

# Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento

## *Teaching English as a lingua franca in the public school: by a belief in his (good) working*

**Domingos Sávio Pimentel Siqueira<sup>1</sup>**

*Universidade Federal da Bahia*

**Flávius Almeida dos Anjos<sup>2</sup>**

*Universidade Federal da Bahia*

*Nas condições verdadeiras de aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1996, p. 29).*

**Resumo:** O presente artigo busca discutir a verdadeira finalidade do ensino da língua inglesa na escola regular pública, chamando atenção para o fato de que é preciso romper com crenças e posturas que vêm se perpetuando ao redor do discurso de fracasso historicamente construído nesse contexto educacional. A reflexão aqui proposta nos conduz a caminhos não raramente ignorados ou desconhecidos por professores, alunos, pais, coordenadores, diretores e outros sujeitos envolvidos no processo de educar. Toma-se como pano de fundo a condição do inglês como língua da globalização que, dentre outras coisas, dá vazão a modelos alternativos ao tradicional modelo de ensino Inglês Língua Estrangeira (ILF) e começa a demandar ações, principalmente políticas, no sentido de garantir o acesso a este bem cultural poderoso a todos os cidadãos e não apenas a grupos privilegiados. A conclusão é que, apesar dos inúmeros problemas e obstáculos enfrentados por professores e alunos na escola pública, este ambiente de inquietação e instabilidade emerge como o lugar mais propício para que ‘pequenas revoluções’ aconteçam na nossa área, uma vez que as mudanças ali gestadas podem promover o resgate do prestígio e respeito da disciplina Língua Estrangeira (LE) na escola, assim como abrir caminhos para o seu (bom) funcionamento.

**Palavras-chave:** Inglês língua franca. Ensino e aprendizagem de LE. Escola pública.

**Abstract:** The article aims to discuss the true goal of English teaching in the regular public school, calling attention to the fact that it is necessary to deconstruct postures and beliefs which have been perpetuating around the historically-built discourse of failure in this educational context. The reflection proposed here is to take us to paths not seldom ignored or unknown to teachers, students, parents, coordinators, directors and other stakeholders involved in the educational enterprise. In the background, the condition of English as the language of globalization which, among several things, makes way to models of teaching

<sup>1</sup> Doutor em Letras e Linguística, Professor Adjunto do Departamento de Letras Germânicas do Instituto de Letras da UFBA, Professor do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (UFBA). E-mail: <savio\_siqueira@hotmail.com>.

<sup>2</sup> Professor de língua inglesa da rede oficial de ensino do Estado da Bahia, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA.

alternative to the traditional English as a Foreign Language (ELF) model and starts to demand actions, especially political ones, in the attempt to guarantee access to this powerful cultural good to all citizens and not to few privileged groups only. The conclusion leads to state that despite all problems and obstacles faced by both teachers and students in the public schools, this environment of unrest and instability emerges as the most appropriate place for the “little revolutions” to take place in our area, once the changes generated there are able to promote the rescue of the prestige and respect of the discipline Foreign Language (FL) in regular schools, as much as pave the way for its (good) functioning.

**Key words:** English as a lingua franca. FL learning and teaching. Public school.

## **Introdução**

Há bastante tempo, o ensino da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras tem sido alvo de críticas, desmerecimento e desprestígio. Não apenas a língua inglesa, pode-se dizer, mas línguas estrangeiras (LE) em geral. Como salientam Cox e Assis-Peterson (2007, p.10), “o discurso da ineficiência do ensino do inglês na escola pública é incessantemente entoado por um conjunto de vozes”, incluindo professores, alunos, pais, diretores coordenadores e atores sociais que, de forma contínua, se vêem assediados pela mídia mediante propagandas de outros segmentos, reivindicando para si “os métodos mais modernos, os professores mais capacitados e a garantia de domínio do inglês perfeito no menor tempo possível” (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p.10).

Muito também se tem debatido sobre as práticas e metodologias voltadas para o ensino da língua inglesa nesse ambiente, suas demandas e implicações, seus resultados pífios, deixando-se emergir e solidificar, com bastante frequência, crenças diversas a esse respeito, inclusive a pior de todas, e talvez a mais propagada no inconsciente coletivo, de que é *impossível* se aprender inglês nas escolas públicas brasileiras. Certamente, da forma como as coisas se apresentam, com raríssimas exceções, não é difícil imaginar que é esta perspectiva que prevalece, fortemente sustentada numa dura realidade de carência e despreparo, como criticam Cox e Assis-Peterson (2007, p.10):

Na escola pública, os alunos não têm. Falta tudo. O cenário é de malogro: lugar de alunos que não aprendem, de professores que não sabem a língua que ensinam, de pais que não se preocupam com a educação dos filhos e de metodologias que não funcionam. Nela, o ensino de inglês é uma história de faz-de-conta, encenada por professores invisíveis.

Toda essa (justa) preocupação em torno do ensino e da aprendizagem da língua inglesa, principalmente no ambiente das escolas regulares,

sejam públicas ou privadas, tem gerado uma série de pesquisas, estudos e reflexões no Brasil, principalmente no âmbito da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996; PAIVA, 1997; CELANI, 2002; DUDAS, 2002; RIBEIRO, 2002; PINHEL, 2003; FREIRE; LESSA, 2003; BORGES, 2004; GIMENEZ; JORDÃO; ANDREOTTI, 2005; BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; COX; ASSIS-PETERSON, 2007; 2008; COELHO, 2008; CONTIN, 2008; JORGE, 2009; OLIVEIRA, 2009; SCHEYERL, 2009; ASSIS-PETERSON; SILVA, 2010; LIMA 2011; entre outros). Perpassando as diferentes áreas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de LE, o cenário que se desvela, apesar de iniciativas de sucesso, é de pouco otimismo, como revelam as palavras da professora Maria Antonieta Celani (2002, p.20):

Embora a situação de carência se caracterize em todos os tipos de escola, ela parece ser particularmente aguda na escola pública. O ensino de língua estrangeira, particularmente do inglês, encontra-se totalmente à deriva, com professores, pais e alunos muitas vezes se perguntando a mesma coisa: O que estamos fazendo aqui? Para que servirá esta tentativa frustrada de ensinar/aprender uma outra língua?

A afirmação acima foi feita há algum tempo, mas sabemos que de lá para cá pouca coisa mudou. O ensino de LE, de inglês em particular, nas escolas públicas continua, em boa parte, à deriva, embora saibamos que, ao considerarmos o acesso a outras línguas como um direito de cada aluno na sua busca pela educação para cidadania, a presença da LE na escola, por si só, já se justifica. Baseados nestes e em outros estudos, e em algumas iniciativas que surgem no nosso horizonte educacional<sup>3</sup>, objetivamos com esse texto discutir a real finalidade do ensino da língua inglesa na escola pública para, imbuídos desse entendimento, propormos posturas que desafiem esse *status quo* de caos e fracasso constantes em tal contexto, assim como vislumbrarmos possibilidades de mudanças, a começar pela desconstrução de crenças perniciosas como tantas que existem sobre a temática, já que elas “alijam e negam a possibilidade de aprendizagem de línguas por parte de boa camada da população brasileira, obviamente a população mais carente” (LIMA, 2011, p.157).

Ao analisar e discutir alguns estudos que apontam para a verdadeira finalidade do ensino da língua inglesa, este artigo ancora-se em uma concepção política do ensino de LE, e não meramente metodológica, uma vez que concebemos a sala de aula de LE como parte integrante da sociedade em geral, como um espaço de diálogo constante com o resto do mundo, onde todos sejam capazes de usufruir dos benefícios que o domínio desse capital cultural (cf. BOURDIEU, 1973) poderoso, sem sombra de dúvidas, proporciona.

<sup>3</sup> Uma dessas iniciativas é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, a partir de 2011, começou a distribuir coleções didáticas de inglês e espanhol para os Ensinos Fundamental II e Médio das escolas públicas brasileiras.

## 1. A finalidade do ensino e aprendizagem da língua inglesa

No Brasil, estudos e discussões sobre a justificativa social para a aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs), de alguma forma, têm sido uma preocupação mais ou menos recente por parte daqueles envolvidos com educação linguística. Na visão de Moita Lopes (1996), uma das dificuldades enfrentadas pelas LEs nos currículos escolares é exatamente a de se justificar socialmente a sua presença. Diz o autor:

Uma disciplina escolar que não tem justificativa social só pode cooperar com uma visão de educação que tem como objetivo fazer os alunos se adequarem ao *status quo*. [...] A educação deve dar meios aos aprendizes de agirem sobre o mundo de modo a poder transformá-lo de acordo com seus interesses (cf. FREIRE, 1974) (MOITA LOPES, 1996, p.132).

Mesmo com todo o discurso no tocante à importância do inglês para se ter acesso ao mundo globalizado, o conhecimento de uma LE (inglês, em especial), em pleno século XXI, ainda “é visto como sinônimo de uma realização elegante e um símbolo de *status* social (*British Council*, 1976, p.2 apud MOITA LOPES, 1996, p.128). Por conta disso, a crescente desvalorização da escola pública tem provocado semelhante desvalorização das LEs nesse segmento, abrindo, destarte, um flanco atraente e lucrativo para os institutos de línguas e franquias levarem a cabo a tarefa de perpetuar tal discrepância, elitizando cada vez mais o ensino de línguas, certamente à custa da exclusão da maioria da população brasileira.

Não é de hoje que o ensino de LE no Brasil vem sendo analisado, discutido e mal interpretado ao longo dos anos, talvez por não se acreditar na sua relevância ou se desconhecer a sua verdadeira finalidade, principalmente na escola. Nesse pormenor, o mesmo Moita Lopes (1996) assegura que o campo de ensino de LE no Brasil tem sido vítima de uma série de mitos, oriundos da falta de uma reflexão maior sobre o processo.

Apesar de décadas dedicadas a essa discussão, o processo de ensino e aprendizagem de LE permanece ineficiente, quando não relegado a último plano, nas escolas públicas. Isso parece estar acontecendo por não se atender à finalidade do ensino que o momento em que vivemos exige<sup>4</sup>. Por conta disso, um chamado radical, porém realista, como o de Cox e Assis-Peterson (2008, p.47) pode fazer todo sentido:

Ou a disciplina é incorporada de fato ao currículo, com carga horária suficiente para superar a lição do verbo *To be*, ou é melhor termos a coragem e a decência de não incluí-la, pois desfazer o estigma de fracasso é bem mais custoso do que começar do zero.

<sup>4</sup> Notadamente, a publicação de diversos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (2000), além das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), significou um enorme passo adiante no processo de ensino e aprendizagem de LE na escola regular. Contudo, ainda estamos longe de vermos os preceitos preconizados por tais postulados de fato refletidos na prática diária dos professores de LE nas escolas públicas, principalmente.

É importante ressaltar que, como em qualquer área de estudo, a finalidade do ensino e da aprendizagem de LE deve ser orientada de acordo com o contexto histórico e precisa estar relacionada ao momento cultural vivido pelos aprendizes. Apesar disso, Oliveira (2009, p.23) relembra que:

entre os séculos IX e XIX, época em que viajar era uma atividade extremamente difícil, pela falta de meios de transportes rápidos e confortáveis, o contato entre as culturas comumente se dava por meio dos textos literários. Nada mais natural, portanto, do que o ensino de línguas estrangeiras voltar para o desenvolvimento da competência de leitura dos estudantes.

Mais especificamente, nessa mesma linha de pensamento, Moita Lopes (1996, p.130) chega a afirmar que “considerar o inglês no Brasil como um recurso para comunicação oral parece negar qualquer relevância social para sua aprendizagem”, concluindo, à luz daquele momento, que “a única habilidade em LE que parece ser justificada socialmente, em geral, no Brasil é da leitura”. Apesar da aparente coerência argumentativa por parte do eminente pesquisador (que, na verdade, já deve ter revisto tal posição), sua constatação nos parece míope e, inconscientemente, alinha-se à perversa realidade de que ‘falar’ inglês é algo que está reservado apenas a uma pequena elite, ou seja, àqueles poucos privilegiados que podem manter contatos com falantes de inglês nativos ou não-nativos dentro e fora do Brasil.

A chegada do novo milênio, trazendo novas demandas e possibilidades próprias do movimento de globalização atual, tempos em que a distância espacial e a distância temporal estão encolhendo e as fronteiras estão desaparecendo (KUMARAVADIVELU, 2006), regidos pelo impressionante desenvolvimento das tecnologias de comunicação, pressiona positivamente para que o diálogo intercultural seja garantido a cidadãos de todas as classes. Portanto, o domínio de línguas estrangeiras é elemento crucial nesse processo e apropriar-se de um idioma de alcance global como o inglês, por exemplo, é muito mais que apenas consumir discurso a partir da leitura de textos. Os documentos oficiais, desde aquela época, já apontam tais caminhos:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social (PCN, 1998, p.15).

Ou ainda:

Toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, preta de significados e significações que vão além do aspecto formal. O estudo apenas

do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical própria da natureza e função da linguagem, desvincula o aluno do caráter intrasubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem (PCNEM, 2000, p.6).

Logo, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas, nosso foco específico aqui, precisam adequar-se à nova realidade, buscando, mesmo diante de tantas dificuldades que circundam esses espaços educacionais, atender às exigências do momento atual. Não precisamos nos debruçar em estudos mais profundos para sabermos que ensinar e aprender inglês nesse ambiente têm, na maioria dos casos, sido orientados por e para aspectos gramaticais apenas. Por conta disso, são práticas pedagógicas tidas como maçantes e desinteressantes, desprovidas de quaisquer sinais que representem alguma relevância social para o aprendiz.

Como aponta Scheyerl (2009, p.126), “o retrato negativo no uso e na aprendizagem de língua inglesa na sala de aula, em especial da escola pública, pode ser confirmado por inúmeros depoimentos” como, por exemplo, o de Perin (2005, p.150, apud SCHEYERL, 2009, p.126):

Apesar de reconhecerem a importância de se saber inglês, os alunos tratam o ensino de língua inglesa na escola pública ora com desprezo, ora com indiferença. [...] O professor trabalha com a sensação de que o aluno não crê no que aprende, demonstrando menosprezo pelo que o professor se propõe a fazer durante a aula.

Tomemos ainda os estudos conduzidos por Basso (2006) com professores e alunos de língua inglesa de escolas públicas, que revelaram que suas aulas são baseadas em exercícios gramaticais e a gramática aparece como o que eles menos gostam de fazer. A autora constata que, gostemos ou não, continuamos a ter professores como simples repassadores de um novo código, tendo a gramática como único recurso e foco principal em suas aulas, apoiados na crença de que saber a língua corretamente antecede o saber usá-la e que, se aprendem assim, esse deve ser o caminho para ensinar.

Esta prática de ensino de LE, conceituada como ‘tradicional’, parece ter presença cativa nas salas de aula de língua inglesa da escola regular. Entretanto, a atual conjuntura mundial requer formas alternativas de ensino nesse contexto. O novo cenário estabelecido, principalmente com o advento da internet, com a dissolução das fronteiras, proporcionando encontros de culturas cada vez mais intensos, demonstra que é imprescindível dispormos de programas de ensino de línguas, LE em especial, dinâmicos, envolventes, alinhados com a nova ordem global, visando, dentre outras coisas, ao desenvolvimento da competência comunicativa e da consciência intercultural crítica do aprendiz-cidadão.

Imbuídos desses propósitos, estendendo, logicamente, todos os avanços das ciências da linguagem, principalmente aqueles nas áreas de aquisição de segunda língua e, com certeza, da linguística aplicada, estaremos contribuindo decisivamente para o desenvolvimento consciente de um ensino de LE que tende a suplantar resultados historicamente insatisfatórios, para não dizermos inócuos. Esses resultados, cada vez mais frustrantes para professores e aprendizes, parecem ser o reflexo da falta de esclarecimento acerca da verdadeira finalidade do ensino no ambiente da escola regular. Neste sentido, vê-se que, de certa maneira, estamos longe do que diz Rajagopalan (2003, p.70) quando ele afirma que “o verdadeiro propósito do ensino das línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Ou seja, para os aprendizes, ‘significa transformar-se em cidadãos do mundo’” (RAJAGOPALAN, 2003, p.70).

Na trilha dessas discussões e constatações, fica claro que as universidades e as escolas, num importante e necessário processo de auto-análise, precisam, definitivamente, inteirar-se sobre a finalidade do ensino da língua estrangeira (LE), pois daí emergirão todas as decisões que irão interferir na formação dos futuros falantes de LE. A este respeito, em ensaio sobre a formação do professor de línguas, Bagno (2002, p.80) postula que:

o objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade, é oferecer a eles uma verdadeira educação linguística.

Moita Lopes (1996) e Scheyerl (2009) também são enfáticos no tratamento da questão e ambos defendem a posição de que a escola, como instituição, não sirva o propósito de apenas fornecer instrumentos adequados ao contexto dos alunos de LE, mas, essencialmente, meios de instrução que estimulem a consciência crítica, refletindo habilidades que, por si só, se mostrem socialmente justificáveis. Complementa Scheyerl (2009, p.136):

A ausência de consciência crítica em nossas salas de aula deve-se, segundo Freire, aos seguintes “pecados” do nosso sistema educacional: o professor é o “sabe tudo” e o educando pouco ou nada sabe; o professor emite comunicados em vez de se comunicar; a escola é quem determina planos de curso e programas e cabe aos alunos se adequarem aos mesmos.

Por conta disso, as instituições de ensino e seus professores precisam, mais que nunca, compreender o mundo em que vivemos, o momento social, político e econômico e, no nosso caso, conduzir o ensino da língua inglesa de acordo com as exigências dos novos tempos, fomentando a criação de espaços instrucionais que privilegiem um ensino cada vez

mais inclusivo. Para que isso aconteça de verdade, é preciso que entendamos e internalizemos o fato de que o mundo passa por um processo de desenvolvimento global, onde as culturas se encontram, se “namoram” e se “sujam”, como diria Mia Couto (2009), e as identidades se fragmentam, se reconstróem o tempo inteiro. O mundo mudou e, dinamicamente, vai continuar na sua trajetória de transformação mais rapidamente do que imaginamos para atender às necessidades de cada geração.

Hoje em dia, ser capaz de acompanhar as mudanças que nos bate à porta (ou aos olhos e às pontas dos dedos) a todo momento, conhecer-se e conhecer o outro são habilidades importantíssimas que toda e qualquer disciplina deve contemplar. Com a língua inglesa não poderia ser diferente, ela traz essa finalidade também. E é justamente isso que vai desafiar os obstáculos que têm contribuído para não se justificar e deslegitimar o ensino da língua inglesa na escola pública, como lembra Oliveira (2009, p.22), ao postular que “se não houver uma função clara, um objetivo claro, para a aprendizagem, não se pode justificar a manutenção de uma língua estrangeira no currículo das escolas públicas”. Nem mesmo a língua franca mundial.

Subjacente a este pensamento, Paiva (2005), em um dos seus muitos estudos sobre ensino e aprendizagem de LE, diagnosticou o desconhecimento dos alunos sobre a necessidade e a razão para se aprender uma língua estrangeira e lamenta o fato de não saberem a importância do inglês na vida deles e os sentimentos negativos que a disciplina e, muitas vezes, os próprios professores, despertam nos aprendizes. É por isso, pode-se afirmar, que a falta de esclarecimento da verdadeira finalidade do ensino da língua inglesa nas escolas, para ambos, docentes e discentes, resulta em fatores-problemas, que constituem a todo tempo uma “barreira institucional e socialmente validada contra quaisquer projetos pessoais ou coletivos de mudanças” (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010, p.14). Entre esses problemas, podemos destacar: timidez, medo de errar, uso inadequado de material didático, metodologia equivocada, a aparente falta de uso da língua alvo, o grande número de alunos na sala de aula, falta de interesse por parte do aluno e do professor, só para citar alguns.

Diante de um cenário pouco animador, recheado de barreiras e dificuldades, o que justamente precisamos enxergar e por eles nos entrincheirarmos, são os reais objetivos e finalidades do ensino dessa língua transnacional, mestiça, viageira, desterritorializada (SIQUEIRA, 2011), tendo em mente a premissa de que “ensinar uma língua é ensinar a se engajar na construção social do significado e, portanto, na construção das identidades sociais dos alunos” (MOITA LOPES, 1996, p.182). Só a partir daí é que o ensino de língua inglesa (e outras LEs) fará sentido, tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

## 2. Ensinar e aprender inglês para quê?

O inglês, já há algum tempo, tem se consagrado como segunda língua de comunicação na maioria dos países. É a língua dos esportes, do cinema, da internet. Está presente nos restaurantes, hotéis, nas rodadas de negócios, nos aeroportos, congressos internacionais, na diplomacia, nos meios científicos, na publicidade. Como aponta Rajagopalan (2010, p.21), “não se discute mais a hegemonia total e, de certa forma, assustadora, da língua inglesa no mundo em que vivemos”. Ventura (1989, p.36 *apud* OLIVEIRA, 2006, p.12), no final do século passado, via essa expansão como uma verdadeira epidemia:

O inglês é uma epidemia que contamina 750 milhões de pessoas no planeta<sup>5</sup>. Essa língua sem fronteiras está na metade dos 10.000 jornais do mundo, em mais de 80% dos trabalhos científicos e nos jargões de inúmeras profissões, como a informática, a economia e a publicidade.

Já Le Breton (2005, p.21) afirma que o inglês teve uma geopolítica relativamente simples e, de língua nacional, se tornou imperial, e tende a tornar-se universal, e não apenas por uma questão de geografia. Segundo o autor:

ele [o inglês] aspira manifestamente a se tornar a língua do progresso, da ciência, da pesquisa; a língua da inovação, da conquista material; a língua da riqueza; a língua dos homens que são seguros de si e que podem ser tomados como modelo, sem deixar de ser a língua do não-conformismo e da liberdade de espírito (LE BRETON, 2005, p.21).

Por isso, a língua inglesa não pode ser vista meramente como um fenômeno linguístico através do qual se dissemina o progresso econômico da Inglaterra e dos Estados Unidos a reboque do atual processo de globalização. Ao contrário, um idioma que se desterritorializa e viaja pelo planeta, por natureza, vai muito além de necessidades utilitárias. Sendo assim, alinhando-nos com Rajagopalan (2010), quando este afirma que o que temos hoje é uma língua sem dono, sem tutelas e custódias de nenhuma nação em particular, pertencendo, na verdade, a quem dela faz uso, devemos estar conscientes e buscar ensinar nossos aprendizes a usar a língua com outros propósitos, como por exemplo, promover a solidariedade mundial e a cidadania, calcados em objetivos emancipatórios e transformadores (LEFFA, 2006; ROCHA, 2010). Ou seja, professores e profissionais de LE, principalmente de língua inglesa, com o poder que hoje detemos ao dominarmos uma língua ‘glocal’, precisamos estar prontos para levar os nossos alunos a transgredir (cf. PENNYCOOK, 2006), desafiar modelos e metodologias que insistem em nos dizer como conduzir a nossa prática (SIQUEIRA, 2011).

<sup>5</sup> Lacoste (2005, p.8) pontua que, “de algumas décadas para cá, o inglês também se propaga no plano mundial como a língua da globalização, bem como a língua da União Europeia, que engloba cerca de trinta Estados de línguas diferentes e que tem a necessidade de uma língua comum, ao menos em meio às categorias sociais ‘globalizadas’ de sua população”.

Um ensino com essas características além-método e politicamente orientado, na nossa visão, faz-se necessário na contemporaneidade, uma vez que somente desta forma poderemos garantir que, com o aprendizado da língua<sup>6</sup>, contribua efetivamente para que o educando sinta-se seguro o suficiente para se inserir e integrar-se em contextos diversos para, dentre outras coisas, participar ativamente das relações e dos fluxos transculturais que comprazem o mundo pós-moderno. Certamente, o processo de ensino e aprendizagem de inglês, conduzido sob essa ótica, possibilita a ativação e ampliação das nossas formas de ver o mundo, proporcionando-nos a oportunidade de, juntamente com nossos aprendizes, refletir sobre nossa(s) própria(s) cultura(s), nosso(s) jeito(s) de ser, nossas virtudes e ações, avaliando, repensando e reconstruindo, por meio de salutares diálogos e comparações com visões de mundo diferentes, as nossas maneiras de agir, pensar e sentir. Em outras palavras, “apropriar-se de uma língua é estar apto a envolver-se nos embates discursivos que as interações por meio dela nos possibilitam” (ROCHA, 2010, p.64). Ensino e aprendizagem de qualquer língua, portanto, devem refletir tal particularidade.

### 3. O professor de inglês e a verdadeira finalidade do ensino

Segundo Richards (2003), o objetivo das aulas de LE é preparar os alunos para a sua sobrevivência no mundo real. Lima (2009, p.189), por sua vez, sugere que ensinar uma LE implica a inclusão das competências gramatical e comunicativa, proficiência na língua, assim como “a mudança de comportamento e de atitude em relação à própria cultura e às culturas alheias”. Para que isso possa fazer sentido, postula Schmitz (2009, p.17), os professores devem usar a LE que possuem “para acostumar os seus alunos a ouvir e, quem sabe, falar a língua estrangeira”. Cabe ao docente, portanto, dentre as diversas atribuições que lhe competem, a tarefa de compreender a finalidade do ensino (língua inglesa, no caso), esforçando-se para que o processo adquira um real significado no seio escolar e apreenda o seu verdadeiro valor educativo. Ou seja, é preciso ir muito além de simplesmente capacitar o aluno a usar uma determinada língua para fins comunicativos ou cumprir exigências legais (OLIVEIRA, 2009)<sup>7</sup>. Na verdade, temos que levar o aprendiz a se apropriar da nova língua no intuito de ele se sentir estimulado a se envolver nos embates discursivos em nível global que, certamente, o aguardam.

Como salienta Rocha (2010, p.63), “o cidadão desse mundo emergente é irremediavelmente multilíngue, sendo o multilinguismo como língua franca uma realidade cada vez mais presente em nossa sociedade”. Imbuídos dessa premissa, pensamos ser importante encontrarmos maneiras de desconstruir o discurso de que o aprendizado da língua inglesa é

<sup>6</sup> É interessante aqui fazermos uma importante diferença entre ‘letramento’ e ‘alfabetização’, termos usados comumente na aquisição de língua materna (LM), mas que, para nós, são igualmente válidos para a aquisição de LE. Como todo conhecimento é político, defendemos a formação de um aprendiz de LE, principalmente de língua inglesa, que seja capaz de ir além da “capacidade de ler e escrever, sem levar a condição social resultante dessa aquisição” (cf. ROCHA, 2010, p.66). Isto é, aquele que apenas alfabetiza-se. Amparados em princípios freirianos, temos que nos preocupar com a preparação de falantes de LE que sejam capazes de ler o mundo antes da palavra (*read the world before the word*) (SIQUEIRA, 2008), já que, no caso emblemático do inglês, estaremos municiando nossos alunos com “uma ferramenta semiótica transcultural” (ROCHA, 2010, p.64) de alcance, prestígio e poder incomensuráveis.

<sup>7</sup> Oliveira (2009, p.30) esclarece que há três funções do ensino de LE na escola pública: (1) a de natureza legalista, ou seja, cumprir o que MEC determina por meios dos PCN; (2) a de natureza social, isto é, o desenvolvimento da leitura em LE para ajudar o estudante no processo de inserção cultural; e (3) a de ajudar o

almejado apenas como meio para a obtenção de emprego, aprovação em concursos, viagens internacionais, conversas com falantes nativos, etc. Alinhada a isso, Paiva (2009), em suas investigações sobre aquisição de LE, utilizando um *corpus* de narrativas de aprendizagem, onde os participantes contam como aprenderam ou aprendem diversas línguas, concluiu que, quando motivados, os aprendizes utilizam a LE para atividades corriqueiras fora da sala de aula, tais como: “ouvir música, ouvir programas de rádio e TV, compreender falas em filmes, brincar com jogos eletrônicos e, em alguns poucos casos, interagir com estrangeiros” (PAIVA, 2009, p.33). No entanto, a autora acentua que, apesar de ideal e mais próximo da realidade do aprendiz, isso raramente acontece na escola:

A sala de aula, geralmente, não oferece atividades de uso da língua, mas apenas exercícios sobre determinados itens gramaticais onde a língua é tratada de forma artificial ou, ainda, a tradução de textos escolhidos pelo professor e quem nem sempre são de interesse do aluno (PAIVA, 2009, p.33).

Nesse cenário carente de práticas significativas, inevitavelmente, o atraso e a frustração se sobrepõem à criatividade e à vontade de fazer diferente. Para que isso aconteça, o ensino e a aprendizagem de LE precisam ter sentido para os alunos e, com certeza, o professor tem papel crucial na consolidação desse processo. Com pequenas mudanças de postura, por exemplo, os resultados já serão outros na sala de aula. Por isso é que concordamos com Scheyerl (2009, p.131) quando, ancorando-se em Mendes (2007), a pesquisadora afirma que:

a eficácia pedagógica dependerá principalmente da filosofia de ação desenvolvida em sala com os alunos, pois o professor é quem tem a posição privilegiada de negociar, sugerir, incentivar e orientar as mudanças necessárias para que o processo de aprendizagem, como um todo, funcione de modo harmônico e produtivo.

Aliado a isso, Scheyerl (2009) chama atenção ainda para a importância de encamparmos uma educação humanista, promotora de cidadania, que possa levar os alunos à autonomia para pensar e agir criticamente. À luz da pedagogia crítica, de forma semelhante, Leffa (2006) sugere o ensino de LE que vise à solidariedade internacional, cultivando o amor entre as pessoas, independentemente de religião, nacionalidade ou regionalidade. Assim, é preciso que o professor de LE esteja preparado para lançar mão de práticas educativas que criem e desenvolvam sentimentos, valores, condutas, posturas e identidades de seus aprendizes, e a escola, sem sombra de dúvidas, embora tenha perdido em muito seu caráter acolhedor ao longo dos tempos, é o espaço ideal para a promoção dessas ações. A esse respeito, Brun (2003, p. 107) assinala que o:

estudante a se desenvolver cognitivamente, já que o auxilia na construção de conhecimentos. Não negamos tais funções, mas as enxergamos como incompletas. Por isso, defendemos uma extrapolação de tal conceituação, principalmente no tocante ao aspecto legalista, já que, como se sabe, não se trata aqui de uma função, mas de uma imposição, sem se discutir e disseminar as verdadeiras finalidades do processo de ensino e aprendizagem de LE nesse contexto, o que, com frequência, contribui não apenas para a construção de discursos equivocados quanto ao ensino e aprendizagem da língua inglesa, mas principalmente para solidificar-se a ideia de termos a LE apenas para constar no programa ou para preencher a carga horária de algum professor nem sempre qualificado para a função.

sistema escolar, de maneira geral, não consegue praticar o ideal humanista que advoga, e a escola raramente leva em consideração os valores, os sentimentos, as percepções, as atitudes e qualquer outra categoria de conduta associada à subjetividade humana.

O argumento desta última autora pode sustentar-se na observação de que a escola não consegue praticar diversos ideais porque, dentre algumas lacunas importantes, uma boa parte dos professores, mesmo quando possui formação adequada, é “treinada” para transmitir aspectos acerca da fonologia, fonética, morfologia, sintaxe, semântica da língua, sem, no entanto, voltar os olhos para a relação entre o sistema linguístico e os sistemas culturais local e global e cidadania, por exemplo<sup>8</sup>. Não deixando de reconhecer a importância dos elementos linguísticos, mas os enxergando como parte de um todo muito maior, entendemos que um dos primeiros passos para que o ensino de inglês realmente funcione na escola pública é nos engajarmos em uma revisão e consequente superação de tais práticas, uma vez que os próprios alunos já fazem disso um mote que denota de forma dissimulada e cruel o papel de desimportância e desprestígio atribuído à LE, inclusive o inglês, a poderosa língua da globalização.

Por acreditarmos em propostas plausíveis de ensino e aprendizagem de inglês na escola pública, nos alinhamos com a perspectiva intercultural defendida por Mendes (2007, p.133), espelhada em Almeida Filho (1993; 2002), a começar pelo sentido de língua.

O sentido de língua que queremos evidenciar é o da língua que, gradualmente, se “desestrangeiriza” para permitir ao aluno experimentar situações de comunicação com a língua-alvo que vão além do simples contato com esquemas disponíveis no sistema linguístico.

Neste cenário que vislumbra e valoriza a possibilidade de se aprender LE na escola, cabe especialmente ao professor conduzir o processo de forma plena, buscando torná-lo relevante para todos que dele fazem parte. Ciente ou não de sua enorme e fundamental responsabilidade, mesmo diante das já bem conhecidas dificuldades que o acompanham neste contexto, é o professor o grande mediador para que se entenda de forma clara que é possível se aprender línguas na escola pública, desde que apostemos no seu funcionamento a partir da desconstrução de vários mitos, dentre os quais, aquele que diz que a língua inglesa é propriedade exclusiva das elites (PAIVA, 2011). Como bem salienta Leffa (2011, p.21), “o grande desafio não é oferecer escola para todos, construindo prédios, mas ter professores qualificados para a sala de aula”.

Certamente, não podemos colocar toda a carga nos ombros do professor de LE, mas é preciso tê-lo como um agente que crê na “importância da participação em práticas sociais mediadas pela língua inglesa fora da sala de aula” (PAIVA, 2011, p.39) e assim afastar-se do que Siqueira (2008) chamou do “estado de silêncio” ou de “ignorância confortável”,

<sup>8</sup> Certamente, poderíamos expandir a discussão para outras disciplinas e áreas do saber. Porém, como proposto, nosso escopo de reflexão alcança os professores de línguas no geral e de inglês em particular.

abordando conteúdos que façam sentido na vida social de seus aprendizes e que promovam o desenvolvimento intelectual, sociocultural e político de cada um deles. Ou seja, que reflitam o pensamento de Rocha (2010, p.66), ao afirmar que:

O ensino de línguas deve preparar o aluno para ler o mundo criticamente em suas diferentes formas e linguagens, o que nos remete ao compromisso da educação (de línguas) em preparar cidadãos por meio de construção de letramentos.

Apesar de todos os problemas ainda enfrentados pelo professor de inglês da escola pública, seja de (má) formação ou por conta da “falta de tudo” no ambiente de trabalho, a verdadeira finalidade do ensino de inglês na escola regular, que, basicamente, tem a ver com um comprometimento social através da aquisição de uma ferramenta semiótica transcultural de alcance global, desde que internalizada, servirá de farol para aqueles que buscam tornarem-se seus legítimos usuários. Do alto de sua sabedoria, Rajagopalan (2011, p.60) nos diz que “ser professor é uma vocação, não profissão”. Se tal concepção está tão difundida em diversas áreas e em vários ambientes educacionais, por que essa tomada de consciência não atinge os professores de línguas das escolas públicas? Segundo o próprio Rajagopalan (2011, p.60), “o professor [de línguas] deve assumir seu papel de educador e não de mero “ensinador” de línguas”. Em especial, onde se acredita que nada se ensina e nada se aprende. Mudanças são possíveis. Basta questionarmos nossos (pré)conceitos e lutarmos por mudanças radicais, principalmente de mentalidade e de atitude.

#### **4. Convergências e divergências nas abordagens de ensino**

Como explanado previamente, ao argumentar sobre o ensino de inglês nas escolas públicas, Moita Lopes (1996) sugere o foco na leitura e assegura que este ensino instrumental colabora com o desenvolvimento da habilidade também em língua materna, assim como faz desenvolver a capacidade de letramento global. Oliveira (2009), à luz dos primeiros PCN (1998), aquiesce a tal premissa, mas chama atenção para a necessidade da adoção de uma abordagem que veja “o texto como um fenômeno discursivo criado por autor e leitor num processo de interação e construção de sentidos” (p.30). Contudo, sem deixar de compreender que em muitas realidades, leitura em LE seria melhor que nada, concordamos com Schmitz (2009) quando este afirma que uma política de ensino de línguas que enfatiza somente a leitura enfraquece o papel do professor de língua estrangeira, consolidando, desta forma, o papel de “prima pobre” atribuído à disciplina LE nas escolas (SCHMITZ, 2009).

Nas suas pesquisas ao final do século XX, Moita Lopes (1996, p.130) chega à conclusão que “considerar o ensino de inglês no Brasil como um recurso para a comunicação oral parece negar qualquer relevância social para a sua aprendizagem”. Contrários a esse pensamento, já que nega ao aluno da escola pública o seu direito de acesso pleno ao conhecimento de uma ou mais línguas estrangeiras, voltamos a argumentar que o ensino das habilidades orais (ouvir e falar) torna-se essencial na contemporaneidade para aprendizes de qualquer segmento, principalmente aqueles da escola pública, a multidão a quem, como denunciam Cox e Assis-Peterson (2007, p.13), “são destinadas as sobras da globalização”. Comunicar-se via internet, assistir a um filme em inglês, por exemplo, podem representar não só o momento em que a LE vem a ser apreciada em uso, mas também caracterizam oportunidades que demonstram a continuidade desse uso efetivo após o término de um curso, sem contar o quão gratificante é ser capaz de entender um filme no original, sem recorrer a legendas, um *e-mail* na LE que estamos aprendendo ou ainda ter sucesso ao interagir com falantes de outras partes do mundo, seja virtual ou presencialmente.

Durante muito tempo, segundo Salles e Gimenez (2008, p.153), o inglês como língua estrangeira (ILE) tem sido o modelo dominante na maioria das salas de aula. Entretanto, o ILE “está agora dando espaço a um modelo mais cabível às realidades do inglês global” (p.153). Na ótica das autoras:

abordar o ensino de inglês como língua estrangeira posiciona o aprendiz como um “outsider”, como um estrangeiro (você só pode visitar, sem direito a residência e deve respeito à autoridade superior dos falantes nativos). O modelo-alvo é sempre alguém que fala inglês como sua língua materna. Os currículos costumam focar os itens gramaticais, pronúncia do falante nativo e literatura. Com essa visão há uma posição ideológica do estudante como um fracassado, pois, por mais proficiente que este seja, comparado ao padrão dos falantes nativos, poucos serão perfeitos (SALLES; GIMENEZ, 2008, p.153).

Se o modelo ILE torna-se anacrônico devido às características assumidas pela língua ao globalizar-se mundo afora, sendo, então, compreendida “como língua de fronteira por meio da qual as pessoas se apropriam de discursos globais e reinventam a vida local em suas performances cotidianas” (MOITA LOPES, 2008, p.309), emerge um modelo alternativo e mais coerente, o Inglês Língua Franca (ILF)<sup>9</sup>, que, dentre outras potencialidades, assegura que seja cada vez mais normal que os falantes demonstrem sua nacionalidade e outros aspectos de sua identidade através do inglês e que a falta de pronúncia semelhante à do falante nativo não será vista como sinal de falta de competência (GRADDOL, 2006; SALLES; GIMENEZ, 2008).

Ainda de acordo com Salles e Gimenez (2008, p.154), “o ensino e aprendizagem de ILF é provavelmente a abordagem mais radical

<sup>9</sup> Em linhas gerais, língua franca é aquele idioma de contato utilizado por pessoas que não compartilham a mesma língua materna e que, por conseguinte, funciona como a segunda língua de todos esses falantes (JENKINS, 2007). Com a desterritorialização do inglês, é evidente a expansão do termo (cf. SIQUEIRA, 2011), uma vez que, na atualidade, de quatro usuários de inglês no mundo, apenas um é falante nativo. Em tal cenário, portanto, a maior parte das interações em ILF ocorre entre não-nativos, e embora tal condição não restrinja a participação de nativos de língua inglesa, o que chama a atenção é que, na maioria dos casos, o idioma funciona como uma língua de contato entre pessoas que não compartilham uma língua nativa, tampouco possuem uma cultura (nacional) em comum (SEIDLHOFER, 2005).

e controversa que emergiu nos últimos anos”. Para as autoras, esta abordagem sugere que a maneira pela qual o inglês é ensinado deve refletir as necessidades e aspirações do número crescente de falantes não-nativos de inglês (hoje são quatro não-nativos para cada falante nativo) que usam o idioma global para se comunicar, principalmente, com outros falantes não-nativos. Além disso, diferentemente do modelo ILE, o modelo ILF foca essencialmente as estratégias pragmáticas da comunicação internacional (SALLES; GIMENEZ, 2008) e “pode contribuir para uma maior atenção às necessidades locais e para a construção da identidade de um aprendiz mais crítico” (CALVO; EL KADRI, 2011, p.34).

Entre convergências e divergências de modelos de ensino de inglês, acreditamos que todas as competências possíveis de serem desenvolvidas num futuro falante da língua franca mundial não cabem mais ser consideradas exclusivas apenas de um pequeno grupo seleto de bem afortunados que têm condições de comprar “a peso de ouro” tal capital cultural. Como afirma Siqueira (2011), os desafios de se ensinar e aprender uma língua desterritorializada são muitos e ao propormos um rompimento com práticas tradicionalistas e ultrapassadas, compactuamos com o autor no seu chamado para a importância de termos essa ruptura não somente nos níveis da metodologia, das intervenções pedagógicas, mas principalmente nos aspectos político e ideológico, para que tal atitude venha a estremecer, desestabilizar e, quem sabe, reconstruir as bases de crenças e mentalidades profundamente sedimentadas em todos os segmentos em que se ensina e aprende línguas.

Como bem pontua Leffa (2011, p.17), “na aprendizagem de língua, não só o sucesso, mas também o silêncio fala alto”. Se voltarmos nossos olhares e atenção para o ensino e aprendizagem de LE na escola pública, é o silêncio que impera. Seja por meio do fracasso histórico ou pela desolação de se fazer parte de uma engrenagem improdutiva que anda, anda e não sai do lugar. Contudo, deixando o discurso da lamentação de lado, “a escola é um meio para se chegar a uma aventura maior”, diz o mesmo Leffa (2011). Os tempos são outros e temos condição de brigar por essa aventura. É só começarmos a nos mexer com as armas de que dispomos e partir para a ação. Por menor que ela seja, é muito melhor que permanecermos patinando na inércia total e absoluta em que muita gente (boa) se encontra, desfrutando do já aqui mencionado “silêncio confortável” (SIQUEIRA, 2008, 2010). As convergências estão aí para todos. Entremos nessa disputa e reclamemos, cada um, o nosso lugar.

## **(In)conclusões**

Apesar do cenário pouco animador que circunda nossas escolas públicas, por não disporem de recursos necessários para a consolidação

das aulas, número inadequado de alunos por turma, carências de recursos audiovisuais, talvez o fator mais dificultador no tocante ao ensino de LEs ainda seja a (má) qualificação do professor. É nela que devemos investir, seja na formação inicial ou continuada. Como atesta Oliveira (2009, p.29), “a grande maioria dos professores de línguas estrangeiras nas escolas públicas no Brasil falam muito pouco ou não falam a língua estrangeira que lecionam”.

Diante de tal realidade, parece-nos relevante propormos critérios de seleção mais rígidos no tocante ao domínio da LE desejada, assim como repensarmos os currículos dos cursos de Letras, almejando, dentre outras coisas, uma formação mais sólida em todos os aspectos, a começar pela adoção de uma postura crítica e reflexiva do profissional docente, alinhada com as demandas da nova conjuntura global, como sugerem Salles e Gimenez (2008, p.155):

O novo *status* do inglês deve fazer parte de políticas educacionais que garantam acesso universal. [...] Há uma clara necessidade da intervenção do governo para garantir o aprendizado dessa língua. [...] Se há uma nova ordem linguística mundial e o inglês está criando padrões globais de riqueza e exclusão, há a necessidade de uma redefinição de seus objetivos, tanto pedagógicos quanto políticos.

Mais especificamente, um professor orientado pela verdadeira finalidade do ensino da língua inglesa na escola pública, dentro do modelo de ILF, na nossa visão, passa a compreender as reais dimensões desse processo e, com certeza, contribuirá, de forma decisiva, para o seu (bom) funcionamento. Como reiteram Salles e Gimenez (2008), conceber o inglês como língua franca traz, sim, consequências importantes para a formação de professores. Sendo assim, a sala de aula de LE deve servir como espaço para discussão de assuntos relevantes para a formação do aprendiz, onde, ao lado da exposição aos aspectos linguísticos em contexto, são proporcionadas oportunidades para explorarem-se diferentes visões de mundo, visando ao desenvolvimento da consciência crítica do aprendiz a partir do acesso a temáticas relacionadas à esperança, à paz, cidadania, a direitos humanos, condutas, valores, crenças e comportamentos, tornando o processo prazeroso e significativo para todos.

A educação linguística pública é viável e as histórias de sucesso, embora poucas dentro de um universo tão grande, nos convencem de que é possível começarmos a pensar em mudança. Inegavelmente, pelos mais diversos motivos, há uma carência gritante de professores qualificados na disciplina língua estrangeira (LE), mas também daqueles capazes de se “rebelar” e assumir a sua posição de intelectuais transformadores que, segundo Giroux (1997, p.163), “devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas”, dando aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem.

Felizmente, e apesar de tantos exemplos frustrantes, nas últimas décadas, diz-nos Pacheco e Amorim (2007, p.108),

o papel do professor de línguas tem se firmado não somente como de um receptor e transmissor estático de informações produzidas e difundidas por teóricos de uma disciplina, mas também como construtor de conhecimento, pesquisador e crítico da sua própria prática.

Será que tal cenário não inclui o professor da escola pública? Acreditamos que sim. Pesquisas têm nos mostrado que é desse contexto que estão saindo os profissionais mais reflexivos e, como sabemos, refletir criticamente sobre a prática profissional produz mudanças que vão nos condicionando ao progresso. O que é preciso, acima de tudo, é reconhecer onde estamos e onde queremos chegar... mudando. Como bem postula Freire (1996, p.43), “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar”.

Em suma, mudança exige reflexão sobre as práticas. Freire (1996, p.43-44) já dizia que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” e que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.44). Em se tratando do ensino e aprendizagem de línguas, mudanças no processo exigem uma tomada de consciência sobre o *real* para se buscar o *ideal*. Por isso que, como educadores, devemos mostrar que a LE é útil, relevante, é um direito de todos, é um bem que transforma, faz progredir quem dele se apropria e, através dele, se insere no mundo.

A experiência demonstra que o processo de ensino e aprendizagem de LE (inglês) parece estar sendo mal conduzido nas escolas públicas, negando-se política e ideologicamente aos participantes, sejam professores ou aprendizes, a sua verdadeira finalidade, que é preparar o educando para conhecer e compartilhar outras maneiras de ser, agir, pensar e sentir, refletindo sobre a sua própria. A LE, em especial o inglês, é um instrumento poderoso através do qual se possibilita a inserção e intervenção no mundo por parte daqueles que a dominam. Por conta disso, precisamos acertar os passos, pensar e agir ética e democraticamente no sentido de desvelar o que tem sido ocultado a quem de direito. Somente assim, as dimensões social, ética e política, inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, entrarão em cena, desfazendo equívocos, rebatendo injustiças e, finalmente, atendendo ao verdadeiro objetivo de se aprender língua que é empoderar e transformar aquele que dela se apropria. São estas as pequenas revoluções com que tanto sonhamos na nossa área. E pelo que vemos, elas terão que ser gestadas na escola pública e daí propagadas para os mais diversos segmentos, uma vez que é na *escola pública* que residem as nossas grandes inquietações e instabilidades. Só um ambiente assim pode servir de palco de mudança. Só um ambiente assim pode servir de jardim

para que as epistemologias do Sul (cf. SOUSA SANTOS, 2006) floresçam de verdade. Esta é a nossa crença, nossa aposta, nossa esperança.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Língua além de cultura ou além da cultura/língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: EDUNB, 2002. p.210-215.

ASSIS-PETERSON; A. A.; SILVA, E. M. N. Não tenho estoque de sonhos para me manter em pé: construção de identidades de uma professora de inglês. In: BARROS; S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010. p.145-174.

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. (Org.). **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p.13-84.

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p.65-85.

BORGES, P. C. A. Teacher attitudes toward the English language teaching environment in the state primary and secondary schools of Vitória da Conquista, Bahia, Brazil. In: LIMA, D. C. (Org.). **Foreign language learning and teaching: from theory to practice**. Vitória da Conquista (BA): Edições UESB, 2004. p.11-47.

BOURDIEU, P. Cultural reproduction and social reproduction. In: BROWN, R. (Ed.). **Knowledge, education and social change: papers in the sociology of education**. London, UK: Tavistock Publications Ltd., 1973. p.71-112.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio, parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006. v.1
- BRUN, M. Dificuldades na aprendizagem de línguas e meios de intervenção. **Sitientibus**. Feira de Santana (BA): UEFS, jul./dez. p.105-117, 2003.
- CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. Mapeamento de estudos nacionais sobre inglês como língua franca: Lacunas e avanços. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.). **Inglês como língua franca:** ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2011. p.17-44.
- CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Professores e formadores em mudança:** relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p.19-35.
- COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. F. (Org.). **Crenças e ensino de línguas:** foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006. p.123-143.
- CONTIN, A. O ensino de LE (inglês) na escola pública: uma perspectiva sociointeracionista das formas de interpelação do professor. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.). **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. Campinas, SP: Pontes, 2008. p.53-64.
- COUTO, M. Três fantasmas mudos para um orador luso-afónico. In: VALENTE, A. **Língua portuguesa e identidade:** marcas culturais. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2009. p.11-22.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, v. 5, n.1, p.5-14, jan./abr. 2007.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Línguas estrangeiras:** para além do método. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2008. p.19-54.
- DONNINI, L.; PLATERO, L.; WEIGEL, A. **Ensino de língua inglesa**. São Paulo: Heinle Cengage Learning, 2010.
- DUDAS, T. L. Investigando as representações do professor de inglês da rede pública sobre sua prática docente. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança:** relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p.161-174.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, M. M.; LESSA, A. B. C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p.167-194.

GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas, RS: EDUCAT, 2005.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRADDOL, D. **English next**: why global English may mean the end of English as a foreign language. The British Council. London: The English Company (UK) Ltd., 2006.

JENKINS, J. **English as a lingua franca**: attitude and identity. Oxford, UK: Oxford University Press, 2007.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.161-168.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.129-148.

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.7-11.

LE BRETON, J-M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.12-26.

LEFFA, V. J. O professor de língua estrangeira, do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHAO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005. p. 203-218.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. de F. C. V. (Org.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006. p.10-25.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p.15-31.

LIMA, D. C. Ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.179-190.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. São Paulo: Pontes, 2007. p.119-139.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **D.E.L.T.A.**, n. 24, v. 2, p.309-340, 2008.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.21-31.

OLIVEIRA, M. F. P. D. **O dizer e o fazer comunicativos numa amostra de professores de língua no Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Instituto de Letras, Universidade de Brasília (UNB), 2006.

PACHECO, M. M.; AMORIM, S. S. Percurso histórico do ensino de inglês no Brasil: a abordagem comunicativa e o livro didático do Yázigi. **Cadernos do CNLF (UERJ)**, v.11, n. 10, p.108-122, 2007.

PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M; ABRAHÃO, M. H. V; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes, 2005. p.135-153.

\_\_\_\_\_. Ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.31-38.

\_\_\_\_\_. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.33-46.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.67-84.

PINHEL, C. O. Reflexões sobre a leitura em aulas de inglês como língua estrangeira em uma escola pública. In: CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Pesquisas em linguística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p.55-79.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. The concept of 'World English' and its implications for ELT. **ELT Journal**, v. 58, n.2, p.111-117, April, 2004.

\_\_\_\_\_. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.39-46.

\_\_\_\_\_. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: SILVA, K. A. **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p.21-24.

\_\_\_\_\_. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011. p.55-65.

RICHARDS, J. C. **O ensino comunicativo das línguas estrangeiras**. São Paulo: Ed. SBS, 2003. Portfólio SBS, 13.

RIBEIRO, F. M. Investigando as representações que o professor de inglês da rede pública faz de si mesmo. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p.149-160.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do Ensino Fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: SILVA, K. A. **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p.53-79.

SALLES, M. R.; GIMENEZ, T. Globalização e políticas educacionais: uma reflexão sobre o ensino e a formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro. **Revista Entretextos**, v. 8, p.150-160, 2008.

SCHEYERL, D. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In: LIMA, D. C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.125-139.

SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.13-20.

SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca. **ELT Journal**, v. 59, n.4, p.339-341, Oct. 2005.

SIQUEIRA, D. S. P. O desenvolvimento da consciência intercultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista Inventário**, v.4. Julho/2005. Disponível em: <www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>. Acesso em: 12 set 2011.

\_\_\_\_\_. **Inglês como língua internacional**: por uma pedagogia intercultural crítica. (Tese de doutorado). Salvador: Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2008.

\_\_\_\_\_. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira? In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009. p.79-92.

\_\_\_\_\_. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica In: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas, SP: Pontes, 2010. p.25-52.

\_\_\_\_\_. Inglês como língua franca: O desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.). **Inglês como língua franca**: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2011. p.87-115.

SOUSA SANTOS, B. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez Editora, 2006.