



POR UM ENSINO INTERCULTURAL DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

FOR AN INTERCULTURAL TEACHING
OF ENGLISH AS A LINGUA FRANCA

Domingos Sávio Pimentel Siqueira¹

Kelly Santos Barros²

Universidade Federal da Bahia

Resumo:

A expansão planetária da língua inglesa é, ao mesmo tempo, causa e consequência do atual fenômeno de globalização. Amealhando cada vez mais usuários mundo afora, já é plausível se afirmar que a maioria das interações que atualmente ocorrem em língua inglesa se dão entre falantes não-nativos, exatamente na função de língua franca. Tal constatação suscita mudanças significativas, principalmente para o Ensino de Língua Inglesa (ELI) que, calcado em tradições fortemente arraigadas, oriundas de países hegemônicos, ainda se orienta por concepções e premissas voltadas, por exemplo, para a emulação do modelo do falante nativo e para uma prática de sala de aula que raramente privilegia o diálogo entre culturas. Tomando como base o paradigma de inglês como língua franca (ILF), este artigo, além de explorar o conceito e suas principais acepções, elege a interculturalidade como elemento central na pedagogia contemporânea de língua inglesa, chamando a atenção, entre vários aspectos, para a necessidade de se empoderar o professor não-nativo que, nesse novo contexto, emerge como modelo de sucesso para seu aprendiz e, ao assumir a sua condição de mediador intercultural, se habilita com muito mais propriedade para responder às reais necessidades dos futuros falantes globais de inglês.

Palavras-Chave: Ensino de Língua Inglesa; Inglês como língua franca; Interculturalidade.

¹ saviosiqueira@hotmail.com

² brunette12@gmail.com

Abstract: *The planetary expansion of the English language is, at the same time, cause and consequence of the current phenomenon of globalization. With an ever-growing number of users the world over, it is already plausible to affirm that most of the interactions taking place nowadays in English are happening among non-native speakers, particularly in its function of lingua franca. Such a condition provokes significant changes, especially for English Language Teaching (ELT), still heavily founded in traditions originated from the hegemonic centers of English which, for example, still emulate the native speaker model and foster a classroom practice where the cultural dialogue is rarely privileged. Based on the English as a Lingua Franca (ELF) paradigm, this article, besides exploring the concept and its main premises, takes interculturality as a central element in the contemporary English pedagogy, calling attention, among several aspects, to the importance of empowering the non-native teacher who, in this new context, emerges as a model of success to his/her learner, and, as he/she assumes his/her condition of an intercultural mediator, he/she becomes much more skilled to respond to the real needs of the future global speakers of English.*

Key-Words: *English Language Teaching; English as a Lingua Franca; Interculturality.*

O mundo não se tornou uma vila, mas uma teia altamente complexa de vilas, cidades, bairros, assentamentos unidos frequentemente por laços materiais e simbólicos das formas mais imprevisíveis (BLOMMAERT, 2010, p.1)³.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Como salientam Friedrich e Matsuda (2010), a existência de uma língua franca⁴, uma língua adotada como idioma comum entre falantes cujas línguas maternas são diferentes, em espaços de intenso contato entre indivíduos, não é um fenômeno típico do século XXI. O reconhecimento do uso de línguas francas, complementam as autoras, remonta aos primórdios de 1678, quando o termo foi empregado pela primeira vez para se referir “a uma língua misturada ou um jargão usado na região portuária do Mediterrâneo, que consistia de vocábulos do italiano desprovidos de suas respectivas flexões”⁵ (SIMPSON; WEINER, 1989, p. 991 apud FRIEDRICH; MATSUDA, 2010, p. 21). Como numa grande feira de negócios, os viajantes vinham de todas as partes para vender, trocar e divulgar seus produtos que, até então, estavam sob o controle fiscal dos senhores feudais, o que tornou o comércio do Mediterrâneo um elemento

³ *The world has not become a village, but rather a tremendously complex of villages, towns, neighbourhoods, settlements connected by material and symbolic ties in often unpredictable ways.*

⁴ Para fins de esclarecimento, os termos Inglês como Língua Franca (ILF) e Inglês como Língua Internacional (ILI), neste texto, referem-se ao mesmo fenômeno e, portanto, fazem parte do mesmo escopo teórico.

⁵ *A mixed language or jargon used in the Levant, consisting largely of Italian words deprived of their inflexions.*

precursor da transição entre o Feudalismo e a Revolução Industrial. Diferentemente da construção da Torre de Babel (DERRIDA, 2002)⁶, na região do Mediterrâneo conhecida como *Levante*, havia à época uma língua franca mercadológica que congregava todos em torno de interesses comerciais que culminavam com a dissipação e consumo de produtos diversos, sem se considerar o selo de fabricação.

Quando chegamos à sociedade contemporânea, fica claro que é a *internet* que assume o papel desta rede portuária dos negócios (inter)(trans)nacionais e, sem sombra de dúvidas, a maior responsável pelo acesso a qualquer bem de consumo imaginável a qualquer hora e em qualquer lugar. Afinal, nunca antes na história da sociedade mundial se ouviu falar em tantos espaços livres para transações comerciais – como os *websites* de compras (individuais e coletivas) – quanto neste século que mal completou uma década.

Dentro deste processo de consumismo mundial, “veículo de narcisismos, por meio de seus estímulos estéticos, morais [e] sociais, (...) o grande fundamentalismo do nosso tempo” (SANTOS, 2000, p. 49), vemos que as negociações são realizadas significativamente em inglês, a língua dominante do comércio internacional, como lembram Friedrich e Matsuda (2010, p. 21), ao declararem que “o inglês está sendo usado em comunidades múltiplas a fim de desempenhar uma variedade de funções comunicativas dentro e fora das arenas do ‘comércio’ tradicional”⁷.

Como já é possível perceber, o inglês não habita esse gigantesco e complexo espaço cibernético, onde se espalha de forma exponencial a cada dia, por mero acidente linguístico ou, quem sabe, por um golpe de sorte. O privilégio de ter se tornado a língua da tecnologia se deve ao fato de ser este o idioma em que se construiu o conceito de comunicação no âmago do fenômeno atual de globalização, como atesta Kumaravadivelu (2006, p. 131):

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

⁶ Para Derrida (2002, p. 11-12), a “Torre de Babel não configura apenas a multiplicidade irreduzível das línguas, ela exhibe um não-acabamento, a incapacidade de completar, de totalizar, de saturar, que seria da ordem da edificação (...). [Em] qual língua a torre de Babel foi construída e desconstruída?”

⁷ *English is being used in multiple communities to perform a variety of communicative functions both in and out of traditional “trading” arenas.*

Segundo Giddens (1990 apud LONGARAY, 2009, p. 55), a globalização “consiste numa surpreendente intensificação das relações sociais mundiais através das quais acontecimentos locais podem ser regulados a milhares de quilômetros de distância” via o compartilhamento de um mesmo código linguístico. Sob um viés crítico, inclusive declarando esta globalização como um movimento perverso, elitista e excludente, Santos (2000, p. 18), por sua vez, postula que este é um fenômeno de mudanças na economia e cultura globais, que privilegia “a abertura de mercados nacionais, a flexibilização de políticas protecionistas, a intercomunicação em tempo real e a suposta prosperidade das diversas nações do planeta”. Já Steger (2003, p. 13 apud KUMARAVADIVELU, 2006, p. 130), compreende a globalização de uma forma, diríamos, mais branda, como “uma série multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial”, ao mesmo tempo, desenvolvendo, nas pessoas, complementa o autor, “uma consciência crescente das conexões profundas entre o local e o distante”.

Não é novidade para ninguém que o inglês se aninha confortavelmente nos braços do atual fenômeno de globalização. Estatísticas apontam claramente que é o inglês a língua dessas trocas sociais e das relações intra e intercontinentais em tempo real, como é comprovado por Leffa (2001, p. 342), ao expor a situação do idioma no cenário mundial:

[É] língua estrangeira mais estudada no mundo. Há uma série de fatos que contribuem para isso, entre os quais podemos destacar os seguintes: (1) o inglês é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas; (2) o inglês é a língua usada em mais de 70% das publicações científicas; (3) o inglês é a língua das organizações internacionais. A razão mais forte, no entanto, é o fato que o inglês não tem fronteiras geográficas. Enquanto que o chinês, por exemplo, também é falado por mais de um bilhão de pessoas, a língua chinesa está restrita à China e alguns países vizinhos. O inglês, por outro lado, é não só declaradamente a língua oficial de 62 países, mas é também a língua estrangeira mais falada no mundo: para cada falante nativo há dois faltantes não-nativos⁸ que a usam para comunicação. O inglês é provavelmente a única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos.

Portanto, independentemente da globalização e de suas sempre crescentes demandas, para seguir o ritmo das novas transformações

⁸ A referência de Leffa, como se vê, é de 2001. Dados apontam que tal relação já subiu para 4 (quatro) falantes não-nativos para cada falante nativo (Cf. CRYSTAL, 2003; MODIANO, 2009; SIQUEIRA, 2008; 2010, entre outros).

geopolíticas e atuar em culturas cada vez mais híbridas, o inglês surge como uma língua franca, desterritorializada e fronteiriça, que contribui de forma decisiva para que a comunicação entre as pessoas neste contexto global ocorra. Em função dessa nova geografia do inglês, Ortiz (2006, p. 14) argumenta:

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

Mais adiante no texto ficará claro que o que estamos chamando de “inglês como língua franca” aqui não se encaixa no conceito antigo e, para nós, superado, de língua franca, em que se concebe, em tese, uma língua neutra, totalmente esvaziada de cultura, que serve apenas um objetivo utilitário, operando numa “zona franca”, “terra de ninguém”, desconsiderando-se, por exemplo, as cargas ideológica e cultural que cada falante traz para a interação.

Dito isto sobre o atual fenômeno de globalização e um dos seus aliados mais significativos, a língua inglesa, não podemos deixar de lembrar que esse é também um momento de mundialização dos encontros culturais que possibilitam, além de trocar, compartilhar e ressignificar crenças, valores, histórias e, claro, línguas. A pós-modernidade revela um homem cambiante por natureza, realizando contatos e trocas que ultrapassam o valor material da moeda para atingir o capital simbólico do engajamento em diálogos comunicativos que superam os limites do nacionalismo e vão além das fronteiras políticas e linguísticas e, para isso, faz-se necessário que essa comunicação se dê, acima de tudo, através de um diálogo intercultural.

Ou seja, o cenário atual, estejamos mais ou menos atentos, implica a necessidade de um novo olhar sobre as novas formas do inglês no século XXI, uma vez que o seu estatuto emergente é de uma língua mundial, internacional e, acima de tudo, franca, que precisa ser re-configurada dentro dos mais diversos cenários, principalmente, o local. Certamente, tais premissas têm consequências diretas para o ensino de língua inglesa (ELI), que, não tenhamos dúvida, deverá passar por um repensar e uma reconfiguração nos mais diversos níveis, deixando aflorar de maneira cada vez mais contundente que muitas das práticas consideradas canônicas e intocáveis, largamente difundidas mundo afora, estão à beira de se tornarem obsoletas e anacrônicas (RAJAGOPALAN, 2004). É nesta linha de raciocínio, tomando como base a expansão da língua

inglesa pelo mundo, o desenvolvimento do paradigma do inglês como língua franca (ILF) e algumas de suas premissas, as implicações para o ensino com um amplo suporte no diálogo intercultural, que este artigo se propõe a incursionar numa breve reflexão, defendendo, como o título deixa explícito, à luz da realidade global em que hoje nos encontramos, um ensino intercultural de inglês como língua franca.

INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

De acordo com Cogo e Dewey (2012, p. 1), a realidade sociolinguística do mundo contemporâneo faz do Inglês como Língua Franca (ILF a partir daqui) “um fenômeno *sui generis* que requer uma perspectiva teórica e metodológica distinta para a condução de pesquisa empírica”. Da mesma forma, na nossa visão, também no universo do ensino, este último, não raramente, bastante refratário a iniciativas que venham questionar um *status quo* voltado para perenidade de dogmas e certezas irradiadas de um centro para uma periferia consumidora e reprodutora de ideias, conceitos, valores, práticas e comportamentos nos mais diversos níveis.

Muitos são os pesquisadores que estão se debruçando sobre uma definição mais precisa do que seria o ILF. Para Cogo e Dewey (2012), o ILF pode ser delineado a partir de três níveis principais, seus contextos, sua função e também como um paradigma de pesquisa. Na visão desses autores, “a única maneira de descrever o ILF é como uma língua franca capaz de operar um sistema linguístico altamente complexo, como qualquer versão da língua, sejam o Inglês Nativo (ILN) ou os ingleses nativizados” (COGO; DEWEY, 2012, p. 16).

Para Friedrich e Matsuda (2010, p. 21), o ILF é originalmente resultante de ocorrências observadas em ambientes multiétnicos, estabelecidas nos “espaços onde os povos foram submetidos aos processos de colonização”. Nesse sentido, segundo Seidlhofer (2005, p. 339), devido a esse caráter crioulo⁹, uma língua franca na contemporaneidade pode ser definida como “um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas”, ou uma língua pela qual os membros de

⁹ O “caráter crioulo”, nesse contexto, refere-se ao contato entre civilizações distintas, envolvendo ou não um processo de dominação, que pode ter como resultado uma língua mesclada, que carrega as expressões de ambos os lados, e se constitui como heterogênea, crioula (PIMENTEL, 2009).

diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si, mas que não é a língua de nenhum deles, isto é, “uma língua que não tem falantes nativos” (SEIDLHOFER, 2005, p. 340). Tais características conferem ao ILF mais algumas definições:

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

Ou ainda,

O ILF tem sido considerado uma utilidade para contextos multiculturais entre pessoas de diferentes perfis linguísticos, e este sentido de inclusão ‘promove’ encontros comunicativos entre os três círculos¹⁰ (MODIANO, 2009, p. 212).

Uma língua que se adapta às necessidades globais de seus usuários¹¹ (COOK, 1999, p. 185).

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

Ou como expandem Cogo e Dewey (2012, p. 16) “uma língua franca, inevitavelmente, possui um caráter multiplex”¹². Assim, no rastro desse pensamento, podemos perceber que a teorização sobre a importância das escolhas dos usuários em relação ao contexto de fala é relevante para quase todos os conceitos supracitados. Principalmente porque, em termos práticos, pode-se afirmar que o ILF captura a natureza plural e multiétnica dos falantes, dentro e fora dos ambientes internacionais (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010).

Esse fato, na realidade, torna o ILF uma **função** ‘capaz de acomodar’ o sentido comunicativo da língua. A respeito da referida função, mais uma vez, Friedrich e Matsuda (2010, p. 22) reforçam o conceito quando descrevem o uso de ILF dentro de um “escopo que é vasto e estabelece contextos tão diversificados que são impossíveis de qualificar”. Na trilha da argumentação, as autoras declaram ainda que cada falante usa uma variedade linguística da qual se apropriou e emprega várias estratégias comunicativas para interagir com

¹⁰ Aqui, a título de esclarecimento, Modiano (2009) refere-se ao já mencionado paradigma dos Ingleses Mundiais (*World Englishes*), evocando os três círculos concêntricos (KACHRU, 1985).

¹¹ *A language which adapts itself willingly to the needs of its global users.*

¹² (...) *a lingua franca inevitably has a multiplex character.*

sucesso. Mais ainda, segundo as pesquisadoras, “quando o ILF é conceituado como uma função, ele é capaz de acomodar muitos contextos de uso, em especial porque as estratégias necessárias para que tais interações se realizem com sucesso são geralmente semelhantes através dos contextos” (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010, p. 22)¹³.

As definições aqui elencadas, pode-se ver com clareza, enfatizam o papel do usuário desnacionalizado e os contextos variados onde ele atua, o que nos leva a presumir que o ILF está se desenvolvendo, dia após dia, no seio das mais diversas culturas e para diferentes propósitos de comunicação. A esse respeito, Berns (2009, p. 195), uma estudiosa afiliada aos estudos de *World Englishes*, salienta que

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

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

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

Como afirma Firth (1996, p. 237), “o termo função é hoje ilustrado como a questão central para os ingleses do mundo”. O autor acrescenta que compreender a função do ILF é fundamental para compreender-se o conceito não só de ‘língua franca’, mas também de ‘língua internacional’ e ‘língua de

¹³ [W]hen ELF is conceptualized as a function, is able to accommodate many contexts of use especially because the strategies needed to make such interactions successful will often be similar across the contexts.

comunicação global' uma vez que todos "representam os usos e papéis contemporâneos do inglês"¹⁴ (FIRTH, 1996, p. 237).

De maneira prática, uma língua franca não é uma variedade e nem uma língua *per se*, para usar as palavras de Berns (2009, p. 196). O mais importante, na visão da autora, é compreendermos que "uma língua franca está alocada dentro de contextos onde os usos são definidos por fatores extralinguísticos que atuam como funções interpessoal, instrumental, administrativa e, acima de tudo, criativa" (BERNS, 2009, p. 198).

Por fim, em relação a ser ou não uma nova variante, Friedrich e Matsuda (2010, p. 24) salientam a importância de não caracterizar ILF como tal, uma vez que "seria impossível enquadrar uma língua franca dentro do conceito de variedade, devido ao seu caráter dinâmico e cultural". Ainda segundo estas autoras, o uso de ILF como função "permite o reconhecimento da importância dos fatores não-linguísticos [como] gestos, expressões corporais, figuras, aspectos culturais, etc." (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010, p. 24).

ILF E INTELIGIBILIDADE

Possivelmente, a grande questão em torno do ILF talvez não seja a polêmica se é ou não uma variedade, um dialeto ou "uma língua em formação, com uma estrutura precária e emprestada e que não passa de uma caricatura de uma língua madura e robusta" (RAJAGOPALAN, 2011, p. 46). Na verdade, os estudos têm demonstrado que a discussão maior está provavelmente centrada na questão da *inteligibilidade* em interações que envolvem uma língua franca que ostenta uma dimensão jamais alcançada por qualquer outra língua natural.

Discutir inteligibilidade é voltar-se para uma problemática que, é razoável afirmar, está na gênese da terminologia. Os pesquisadores da área ressaltam que ainda não há um consenso entre eles em relação à definição muito clara do termo, uma vez que ser 'inteligível' está além dos aspectos morfológicos e fonológicos. Além disso, não é incomum ouvirmos de autores e pesquisadores mais críticos, em especial, aqueles voltados para os estudos sobre a expansão mundial do inglês, indagações tais como: "Inteligível para quem?"

¹⁴ *Function is fundamental to understanding the concept not only of "lingua franca" but also of "international language" and "language of wider communication", all of which represent contemporary uses and roles of English.*

“Para o falante nativo?”, “Para os usuários bilíngues globais da língua”, como prefere Jenkins (2007)? Nesse sentido, é sempre bom lembrar, como apontam Cogo e Dewey (2012), que a noção de comunicação bem sucedida, dentro de um paradigma de ILF, está para muito além de correção linguística e de uma avaliação de performance com base em um modelo padrão idealizado que, como se sabe, não é falado nem pelo mais ‘letrado’ dos falantes nativos.

Quanto à diversidade e ao desencontro de conceitos para o termo ‘inteligibilidade’, Jenkins (2000) realizou um levantamento para os estudos do projeto que ela intitulou *Língua Franca Core (LFC)*¹⁵ e concluiu que “inteligibilidade pode significar diferentes coisas para diversas pessoas” (JENKINS, 2000, p. 68). Apesar de a autora propor um núcleo-base que deveria direcionar o ensino da pronúncia, por exemplo, para garantir a inteligibilidade entre falantes de ILF, ela também reconhece que, diante da nova configuração do inglês na contemporaneidade, é preciso direcionar o “enfoque da inteligibilidade para o ouvinte e as contribuições de suas habilidades de processamento e de estratégias múltiplas, que vão desde pistas contextuais até conhecimento prévio para construir o significado” (JENKINS, 2000, p. 70). Ainda em defesa do papel do ouvinte, Kenworthy (1987, p. 13) definiu inteligibilidade como “o ato de ser entendido por seu ouvinte interlocutor num dado tempo e numa dada situação”.

Sandra Lee McKay (2002), por sua vez, atesta que não é só a pronúncia o elemento determinante de inteligibilidade na comunicação de inglês como língua internacional¹⁶, uma vez que somente pronunciar bem as palavras “não pode garantir a compreensão de expressões que estão associadas a determinantes culturais, por exemplo” (MCKAY, 2002, p. 121). No tocante ao ensino, especificamente, a autora sugere que as questões em torno da inteligibilidade devem perpassar pelo senso de plausibilidade (*sense of plausibility*) do professor, o qual irá considerar quando a pronúncia será ou não um entrave nas comunicações globais (MCKAY, 2002). Todavia, McKay (2002) argumenta também que, além da pronúncia, o professor deve usar o senso de plausibilidade para basear o ensino de uma língua internacional como o inglês

¹⁵ O LFC é um pequeno e seletivo corpus a partir do qual Jenkins (2000; 2007) apresenta os aspectos fonológicos que, a seu ver, devem ser ensinados no contexto de sala de aula, a fim de garantir uma pronúncia inteligível aos falantes de ILF, bem como facilitar a árdua tarefa desses futuros usuários ao se depararem com o complexo sistema fonológico da língua inglesa.

¹⁶ Uma das pioneiras nos estudos sobre a fenomenal expansão do inglês como língua global, McKay, nos seus escritos, opta pelo termo ILI (Inglês como Língua Internacional).

nas necessidades dos alunos, deixando prevalecer sua sensibilidade no momento de abordar tanto os aspectos locais como as questões globais.

A despeito das concepções apresentadas, não temos a intenção de negar que a pronúncia é um fator relevante para a inteligibilidade, entretanto, os pontos aqui delineados enfocam a importância do significado contextualizado como o meio para a inteligibilidade nas interações conduzidas em uma língua franca. Como nos lembra McKay (2002, p. 73):

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

De forma semelhante, precisamos reconhecer que seria incongruente, diante do processo evolutivo que o ILF atravessa, partir do pressuposto de que a inteligibilidade deve ser precisa e fechada dentro de um pacote de regras estanques como, por exemplo, reza a tradição de ILE (Inglês como Língua Estrangeira)¹⁷, principalmente porque o momento atual requer uma indagação importante, como o faz Rajagopalan (2011, p. 50), e nós, também, no início desta seção: “Inteligível para quem?” Afinal, estamos tratando de uma língua que, na atualidade, está submetida, entre outros aspectos relevantes, à criatividade do usuário não-nativo de todos os cantos do planeta, como enfatiza este último autor ao declarar:

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

Uma vez na linha de frente, como argumenta Rajagopalan (2011) acima, o empenho, o esforço e o desejo de se apropriar de uma língua para propósitos comunicacionais diversos devem anteceder as teorizações sobre inteligibilidade. Afinal, estamos tratando de um falante que, acima de qualquer linha teórica, anseia por ser entendido dentro e fora das fronteiras por onde transita. Portanto, esse falante usa ILF no “seu dia-dia de forma eloquente e eficaz na tarefa da comunicação” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 49), demonstrando que são

¹⁷ Em inglês, o difundido mundialmente acrônimo EFL (*English as a Foreign Language*).

“pessoas que se comunicam entre si e não códigos” (BAMGBOSE, 1998, p. 11) como, por exemplo, de inteligibilidade. Em outras palavras, continua Bamgbose (1998, p. 11),

[...] as pessoas usam as variedades que falam para funções específicas (...) e um nativo não é necessariamente aquele juiz infalível sobre o que é ou não inteligível, assim como ele ou ela não necessariamente mais inteligível que um falante não-nativo, e aquilo que se convencionou chamar de inteligibilidade talvez seja um complexo de fatores que vão desde a reconhecer uma expressão, saber seu significado a saber o que tal significado que dizer no contexto sociocultural onde ele ocorre.

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

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

Naturalmente, há quem diga que é algo quixotesco ou até surreal achar que a ‘Rainha da Inglaterra perdeu sua nobre e valiosa coroa’ ou que a McDonaldização do planeta é um movimento pleno e encerrado (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 7). Nesse sentido, é importante esclarecer que não faz parte do nosso objetivo, ao refletirmos sobre o tópico, demonizar, desprezar ou negar a ‘paternidade’ (diferentemente de ‘patente’) e as importantes, embora sempre questionáveis, contribuições históricas e políticas tanto da Inglaterra,

sob os auspícios de sua gigantesca empreitada colonialista, e dos Estados Unidos, como a grande nação neo-colonizadora do pós-Segunda Guerra, para a disseminação e difusão da língua inglesa em escala global. Entretanto, não há mais como não admitir que a dicotomia anglo-americana de dominação está ultrapassada e que a expansão do inglês como língua franca “provoca a desestabilização da posição autoritária, impositiva, assumida pelo círculo interno, diante do círculo em expansão” (ROCHA; SILVA, 2011, p. 260). À luz desses argumentos, Canagarajah (2005, p. 31) explica essa instabilidade do círculo interno, salientando que

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

Obviamente, as discordâncias em relação à hegemonia linguística não serão encerradas no aspecto acima citado por Canagarajah (2005) e nem deveriam, uma vez que, na nossa visão, é normalmente através dos conflitos que evoluímos. Entretanto, é necessário que os questionamentos funcionem como meios para um diálogo reflexivo, o qual possa ir de encontro ao discurso da acomodação e à aceitação desta, e estejamos atentos ou não, que seja superada a relação binária entre ‘falante nativo e não nativo’ (ROCHA; SILVA, 2011, p. 262). O fato de ser o nativo quem tinha a prerrogativa de determinar o rumo de uma língua é, nada mais nada menos, uma consequência da condição de detenção de uma patente imaginária que não sabemos ao certo se, em algum momento, realmente existiu. No caso específico aqui debatido, sabe-se que a língua inglesa, na sua trajetória histórica, sofreu influências de outras línguas sem que tal processo viesse a ser tomado como “contaminação linguística”, provando que fenômenos de crioulização são antigos, recorrentes e, acima de tudo, benéficos, como atesta Rajagopalan (2011, p. 52):

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

Mesmo que façamos alguma alusão à ‘tão aspirada língua única’ a que se refere Rajagopalan (2011), não precisamos ir muito longe para concluirmos que, embora o inglês ostentando hoje a posição de língua mundial, os desafios

advindos de tal condição não são equacionados assim de forma tão simplória. Por estarmos lidando com um dos aspectos mais dinâmicos e ‘rebeldes’ pertinentes ao ser humano, nenhuma estabilização será completa, e a ideia totalizadora de convergência, por natureza, será sempre contestada. Desta forma, na sua trilha sempre camaleônica, a língua segue dando muitos nós e se esvaindo por nossas mãos, garantindo aos estudiosos da linguagem o privilégio de estarem sempre em busca de algum tipo de explicação para os fenômenos que se materializam a todo momento no seio de sua trajetória dentro de um determinado espaço social que, como podemos imaginar, pode ser uma cidade, um país, o mundo. Por exemplo, para retratar o movimento de mundialização da língua inglesa na contemporaneidade, Modiano (1999) elaborou um diagrama como uma representação gráfica (Figura 1 a seguir), afirmando que, à luz da realidade mundial, onde mobilidade populacional é o mote, precisamos rever muitos dos conceitos de como abordar as novas formas de comunicação em uma língua franca livre de patentes:

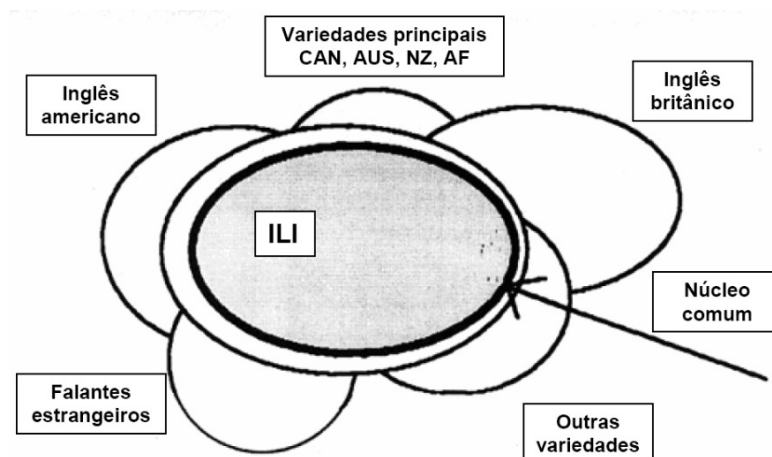


Figura 1: Modelo do Inglês como Língua Internacional (ILI) (MODIANO, 1999, p.10)

Na visão do autor, conforme ilustrado na Figura 1, cada círculo representa graficamente as diferentes variedades do inglês, atribuindo o mesmo grau de importância a todos os usuários do idioma, sem considerar a língua como propriedade dos falantes nativos. Certamente, não se trata de novidade para muitos de nós, mas podemos afirmar, com toda certeza, que muitas dessas questões ainda estão por se resolver em muitos contextos, uma vez que romper com práticas e tradições conceituais quase intocáveis por séculos e que, no caso da língua inglesa, alimenta uma grande indústria transnacional, é uma tarefa

que requer, acima de tudo, coragem, atitude e bom senso. Como afirma Bamgbose (1998, p. 1):

Atualmente, pouquíssimos estudiosos sérios da língua inglesa insistirão na tese de que uma variedade não-nativa de inglês seja usada apenas em um número limitado de domínios, que é um código transitório e variacional em busca da perfeição, e que o seu encorajamento e uso contínuos desembocarão na fragmentação linguística e/ou deterioração do inglês, ou que apenas o inglês nativo é um modelo apropriado para todos os usuários da língua¹⁸.

Assim, diante das considerações aqui expostas, argumentamos que, no tocante ao ensino da língua mundial livre de patentes, se faz necessária a adoção de uma abordagem pluricêntrica, onde vários centros se encontram em interação, ao contrário da tradicional, de caráter essencialmente monocêntrico, e que, entre outros aspectos importantes, sejam compreendidas as mudanças de cunho social, político, geográfico e tecnológico que alteraram o rosto, o gosto, o cheiro e todos os sentidos do inglês (SIQUEIRA, 2008). É nessa linha de pensamento, por exemplo, que Jenkins (2006) defende que é preciso pensar em uma abordagem que possibilite a cada falante e aprendiz de inglês refletir sobre sua própria realidade sociolinguística, ao invés da realidade mítica e inatingível do falante nativo.

Apesar de parecer algo repetitivo, concordamos que, diante das referidas mudanças nos padrões linguísticos e a maneira como o inglês tem sido disseminado mundo afora, é necessária e adequada a adoção de novos modelos de ensino, além de políticas educacionais que, refletindo as mais diversas realidades onde as interações ocorrem, favoreçam o ensino desterritorializado e singularmente autêntico para cada usuário. Como lembra Bamgbose (1998, p. 11), é preciso “garantir a ‘usabilidade’ da língua nos principais registros do contato internacional”¹⁹.

Desta forma, passa este a ser o grande desafio: além de “comunicativizar” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 38), o professor precisa reconhecer que o inglês da pós-modernidade valoriza a heterogeneidade de cada ato comunicativo, assim como de povos e culturas que estão dentro e fora dos eixos comerciais do ensino de línguas. Ademais, além dos limites de um

¹⁸ *Today, few serious scholars of the English language will insist that a non-native English is used only in a narrow range of domains, that it is a transitional and unstable code striving for perfection, that its continued encouragement and use will lead to linguistic fragmentation and/or deterioration of the English language, or that only native English is a suitable model for all English language users.*

¹⁹ [...] *to secure the usability of the language in the main registers of the international contact.*

grande negócio que se pereniza por todas as partes do planeta, o inglês como língua franca rompe e cruza as fronteiras políticas, permitindo o enfrentamento dogmático das culturas tidas como superiores, ainda, como se sabe, de caráter flagrantemente (neo)colonizador. As mesmas considerações se aplicam ao fato de a abordagem comunicativa intermediar o ensino de LE através da cultura da língua alvo em um momento em que as discussões em torno de cultura estão atreladas a aspectos identitários. Colocado de forma bem simples, já que essas questões desembocam na educação de professores, um sólido conhecimento sobre estas e tantas outras questões deveria ser prioridade em cursos para futuros professores e professores em formação continuada (BAMGBOSE, 1998).

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

Conceber o inglês como língua franca traz implicações educacionais [muito relevantes], pois, [entre outros pontos] provoca a descentralização do modelo do falante nativo, com repercussões para a escolha de variedades a serem ensinadas, [reposiciona] o papel da cultura no ensino da língua e [relativiza] aspectos de correção.

De tal modo, o ensino sob uma perspectiva do ILF ostenta, naturalmente, a possibilidade de se desconstruírem conceitos e acepções arraigadas, por exemplo, de que há, basicamente, (duas) culturas, (duas) pronúncias de alto prestígio a serem ensinadas (americana e britânica). Em outras palavras, numa sala de aula orientada para o ILF (*ELF-sensitive*) é possível despertar no aluno a oportunidade (não tão comum nas nossas salas de aula de LE) de ele ser plural e, entre outras iniciativas, de desafiar a questão das culturas ditas “superiores” que, tradicionalmente, como tema de uma agenda consagrada da indústria do livro didático de língua inglesa, tem sido imposta através de práticas pedagógicas que simplesmente privilegiam hierarquizações entre pessoas e mundos culturais. Também, para o professor de inglês que se alinha a uma orientação voltada para as premissas do ILF, pode emergir a possibilidade de ele vislumbrar e encampar uma abordagem de ensino intercultural, mais reflexiva e crítica, como sugere Jordão (2011, p. 233):

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

Isto posto, e levando em consideração os aspectos até aqui discutidos no tocante à expansão da língua inglesa pelo mundo e às implicações, principalmente para a sala de aula, defendemos a adoção de um ensino intercultural como uma das possibilidades de articulação entre o inglês como língua franca e uma pedagogia que se alinhe com as premissas que tal perspectiva representa. Não será nossa intenção, entretanto, prescrever abordagens específicas calcadas em objetivos utópicos e discursos generalizantes (SIQUEIRA, 2008). Como explica Mendes (2012, p. 361), sob a ótica da interculturalidade, o professor terá como um dos seus desafios, entre muitos, “incentivar aprendizes a reconhecerem a língua em suas especificidades, não só formais, mas, sobretudo, culturais e contextuais”. É o que discutiremos na seção a seguir.

POR UM ENSINO INTERCULTURAL DE ILF

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

Além da possibilidade de suprir algumas necessidades comunicativas do homem contemporâneo, o interculturalismo²⁰, no contexto de ensino e

²⁰ Segundo Manuela Guilherme, pesquisadora portuguesa em educação intercultural, ‘interculturalismo’ é o termo preferido na literatura da área em língua inglesa, ao invés de ‘interculturalidade’. Na visão da estudiosa do Centro de Estudos Sociais da Universidade de

aprendizagem de língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2), emergiu em países anglófonos como um argumento em defesa do respeito e da abertura da cultura do outro (SHI-XU; WILSON, 2001; MOITA LOPES, 1996). Segundo Motta-Roth (2003, p. 9), o movimento intercultural surgiu também para “evitar reações etnocêntricas tão comuns em comunidades europeias e norte-americanas”. Em termos históricos, de acordo com Kramsch (1993, p. 85) o conceito de comunicação intercultural emergiu como uma resposta ao Acordo de Helsinque²¹, uma vez que, segundo a autora, a conclusão de tal acordo buscava o comprometimento das nações que o assinaram em encampar “o estudo de línguas e civilizações estrangeiras como um importante meio de expandir a comunicação entre os povos” (KRAMSCH, 1993, p. 85).

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

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

Ao abordarmos a interculturalidade (e o intercultural), poderemos falar de muitas coisas (MENDES, 2012). Segundo Estermann (2010, p. 33), “a interculturalidade descreve as relações simétricas e horizontais entre duas ou mais culturas, a fim de se enriquecerem mutuamente e contribuírem para uma maior plenitude humana”. Já Mendes (2012, p. 359) afirma que o sentido de intercultural que ela defende refere-se à “compreensão do que é possível, no emaranhado das diferenças e choques culturais que estão em jogo no mundo contemporâneo”, ou ainda, diz respeito ao estabelecimento de “pontes, diálogos

Coimbra, talvez isso ocorra pelo fato de ‘interculturalismo’ poder ser equacionado com ‘multiculturalismo’, sendo o primeiro geralmente tomado como um termo mais atualizado e mais em voga e que tende a evitar as conotações conflitantes e relativistas presentes na definição do termo “interculturalidade” (Correspondência pessoal). Por entender que o ensino de línguas e o encontro de culturas serão sempre processos desafiadores, geradores de tensionamentos, acreditamos ser o termo “interculturalidade” mais apropriado para a reflexão aqui proposta.

²¹ Firmado em 1975, o Acordo de Helsinque enumerava princípios de coexistência pacífica entre trinta e três nações europeias, os Estados Unidos e o Canadá. O então presidente norte-americano, Jimmy Carter, nomeou uma comissão especial para avaliar o estatuto do ensino de línguas estrangeiras (LE) em seu país e o impacto disso na coesão interna da nação e nas relações exteriores (KRAMCSH, 1993, p. 85).

inter/entre culturas individuais e coletivas, de modo que possamos conviver mais respeitosa e democraticamente” (MENDES, 2012, p. 360).

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

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

Consoante Maher (2007, p. 265), não há como passar pelo “mutismo cultural e o congoçamento geral sem que haja tensão e relações de poder desestruturadas”. Entretanto, os embates podem ser trabalhados dentro da esfera do chamado *entrelugar*²²:

A miscigenação, ou hibridismo, passa a ser entendida como processo inerente às interações e ao jogo de forças. As tradições e os valores são recriados, reconstruídos de modo dinâmico e flexível, tal como um organismo vivo. É esse o espaço liminar, fronteiro, polifônico da *intercultural*. Entendemos *intercultural* como os espaços de encontro-confronto dialógico entre as várias culturas, que podem produzir transformações e desconstruir hierarquias. É esse o *entrelugar* no qual todas as vozes podem emergir, manifestar-se, *in-fluir* – se assim podemos caracterizar a inclusão dos diversos fluxos, das inúmeras teias de significados (BHABHA, 1998, p. 96 apud MENDES, 2008, p. 74).

Para Kramsch (1993, p. 91), o *entrelugar* aloca a ‘terceira cultura’²³, a qual nasce a partir da língua falada no ambiente de aprendizado do aluno. A autora,

²² O termo em inglês utilizado por Bhabha (1998) é *in-between*.

²³ Kramsch (1993) sempre fez uso dos termos ‘terceira cultura’ e/ou ‘terceiro lugar’. Questionada sobre este último durante a mesa *The Language/Culture Nexus in Language Study*, no XIX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (ALAB), em julho de 2011, na UFRJ, Rio de Janeiro, a autora diz ter evoluído junto com a linguística e, por isso, concluiu que o termo

em uma de suas obras, elenca alguns termos com o propósito de estabelecer a relação entre o ensino de uma língua internacional e as culturas diversas que esta língua pode vir a colocar em contato com a(s) cultura(s) do aprendiz/futuro usuário do novo idioma. Diz-nos a estudiosa:

- a. Ao invés vez de simples trocas, estabelecer uma *esfera intercultural* – diferente de transferências mecânicas de informação entre culturas; isso inclui uma reflexão sobre a cultura nativa (C1) e a cultura alvo (C2);
- b. Desenvolver práticas pedagógicas onde o ensino de cultura acontece através do *processo interpessoal* – substituir a apresentação/prescrição de fatos culturais e comportamentos pelo ensino de um processo que se aplica ao entendimento do que significa ser estrangeiro, ou alteridade;
- c. Ensinar *cultura como diferença* – não abordar culturas como características nacionais e como se as identidades fossem estáticas e partissem de conceitos generalizantes e estereotipados, porque em cada cultura há uma variedade de fatores relacionados à idade, gênero, origem regional, background étnico e classe social;
- d. Realizar o *cruzamento de fronteiras disciplinares* – isso implica encorajar os professores a refletir e reler as práticas que abordam o ensino de cultura como um sistema fechado. No ensino de uma língua internacional, o professor precisa cruzar fronteiras disciplinares, políticas e, acima de tudo, ideológicas (KRAMSCH, 1993, p. 91-92).

Além do ‘terceiro espaço’ onde se inserem os itens acima e onde estão acomodadas as trocas culturais, Kramsch (1993) sugere também o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI) como um instrumento aliado às soluções de conflitos. Segundo Oliveira (2012), o conceito de CCI surge descrito em Byram (1997), para quem, “ao aprender uma L2, faz-se necessário desenvolver a capacidade de entender outra cultura, ao mesmo tempo em que desenvolvemos a capacidade de conhecer melhor a nossa própria cultura e nós mesmos” (OLIVEIRA, 2012, p. 194).

Em concordância com Kramsch (1993), Cobertt (2003) acredita ser a competência intercultural uma combinação de habilidades e conhecimentos que permitem ao falante avaliar criticamente os produtos da língua alvo e de outras culturas e, quando relevante, da sua própria cultura, ou seja, a cultura materna. A partir da formulação desse argumento, Corbett (2003, p. 31) adaptou de Byram (2002)²⁴, cinco itens que, na sua perspectiva, caracterizariam a competência intercultural como elemento importante nas interações de uma língua internacional, conforme descrito a seguir:

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

²⁴ Byram (2002) procura redefinir as subcompetências da competência comunicativa a partir de uma perspectiva cultural, que não assume a língua como estática, mas sim como dinâmica, social e culturalmente compartilhada e, portanto, variável.

-
1. [ter] conhecimento de si e do outro; de como a interação ocorre e da relação do indivíduo com a sociedade;
 2. saber como interpretar o mundo pluralizado;
 3. saber como se engajar com as consequências políticas da educação intercultural e ser criticamente consciente de que comportamentos culturais podem ser diferentes;
 4. decifrar a fonte da informação cultural para que não haja deturpação do *tipo* do outro;
 5. saber como ser: como relativizar a si mesmo e valorizar as atitudes do outro.

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

Todavia, é importante ressaltar que, tanto para enfrentar os embates culturais quanto para trabalhar na construção da competência intercultural, faz-se necessário a presença do professor mediador cultural, definido por Byram (2002, p. 5) como “[...] um indivíduo que, na comunicação entre culturas diversas, tem sucesso não somente transmitindo informações, mas também desenvolvendo relações de equivalências entre as diversidades”. Isso significa que, no caso específico de um professor que trabalha sob uma perspectiva do ILF, mais do que nunca, ele sabe que está no meio, na divisa, nas fronteiras que permitem trocas mais leais que ‘um espelinho em nome da catequização indígena’²⁵.

Esse mesmo mediador, na visão de Serrani (2005, p. 15), é o que ela chama de professor interculturalista, aquele educador linguístico “apto para realizar mediações culturais, contemplando os conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula”. Na verdade, pensando na efetividade das práticas desse professor dentro da sala de aula de línguas, e que nós estendemos para o ensino de inglês sob a perspectiva do ILF, Serrani (2005, p. 22) propõe, entre algumas posturas,

²⁵ Aqui, como se pode ver, ironicamente, fazemos uma alusão às estratégias utilizadas pelos portugueses para atrair a atenção dos povos indígenas que habitavam a terra que veio se chamar Brasil antes de os europeus aqui chegarem para explorar e espoliar o nosso território.

1. estimular nos alunos o estabelecimento de pontes culturais com outras sociedades e culturas;
2. propiciar a educação à diversidade sociocultural e ao questionamento de etnocentrismos e exotismos;
3. dar ao componente das trocas culturais um peso significativo no curso de línguas.

Tomando a figura desse mediador interculturalista, Mendes (2007, p. 122) acrescenta que, por ser ele um professor culturalmente sensível, um educador linguístico, portanto, esse profissional, sem sombra de dúvidas, será capaz fomentar no aprendiz/futuro falante de uma nova língua ou língua adicional uma atitude de “[...] abertura em direção a outras culturas, o que inclui a apreciação e o respeito pela diversidade cultural e a superação de preconceitos culturais e do etnocentrismo”. Siqueira (2005, p. 1), alinhado com todas as reflexões supracitadas, defende também que, acima de tudo, o professor de línguas, além de ser mediador, interculturalista e sensível, tem o grande desafio de

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

Ou seja, com isso, entendemos que, com todas as características e acepções relacionadas ao que consideramos um professor de línguas interculturalmente sensível, se alinham com o ensino que se orienta por uma perspectiva do ILF, uma vez que sob tal paradigma, as possibilidades de ‘descanonização’ de práticas e posturas ultrapassadas se materializam de forma bastante concreta. Como afirma Seidlhofer (2006, p. 48), referindo-se à natureza do ILF em contraste com as variedades nativizadas do inglês (*World Englishes*):

É absolutamente claro que as funções da língua são múltiplas em todas as sociedades, e qualquer língua serve os propósitos de identificação e comunicação. Identificação com uma cultura primária por um lado e comunicação entre culturas por outro são ambas empreitadas de grande valor, e não há razão por que elas não possam co-existir em harmonia e se enriquecer mutuamente.²⁶

²⁶ *It is perfectly clear that the functions of language are manifold in all societies, and that any language serves the purpose of identification and communication. Identification with a primary culture on the*

Em sua pesquisa de doutorado, quando ainda fazia uso do termo ILI (Inglês como Língua Internacional), entre vários aspectos relacionados ao perfil do professor contemporâneo de língua inglesa, Siqueira (2008) propõe uma maior atenção ao contexto global atual, discutindo, à luz da brutal expansão do inglês pelo mundo, as implicações para o ensino do idioma nas mais diversas realidades do planeta. Com base nessa reflexão de cunho local e a partir dos resultados do trabalho investigativo com professores não-nativos de inglês atuando em contextos educacionais dos mais diversos em Salvador (BA), o autor propõe a adoção de iniciativas por parte do professor que possam estimulá-lo a repensar suas práticas, levando à adoção de uma pedagogia intercultural crítica de ILF. Para que tal objetivo seja alcançado, o autor sugere que o profissional, trabalhando sob uma perspectiva do ILF, se empenhe em:

1. aproximar a educação linguística da educação geral e, portanto, das questões sócio-políticas inerentes ao processo de formar pessoas;
2. reconhecer e conduzir o ensino de línguas, principalmente de ILF, como uma atividade política;
3. compreender a linguagem como um instrumento essencialmente social e ideológico e não como um pacote de regras gramaticais a serem memorizadas;
4. rejeitar metodologias que privilegiem práticas voltadas para uma educação linguística de caráter 'bancário', no sentido freireano;
5. buscar a ressignificação de conceitos, a reavaliação de paradigmas de ensino de LE, o questionamento de métodos e procedimentos fundados no modelo do falante nativo;
6. engajar-se com maior frequência em programas de 'desenvolvimento' ao invés de 'treinamento' profissional, buscando adquirir conhecimento em conteúdos pedagógicos e não apenas metodológicos;
7. analisar criticamente a realidade que [o] cerca, levando em consideração a natureza altamente sensível do papel exercido pela língua inglesa no mundo de hoje;
8. investir no desenvolvimento de sua competência intercultural crítica para então ser capaz de fomentar similar habilidade nos seus aprendizes;
9. entender que a língua inglesa, hoje em dia, é aquilo que todos os seus falantes, nativos ou não, fazem dela;
10. preparar o aprendiz para se tornar um falante de [ILF] capaz de operar tanto em nível global quanto local;
11. defender e adotar iniciativas de democratização do acesso à língua inglesa como um direito;

one hand and communication across cultures on the other are equally worthwhile endeavors, and there is no reason why they should not happily co-exist and enrich each other.

12. combater mitos, preconceitos, xenofobias, etnocentrismos, imperialismos de todo tipo, em especial aqueles relacionados à linguagem (SIQUEIRA, 2008, p. 335).

Como se pode ver, em tempos de língua franca, os papéis e as atitudes devem ser outras, afinal “[...] ensinar inglês uma geração atrás era fácil, as coisas eram preto no branco” (CRYSTAL, 2010, p.16)²⁷. Em se tratando de ILF, foram muitas as cores impressas na tela da sala de aula de uma língua que permite as misturas, bricolagens culturais e embates nos quais podemos aprender a nos olhar, a exercer e operar diferentes discursos através da chance de estarmos com o outro (MOITA LOPES, 2002). O duo de cores, americano versus britânico, oralidade versus escrita, prescritivo versus descritivo (CRYSTAL, 2010), precisou (ou ainda precisa) dar lugar ao colorido da sala de aula descrita por Jordão (2006, p. 31):

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

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

A diversidade de cores aponta para a necessidade de uma reflexão e redefinição das práticas pedagógicas que serão propostas para a sala de inglês como língua mundializada, como afirma Kachru (1995), ao declarar ser essencial reconhecer que o inglês mundial representa a aparição de uma nova pragmática cultural e linguística que se reflete nas abordagens tanto teoricamente quanto de maneira aplicada. Por conseguinte, também será “necessário uma metodologia muito mais plural para entender esse fenômeno

²⁷ *Teaching the subject a generation ago was easy, compared with today, because matters were black and white.*

sem precedentes” (KACHRU, 1995, p. 251). Assim como Kachru (1995), Leffa (2002) apresenta visão semelhante, argumentando que precisamos, sim, de um paradigma, nem novo e nem velho, mas que seja capaz de contemplar a natureza multi/pluri/transcultural do inglês como língua franca global. Em face desse caráter, Alptekin (2010) chama atenção para a importância da relação entre metodologia e contexto nas práticas culturais de ILF, salientando que,

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

Tendo em vista o desafio de encontrar meios para estabelecer o diálogo intercultural para o ensino de inglês como essa língua das interações mundiais, McKay (2002) nos convida a repensar os métodos, abordagens e objetivos com os quais estávamos habituados, uma vez que “[...] são iminentes as mudanças radicais no processo de reconceitualização da língua inglesa” (MCKAY, 2002, p. 125).

Naturalmente, parece estarmos todos ainda um tanto descrentes, não sabemos se acreditamos no que vemos ou se precisaremos ver para acreditar nas mudanças linguístico-culturais na área em questão. Contudo, precisamos ao menos pensar que vivemos em novos tempos, “[...] tempos que demandam novas maneiras de abordar muitos dos nossos conceitos que já não mais servem os propósitos para os quais foram pensados”, como atesta Rajagopalan (2011, p. 47). O autor acrescenta ainda o fato de os futuros linguistas serem responsáveis “pela revisão do próprio arsenal de conceitos para descrever as novas formas de comunicação que estão surgindo nesses dias de grandes mudanças” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 55). E, certamente, tais mudanças trarão sérias implicações para a pedagogia de línguas, nos mais diversos níveis.

É nossa convicção de que, em um ensino de língua inglesa que leve em consideração as características das interações deste idioma pelo mundo e os contextos cada vez mais multiculturais onde elas ocorrem (sejam pessoalmente ou no ciberespaço), não há como não partirmos para uma pedagogia intercultural crítica de ILF. Mas, para isso, como indica Sifakis (2009), professores, formadores de professores, produtores de currículos e criadores de materiais, entre outros profissionais da área, devem se interessar pelas pesquisas e pelos resultados daí advindos sobre a expansão do inglês pelo mundo e as implicações para o ensino. Sifakis (2009) chama atenção ainda para

o fato de que não necessariamente deve haver uma ruptura total de diálogo entre o ensino de inglês como língua estrangeira (ILE) e o de inglês como língua franca (ILF). Na sua visão, o acesso à informação científica sobre o ILF, pode contribuir para que o professor tome suas decisões de maneira informada sobre como conduzir sua prática, de acordo, logicamente, com suas crenças ou, como ocorre frequentemente, premidos por orientações institucionais. Diz o autor:

Pesquisas com alunos e professores no tocante as suas atitudes em relação ao ILF (Jenkins, 2007) têm demonstrado que as pessoas têm percepções bastante sólidas sobre o que é 'correto' e 'apropriado' na comunicação linguística. (...) Isso significa que o ensinar sob uma perspectiva do ILF não é simplesmente uma questão de se familiarizar com excertos tirados de corpora de ILF publicados ou ler a literatura pertinente ao tema. É importante que professores de ILE analisem a pesquisa sobre ILF de forma crítica e tentem ver se os achados podem ser aplicados em seus próprios contextos instrucionais (SIFAKIS, 2009, p. 231-32)²⁸.

Em suma, tudo parece ser uma questão de negociação e abertura para o que novas realidades nos apresentam. Certamente, é difícil afirmar como, quando, e até se, tais mudanças atingirão a prática diária de professores de língua inglesa nos mais diversos contextos mundiais, mas temos a certeza de que atuar sob o paradigma do ILF no momento atual nos leva a reforçar toda a nossa crença no ensino, na sua essência intercultural, uma vez que estamos preparando futuros falantes que vão interagir, na sua esmagadora maioria, com usuários de diferentes backgrounds linguístico-culturais. Mesmo que a tradição insista em pensar e orientar de forma diferente, este é o mundo que nos aguarda. E, na nossa visão, é um caminho, por enquanto, sem volta.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Como ficou claro na Introdução deste artigo, o nosso objetivo principal, ao abordar a temática do ensino intercultural a partir do paradigma do ILF, foi provocar uma reflexão crítica sobre como a sala de aula de língua inglesa nos

²⁸ *Research into teachers' and learners' attitudes towards ELF issues (Jenkins 2007) has shown that people have strong perceptions about what is 'correct' and 'appropriate' in language communication. (...) This means that ELF teaching is not simply going to be a matter of becoming acquainted with excerpts from the various published ELF corpora or reading the ELF literature. It is required that EFL teachers critically approach ELF research and try to see whether it can find applications in their own teaching context.*

mais diversos contextos vai precisar repensar e refinar suas práticas a fim de se tornar um espaço mais democrático, alinhado com o que os novos ventos do mundo globalizado estão sinalizando. Apesar de “não acreditarmos ser necessário marginalizar os falantes nativos [de inglês] e suas normas para se produzir falantes de inglês globalmente competentes” (PEDERSON, 2011, p. 68), percebemos que as mudanças aqui delineadas também trazem uma implicação muito importante no tocante ao resgate do valor do professor não-nativo que, como se sabe, em muitos espaços institucionais é considerado profissional de segunda categoria, sendo preterido no momento da contratação ou recebendo salários menores, mesmo tendo qualificação superior, apenas por que não teve “a sorte” de ter nascido em um país do círculo interno.

Na visão de Jonhson (1996), por exemplo, este parece ser o momento de o professor de língua inglesa (e de LE em geral) se sentir empoderado, se fazer representar nesta arena de confrontos saudáveis e poder participar do diálogo em pé de igualdade com qualquer outro profissional, principalmente porque, afinal, aqui ele se livra do preconceito da “visão da deficiência”, amalhando, ao contrário do que propagam e defendem os demiurgos do marketing pedagógico (RAJAGOPALAN, 2002), “[...] a vantagem de ser o modelo no qual o aluno deseja tornar-se” (JOHNSON, 1996, p. 35).

Alptekin (2010), por sua vez, consolida esse fato ao afirmar que os estudantes de língua inglesa em ambientes multiculturais, por exemplo, preferem aprender com professores que conhecem a língua nativa e inglês. O autor também acrescenta ser esse um modelo relevante para ajudar ao aluno a desenvolver “uma experiência social com inglês em contextos locais e internacionais, através de uma perspectiva intercultural” (ALPTEKIN, 2010, p. 104).

Dentro dessa perspectiva que privilegia a reformulação de certos conceitos e construtos de ensino de línguas à luz da realidade contemporânea e, como dissemos, que valoriza o papel do professor não-nativo como mediador cultural do ato comunicativo (SIQUEIRA, 2011), acreditamos, mais uma vez, ser essa a oportunidade de levar esse profissional a se libertar do perverso complexo de inferioridade que o acompanha anos a fio e, em muitos casos, o impede de enxergar as vantagens de não ser um falante nativo-monolíngue de língua inglesa (CANAGARAJAH, 2005). Como é fácil teorizar diante do complexo mosaico de interações que envolvem a língua inglesa atualmente, é exatamente o falante nativo que deverá passar por ajustes no seu discurso e, no

caso do professor nativo, na sua formação, para melhor se comunicar com seu aluno, assim como ensinar a língua global voltada para a realidade que o seu aprendiz vai encontrar nas oportunidades de uso do novo idioma.

Todavia, para que o professor possa tomar consciência de que tal passo é mais que possível, é necessário ele estar preparado para encarar as mudanças de objetivos, de metodologias e das políticas educacionais, como argumentou Siqueira (2010), ao declarar que aprender e ensinar uma língua de alcance global como o inglês implica uma complexidade muito maior do que estamos habituados. Sob esse ponto de vista, o autor propõe repensarmos as nossas práticas em função de ensino de inglês que “promova o contato com as mais diversas variedades de língua inglesa existentes no mundo e contribua para a formação do falante intercultural de ILF preparado para produzir os seus discursos e contra-discursos no diálogo entre culturas” (SIQUEIRA, 2011, p. 105).

Alinhados ao pensamento deste e de tantos outros autores, portanto, aqui sugerimos que tais discursos e contra-discursos terão seu potencial revelado e concretizado exatamente através da adoção do diálogo intercultural realizado a partir de práticas pedagógicas que levem em consideração os mais variados contextos sociais e linguísticos onde a língua inglesa opera, fomentando-se o desenvolvimento da competência intercultural dos professores mediadores (e, em consequência, dos aprendizes) que apresentarão e problematizarão aspectos culturais a partir de uma língua desnacionalizada.

Apesar dessa visão otimista e alvissareira, é preciso reconhecermos que, mesmo assim, os antagonismos culturais e linguísticos podem não ser zerados, apenas deslocados para outro lugar. Quanto a esse fato, Burity (2001, p. 66) salienta que o diálogo intercultural não pode ser visto como “um bálsamo tranquilizante, talvez com o objetivo de anular ou atenuar os conflitos culturais e seus efeitos, um bálsamo que cria a falsa ideia de uma equivalência dentro da cultura e entre culturas”. Sendo assim, um bom começo para se trabalhar as diferenças e encampar os embates que a propagação da ideia de uma língua franca tem provocado, seria acatar a sugestão de Maher (2007, p. 268) quando ela diz que,

Quando o aluno toma consciência de que a nação [em que vive] é produto de relações interculturais, quando ele se vê confrontado com a mutabilidade, a hibridez, a não-univocidade de sua própria matriz cultural, é mais fácil perceber que está operando com representações sobre o outro e que as representações que faz das culturas e dos falantes minoritários não são nunca verdades objetivas ou neutras, mas, sim, construções discursivas.

Trazer o paradigma de ILF para o centro das discussões sobre a pedagogia de língua inglesa ainda é algo recente e muito pouco trabalhado nos cursos de formação de professores. Numa leitura mais realista do cenário mundial, como afirma Seidlhofer (2011), mesmo diante do crescimento exponencial das interações entre usuários de ILF em todo o planeta, a prática diária da maioria dos milhões de professores mundo afora parece seguir intocada pelos desenvolvimentos relacionados a este fenômeno global chamado inglês. Entretanto, se estamos convictos de que tal realidade, ainda que adversa, não pode servir de motivo de desencorajamento para o que acreditamos ser um caminho sem volta no tocante à pedagogia de língua inglesa no atual momento em que vivemos, é preciso, com trabalho, estudo e produção científica, resistir ao movimento refratário tão comum às posturas tradicionalistas. Defendendo a tese de que o ensino intercultural está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do ILF, gostaríamos de concluir nos remetendo às palavras de Mendes (2012, p. 376), quando ela afirma que estamos aqui para “aprender a ser e a viver com outro”²⁹, sendo esta a perspectiva essencial que deve orientar o ensino intercultural. Sob tal ótica, é sempre bom lembrar que

[a] aprendizagem não é só do aluno, mas também do professor como mediador principal de mundos linguístico-culturais diferentes que estão em interação. Adotando essa forma de aprendizagem, a língua, mais do que um sistema composto por dados e suas regras de combinação, passa a representar a instância a partir da qual podemos estar no mundo, de diferentes maneiras e com diferentes modos de identificação (MENDES, 2012, p. 376).

Como se vê, temos um longo trajeto pela frente, pois, não podemos negar, é sempre desafiador e imprevisível estar na contramão dos chamados movimentos hegemônicos e consagrados em qualquer área do conhecimento. No caso específico de Ensino de Língua Inglesa (ELI), acreditamos que nossa luta está apenas no começo. Que fique claro de que não se trata de jogar tudo fora e recomeçar de um novo marco zero. Ao contrário, como bem sabemos, qualquer um, se motivado e estiver focado em um propósito real, aprende, apesar de métodos e professores. Sem querermos abandonar por completo métodos, abordagens, metodologias procedimentos, achados, crenças e valores

²⁹ Como sabemos, a autora se refere a um dos pilares da Unesco para a Educação do Século XXI (Cf. DELORS, 1996: *Educação: um tesouro a descobrir*, editado originalmente pela UNESCO, em 1996)

que têm sim seu lugar na história do ELI, os pressupostos aqui colocados, na nossa visão, ostentam o potencial de ao menos tentar desequilibrar um *status quo* há muito arraigado nas nossas hostes pedagógicas, políticas e ideológicas. De maneira bem prática, tais reflexões, é nosso desejo, podem contribuir para o estabelecimento do diálogo entre culturas e, como defendem Jordão e Fogaça (2007, p. 79), para a formação de um “triângulo amoroso bem sucedido”, a saber – ensino de inglês, letramento crítico e cidadania. Cabe, assim, a cada um de nós, no seu pequeno e significativo mundo particular, iniciar a sua própria revolução. O mundo lá fora nos aguarda ansiosamente, cada vez mais complexo, mais mutante, mais desafiador.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- ALPTEKIN, C. Redefining multicompetence for bilingualism and ELF. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 20, No. 1, p. 95-110, 2010.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAMGBOSE, A. Torn between the norms: innovations in world Englishes. *World Englishes*, Vol. 17, No. 1, p. 1–14, 1998.
- BERNS, M. English as a lingua franca and English in Europe. *World Englishes*, Vol. 28, No. 2, p. 192–199, 2009.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila. Belo Horizonte: UFMG Editora, 1998.
- BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. New York: Cambridge University Press, 2010.
- BURITY, J. Globalização e identidade: desafios do multiculturalismo. *Trabalhos para Discussão*, No. 107, p. 1-13, 2001. Disponível em <www.fundaj.gov.br/tpd/107.html>. Acesso em 18 de agosto de 2013.
- BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997.
- BYRAM, M. *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. 2002. Disponível em <http://www.lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2011.
- CANAGARAJAH, S. *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

COGO, A.; DEWEY, M. *Analysing English as a lingua franca: a corpus-driven investigation*. London: Continuum, 2012.

COOK, V. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, Vol. 33, No. 2, p.185-209, 1999.

CORBETT, J. *An intercultural approach to English Language Teaching*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2003.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, Vol. 5. No. 1, p. 5-14, jan/abr 2007.

CRYSTAL, D. *English as global language*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CRYSTAL, D. New Englishes: going local in Brazil. *12nd BRAZ-Tesol National Convention: the art of teaching*. Mimeo. São Paulo, 2010.

DELORS, J. et al. *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8^a ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 2003.

DERRIDA, J. *Torres de Babel*. Trad. Junia Barreto. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002.

EL KADRI, M. S. *Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), UEL, Londrina, PR, 2010.

ESTERMANN, J. *Interculturalidad: vivir la diversidad*. La Paz: Instituto Superior Ecueménico Andino de Teología, 2010.

FIRTH, A. The discursive accomplishment of normality: on conversation analysis and 'lingua franca' English. *Journal of Pragmatics*, No. 26, p. 237-259, 1996.

FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. When five words are not enough: a conceptual and terminological discussion of English as a Lingua Franca. *International Multilingual Research Journal*, Vol. 4, No. 1, 2010, p. 20-30.

GIDDENS, A. *The consequences of modernity*. Cambridge (UK): Polity Press, 1990.

GIMENEZ, T. *Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira*. Boletim NAPDATE, UEL, Londrina, PR, 2006.

GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 15-43.

JENKINS, J. *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, J. Current perspectives on teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *Tesol Quarterly*, Vol. 46, No. 1, p. 157-181, 2006.

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

JOHNSON, R. K. Political transitions and the internationalisation of English: Implications for language planning, policy-making and pedagogy. *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 16, No. 1, p. 24-40, 1996.

JORDÃO, C. *A língua estrangeira na formação do indivíduo*. Curitiba, PR: Mimeo, 2006.

JORDÃO, C. posição do inglês como língua internacional e suas implicações para a sala de aula. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org.) *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p.221-249.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas e Letras*, Vol. 8, No. 14, p. 79-105, 2007.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (Ed.). *English in the world: Teaching and learning and literatures*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1985, p. 11-30.

KACHRU, B. B. World Englishes: Approaches, issues, and resources. In: BROWN, D. H.; GONZO, S. T. (Org.). *Readings on SLA*. New Jersey: Prentice Hall, 1995, p. 229-259.

KENWORTHY, J. *Teaching English pronunciation*. London: Longman, 1987.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1993.

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

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas (RS): Educat, 2001, p. 333-355.

LEFFA, V. J. Teaching English as a multinational language. *The Linguistic Association of Korea Journal*, Vol. 10, No. 1, p.29-53, 2002.

LONGARAY, E. A. *Globalização, anti-imperialismo e o ensino de inglês na era pós-moderna*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2009. 247p.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 257-283.

MCKAY, S. L. *Teaching English as an International Language: rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MENDES, E. A Perspectiva Intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ORTIZ, M. L.; SILVA, K. A. (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 119-154.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem do ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S (Org.). *Saberes em português: ensino e formação de docentes*. Campinas: Pontes Editores, 2008, p.57-77.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, D. S. P. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 355-378.

MODIANO, M. Inclusive/exclusive? English as a lingua franca in the European Union. *World Englishes*, Vol. 28, No. 2, p. 208–223, 2009.

MOITA LOPES, L. P. da. “Yes, nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago, não”: um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 37-62.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas*. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MOTTA-ROTH, D. “Nós” e os “outros”: competências comunicativas interculturais no ensino de língua estrangeira. Trabalho apresentado na Mesa Redonda *Multiculturalismo e ensino de línguas* no Fórum de Línguas Estrangeiras, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2003, p.1-19.

OLIVEIRA, A. A. O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI): na fronteira com a prática de ensino. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, D. S. P. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 189-212.

ORTIZ, R. *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PADILHA, P. R. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.

PEDERSON, M. English as a lingua franca, World Englishes and cultural awareness in the classroom: a North American perspective. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2011, p. 59-85.

PIMENTEL, C. Crioulização, nominação e práticas sociais. Trabalho apresentado na Mesa Redonda *Simpósio Internacional Literatura, Crítica, Cultura: Interfaces* no Fórum de Literatura, Juiz de Fora, MG, 2009, p. 1-6. Disponível em: <www.ufjf.br/darandina/files/2010/01/Clara-Pimentel.pdf>. Acesso em 13 jun 2013.

RAJAGOPALAN, K. National languages as flags of allegiance; or the linguistics that failed us: A close look at the emergent linguistic chauvinism in Brazil. *Journal of Language and Politics*, Vol. 1, No. 1, p. 115-147, 2002.

RAJAGOPALAN, K. The concept of ‘World English’ and its implications for ELT. *ELT Journal*, Vol. 58, No. 2, Oxford University Press, p.111-117, 2004.

-
- RAJAGOPALAN, K. O “World English”: um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org.). *Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 45-57.
- SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.
- ROCHA, C.; SILVA, K. World English no contexto de do ensino fundamental-I público. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Orgs.) *Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 253-292.
- SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, D. S. P. Inglês for all: entre a prática excludente e a democratização viável. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006, p. 57-96.
- SEIDLHOFER, B. English as a Lingua Franca. *ELTJournal*, Vol. 59, No. 4, 2005, p. 339-341.
- SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca in the Expanding Circle: what it isn't. In: RUBDY, R.; SARACENI, M. (Ed.). *English in the world: global rules, global roles*. London: Continuum, 2006, p. 40-50.
- SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2011.
- SERRANI, S. O professor de língua como mediador cultural. In: SERRANI, S. (Org.). *Discurso e cultura na aula de língua – Currículo, Leitura, Escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2005, p.15-45.
- SHI-XU; WILSON, J. Will and power: towards radical intercultural communication research and pedagogy. *Language and Intercultural Communication*, Vol. 1, No. 1, p. 76-93, 2001.
- SIFAKIS, N. Challenges in teaching ELF in the periphery: the Greek context. *ELTJournal*, Vol. 63, No. 3, p. 230-237, 2009.
- SIQUEIRA, D. S. P. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. *Revista Inventário*, 4ª ed., jul/2005. Disponível em: <www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>. Acesso em 19 jan 2013. .
- SIQUEIRA, D. S. P. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. Tese de Doutorado (Letras e Linguística). Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2008.
- SIQUEIRA, D. S. P. O papel do professor na desconstrução do “mundo plástico” do livro didático de LE. In: ASSIS-PETERSON, A. A.; & BARROS, S. M. (Org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2010, p. 225-253.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como Língua Franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 87-115.

SOUZA, M.; FLEURI, R. Entre limites e limiães de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (Org.). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 53-84.