L'entretien d'explicitation*)**ROTEIRO PARA A ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO**

Título do Estudo: *ENGLISHING*: INVESTIGANDO PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM (PERFORM)ATIVIDADE NO SERTÃO DOS TOCÓS

Pesquisador Responsável: Raulino Batista Figueiredo Neto

Instituição: UNEB/UFBA

Introdução: reconhecer a cooperação e participação nessa instância da pesquisa, estabelecer o propósito da entrevista e esclarecer que a modalidade de questionamentos empreendidos poderia suscitar outras perguntas (a título de melhor esclarecimento das respostas).

1. Porque você se tornou professor de inglês?
2. Como você descreveria o seu processo formativo da graduação?
3. Você produz atividades próprias na sala de aula? Quais atividades você desenvolveu?
4. Qual o nível de importância da língua inglesa em sua vida pessoal? Como isso refletiu em sua vida profissional?
5. Qual a importância da questão cultural em seu processo de ensino?
6. De que modo você trabalha a perspectiva intercultural?

ANEXO A – Critérios 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. 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

ANEXO B – Ementas dos componentes curriculares analisados

EMENTA			
COMPONENTE CURRICULAR	FORMA DE EXECUÇÃO	CÓDIGO	CARGA HORÁRIA
LABORATÓRIO INSTRUMENTAL DE LÍNGUA INGLESA - BÁSICO I	LABORATÓRIO INSTRUMENTAL	LE0014	90
Desenvolve as estruturas básicas utilizando as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever numa abordagem comunicativa.			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
<ol style="list-style-type: none"> 1. 1. Grammar issues: <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Present Continuous; 1.2 Future Forms; 1.3 Degrees of Comparison; 1.4 Present Perfect; 1.5 Punctuation; 1.6 Passive Form. 2. Vocabulary issues: <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Physical description; 2.2 Word combination; 2.3 Frequency expressions; 2.4 Phrasal verbs; 2.5 Directions; 2.6 Geographical features. 3. Pronunciation: <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Cardinal numbers; 3.2. Ordinal numbers; 3.3. Vowel sounds; 4. Word and sentence stress 			

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- ELEMENTARY English Grammar. 2. ed. Glasgow: Collins; Cobuild, 2003
- GOMM, Helena; HIRD, Jon. **Inside out:** teacher's book elementary. Oxford: Macmillan, 2000. 139 p.
- KAY, Sue; JONES, Vaughan. **Inside out:** student's book elementary. Oxford: Macmillan, 2003. 127 p.
- KERR, Philip; JONES, Vaughan; KAY, Sue. **Inside out:** workbook elementary. Oxford: Macmillan, 2000. 80 p.
- MURPHY, Raymond,. **Essential grammar in use:** a self-study reference and practice book for elementary students of english, with answers. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 259 p.
- OXFORD elementary learner's dictionary. Hong Kong: Oxford University Press, 1991. 293 p.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- CEVASCO, Maria Elisa; SIQUEIRA, Valter Lellis. **Have you got it?**. São Paulo: Ática, 1990 136 p. (Básica universitária)
- COWIE, A. P. Mackin; R. MCCAIG, I. R. **Oxford dictionary of current idiomatic english.** New York: Oxford University Press, 1983 2 v
- DIXSON, Robert J. **Graded exercises in english.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1974 181 p. (Dixson english series)
- SWAN, M. **Practical English Usage.** 2. ed.. 4th impression. Oxford: Oxford University Press, 1998
- THOMSON, A. J.; MARTINET, V. **A Practical English Grammar.** 4th ed. Oxford: Oxford University Press, 1990.

EMENTA			
COMPONENTE CURRICULAR	FORMA DE EXECUÇÃO	CÓDIGO	CARGA HORÁRIA
LABORATÓRIO INSTRUMENTAL DE LÍNGUA INGLESA - INTERMEDIÁRIO I	LABORATÓRIO INSTRUMENTAL	LE0055	75
Estuda e promove o desenvolvimento de habilidades lingüísticas, oral e escrita, em nível de complexidade crescente. Aquisição da linguagem em diferentes situações próximas á realidade.			
CONTEÚDO PRAGMÁTICO			
<p>1. Habilidade de ler</p> <p>Identificar a idéia central do texto</p> <p>Usar estratégias de leitura para adivinhar o significado da palavra pelo contexto</p> <p>2. Habilidade de ouvir</p> <p>Identificar a idéia central do texto</p> <p>Usar estratégias de audição para reconhecer palavras importantes do texto.</p> <p>Reconhecer elementos de prosódia (entonação, linking)</p> <p>3. Habilidade de escrever</p> <p>Escrever pequenos textos descritivos, dissertativos e narrativos.</p> <p>Escrever e-mails</p> <p>4. Habilidade de falar</p> <p>Fazer perguntas</p> <p>Fazer comentários na afirmativa e negativa</p> <p>Manter uma conversa simples sobre tópicos de vestuário, relacionamentos</p> <p>5. Esporte, emprego, dinheiro, planos futuros, educação.</p> <p>Discutir sobre diferentes atitudes com relação a compras.</p> <p>Descrever lugares e compara-los.</p> <p>Descrever pessoas</p> <p>6. Aspectos morfosintáticos</p> <p>Ordem das palavras em perguntas e sentenças afirmativas e negativas.</p> <p>Morfemas: -s (plural e terceira pessoa do singular), -ed, -er, -ing</p> <p>Verb patterns: like, enjoy, prefer etc + ing forms</p> <p>Future forms: (be) going to; present continuous</p> <p>Modals: must, could, should, have to</p> <p>7. Aspectos lexicais</p> <p>substantivos contáveis e incontáveis</p> <p>adjetivos e graus de comparação</p> <p>países e nacionalidades</p> <p>atividades passadas (verbos regulares e irregulares)</p> <p>esportes</p> <p>vestuário</p> <p>advérbios de freqüência</p> <p>expressões de tempo</p> <p>expressões idiomáticas</p>			

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BEAUMONT, Digby; GRANGER, Colin. **The heinemann english grammar**: english grammar an intermediate reference and practice book. Oxford: Heinemann, 1992 352 p.

DIXSON, Robert J. **Graded exercises in english**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1974 181 p. (Dixson english series)

GOMM, Helena; HIRD, Jon. **Inside out**: teacher's book intermediate. Oxford: Macmillan, 2000. 144 p

KAY, Sue; JONES, Vaughan. **Inside out**: student's book intermediate. Oxford: Macmillan, 2000. 159 p.

KERR, Philip. **Inside out**: workbook intermediate. Oxford: Macmillan, 2001. 96 p.

SPEARS, Richard A. **Phrses and idioms**: a practical guide to american english expressions. Chicago: NTC Publishing Group, 1998. 309 p. (NTC reference)

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CEVASCO, Maria Elisa; SIQUEIRA, Valter Lellis. **Have you got it?**. São Paulo: Ática, 1990 136 p. (Básica universitária)

CLOSE, R. A. **A reference grammar for students of english**. [Inglaterra]: Longman, 1990 342 p.

GOMES, Luiz Lugani; COLLINS, Donald E. **Dicionário de expressões idiomáticas americanas** 9. ed São Paulo: Pioneira, 1993 281 p.

MCCAIG, Isabel; MANSER, Martin H. **A learner's dictionary of english idioms**. Oxford: Oxford University Press, 1987 220 p.

THOMSOM, A. J; MARTINET, A. V. **A practical english grammar**. Hong Kong: Oxford University Press, 1989 383 p.

EMENTA			
COMPONENTE CURRICULAR	FORMA DE EXECUÇÃO	CÓDIGO	CARGA HORÁRIA
PANORAMA DA PRODUÇÃO LITERÁRIA DA ORIGEM ATÉ A MODERNIDADE	Módulos	LE0049	60
Estuda a produção literária em Língua Inglesa da origem até a modernidade.			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
<p>1. Parte a literatura Anglófona : Literatura Inglesa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Old English Literature; • Middle English Liteature; • Elizabethan Age • William Shakespeare; • The metaphysical Poets (Jonh Donne). • The Romanticism (prose and poetry). • Victorian Age (prose and poetry); <p>2. The Twentieth-Century Literature (prose) Literatura Norte-Americana:</p> <ul style="list-style-type: none"> • The Romanticism (prose and poetry) • The twentieth-Century (prose) 			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
<p>FARR, Judith; BARCELLOS, Waldéa. Nunca lhe apareci de branco. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. 257</p> <p>GOWER, Roger. Past into present: an anthology of British an american literature. Harlow: England: Longman Group, 1998. 470 p.</p> <p>HIGH, Peter B. An outline of american literature. London: Longman, 2004. 256p.</p> <p>LAMB, Charles; SHAKESPEARE, William. 1564-1616 - Contos; LAMB, Mary, 1764 - 1847. Tales from Shakespeare. Harlow, England: Longman, 1999 94p. (Penguim readers)</p> <p>OXFORD guide to british and american culture. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2005. 1v</p> <p>VERDONK, Peter. Twentieth-century poetry: from text to context. London: Routledge, 1993. 194 p. (Interface</p>			

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BERCOVITCH, Sacvan. **The Cambridge history of american literature.** Cambridge: Cambridge Universit Press, 1996. 8 v.

BLAMIRES, Harry. **A short history of english literture.** 2. ed. London: Routledge, 1984.

CARTER, Ronald. **The routledge history of literature in english: Britain and Ireland.** 2. ed. London: Routledge, 2001 570 p.

CONCISE anthology of american literature. 5. ed New Jersey: Prentice Hall, c2001 p.

CONRAD, Joseph. Nostromo. **England:** Penguin Books. 1994. 462p. (Penguin Popular Classics)

DONNE, John. **The complete english poems.** England: Penguin Books, 1996 679p.

EARLY twentieth-century poetry. **England:** Penguin Books. 1995 65p.

GREAT short stories of the world. New York: The Reader's Digest, 1978 799 p.

POE, Edgar Allan. **The complete illustrated works of Edgar Allan Poe.** London: Bounty Books, 2004 963p; il

PRIESTLEY, J.B. **Adventures in english literature.** New York: Harcout Brace Jovanovich, 1963 4 v

EMENTA			
COMPONENTE CURRICULAR	FORMA DE EXECUÇÃO	CÓDIGO	CARGA HORÁRIA
LABORATÓRIO INSTRUMENTAL DE LÍNGUA INGLESA - INTERMEDIÁRIO II	LABORATÓRIO INSTRUMENTAL	LE0071	75
Desenvolve e aprofunda o estudo das estruturas lingüísticas complexas numa perspectiva comunicativa.			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a habilidade de redação; • Aprofundar o conhecimento da estrutura da língua; • Redigir diferentes tipos de textos; • Desenvolver a habilidade de compreensão oral; • Produzir diversos tipos de discurso. 			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
<p>BEAUMONT, Digby; GRANGER, Colin. The heinemann english grammar: english grammar an intermediate reference and practice book. Oxford: Heinemann, 1992 352 p.</p> <p>DIXSON, Robert J. Graded exercises in english. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1974 181 p. (Dixon english series)</p> <p>GOMM, Helena; HIRD, Jon. Inside out: teacher's book intermediate. Oxford: Macmillan, 2000. 144 p</p> <p>KAY, Sue; JONES, Vaughan. Inside out: student's book intermediate. Oxford: Macmillan, 2000. 159 p.</p> <p>KERR, Philip. Inside out: workbook intermediate. Oxford: Macmillan, 2001. 96 p.</p> <p>SPEARS, Richard A. Phrses and idioms: a practical guide to american english expressions. Chicago: NTC Publishing Group, 1998. 309 p. (NTC reference)</p>			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR			
<p>CEVASCO, Maria Elisa; SIQUEIRA, Valter Lellis. Have you got it?. São Paulo: Ática, 1990 136 p. (Básica universitária)</p> <p>CLOSE, R. A. A reference grammar for students of english. [Inglaterra]: Longman, 1990 342 p.</p> <p>MCCAIG, Isabel; MANSER, Martin H. A learner's dictionary of english idioms. Oxford: Oxford University Press, 1987 220 p.</p> <p>GOMES, Luiz Lugani; COLLINS, Donald E. Dicionário de expressões idiomáticas americanas 9. ed São Paulo: Pioneira, 1993 281 p.</p> <p>THOMSOM, A. J; MARTINET, A. V. A practical english grammar. Hong Kong: Oxford University Press, 1989 383 p.</p>			

EMENTA			
COMPONENTE CURRICULAR	FORMA DE EXECUÇÃO	CARGA HORÁRIA	PRÉ - REQUISITO
LÍNGUA INGLESA – INTERMEDIÁRIO III	LABORATÓRIO INSTRUMENTAL	90	LÍNGUA INGLESA - INTERMEDIÁRIO II
Desenvolve e aprofunda o estudo das estruturas lingüísticas numa perspectiva comunicativa, graduando o nível de complexidade.			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
<p>1. GRAMMAR ISSUES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Review of basic verb structures (Auxiliary verbs) • Question tags and short answers • Indirect questions • Collocations • Verb patterns: Verb + to infinitive / verb + ing form • Phrasal verbs • Articles • Unreal conditionals • Verb + noun collocations • Past and Present habits (Will, would, used to) • Modals • Quantifiers <p>2. PRONUNCIATION ISSUES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Single vowel sounds • Schwa • Pure vowels and diphthongs • Sounds <p>3. READING AND WRITING ISSUES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metaphor • Money expressions • Linkers • Functional language (Advice and recommendations) • Verbs: Stative and dynamic meanings • Showing cause and effect 			

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- COWIE, A. P. Mackin; R. MCCAIG, I. R. **Oxford dictionary of current idiomatic english.** New York: Oxford University Press, 1983 2 v
- DIXSON, Robert J. **Graded exercises in english.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1974.
- DICTIONARY of phrasal verbs. 2. ed. Glasgow: Collins;Cobuild, 2002
- GOMM, Helena. **Inside out:** teacher's book upper intermediate. Oxford: Macmillan, 2001. 128 p.
- KAY, Sue; JONES, Vaughan. **Inside out:** student's book upper intermediate. Oxford: Macmillan, 2001. 159 p.
- KERR, Philip. **Inside out: workbook with key upper intermediate.** Oxford: Macmillan, 2001. 96 p.
- MURPHY, Raymond. **English grammar in use:** a self-study reference and practice book for intermediate students. New York: Cambridge University Press, 1991

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- AZAR, Betty Schramper. **Fundamentals of English Grammar.** Longman.1992.
- SPEARS, Richard A. **Phrses and idioms:** a practical guide to american english expressions. Chicago: NTC Publishing Group, 1998. 309 p. (NTC reference)
- SWAN, Michael. **Practical English Usage.** Oxford University Press, 1995.
New edition.
- THOMSON, A. J.; MARTINET, V. **A Practical English Grammar.** 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- VINCE,Michael and SUNDERLAND, Peter. **Advanced Language Practice.** Macmillan, 2003.

EMENTA			
COMPONENTE CURRICULAR	FORMA DE EXECUÇÃO	CARGA HORÁRIA	PRÉ - REQUISITO
LÍNGUA INGLESA – AVANÇADO I	LABORATÓRIO INSTRUMENTAL	90	LÍNGUA INGLESA – INTERMEDIÁRIO III
Desenvolve a proficiência lingüística oral e escrita numa abordagem comunicativa. Emprega os padrões utilizados internacionalmente como indicadores avaliativos.			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
<p>1. Grammar issues:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relative clause/ conditional clause; • How+ adjective/ adverb • Present perfect/ Simple Past/ past Perfect; • Used to/ to be used to; • Phrasal Verbs; • Adverbials- type and positions; • Order of adjective; • Preposition (<i>Fronting</i>) <p>2. Writing Abilities</p> <ul style="list-style-type: none"> • Writing about a person/ student; • Childhood; • Writing a short newspaper story; <p>3. Speaking abilities</p> <p>Talking about close friends, relatives and famous people;</p> <p>Talking and discuss good taste;</p> <p>Idioms and slangs;</p> <p>4. Listening and reading abilities:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ordinary dialog and conversations; • Small texts • English mags; • Movies; • Songs; • Sounds and syllable timed stress (<i>Phonetic</i>) 			

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- CLOSE, R. A. **A reference grammar for students of english**. Longman, 1990. 342 p.
- DICTIONARY of phrasal verbs. 2. ed. Glasgow: Collins Cobuild, 2002.
- GOMM, Helena; HIRD, Jon. **Inside out: teacher's book advanced**. Oxford: Macmillan, 2001. 144 p.
- GRAVER, B. D. **Advanced english practice**. 3. ed. Hong Kong: Oxford University Press, 1986 320 p.
- JONES, Ceri. **Inside out: student's book advanced**. Oxford: Macmillan, 2001. 159 p.
- _____. **Inside out: workbook advanced**. Oxford: Macmillan, 2001. 96 p.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- COWIE, A. P. Mackin; R. MCCAIG, I. R. **Oxford dictionary of current idiomatic english**. New York: Oxford University Press, 1983 2 v
- GOMES, Luiz Lugani; COLLINS, Donald E. **Dicionário de expressões idiomáticas americanas**. 9. ed São Paulo: Pioneira, 1993 281 p.
- SPEARS, Richard A. **Phrses and idioms: a practical guide to american english expressions**. Chicago: NTC Publishing Group, 1998. 309 p. (NTC reference)
- SWAN, Michael. **Practical English Usage**. Oxford University Press, 1995. New edition
- THOMSOM, A. J; MARTINET, A. V. **A practical english grammar**. Hong Kong: Oxford University Press, 1989.