



INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL: POR UMA PEDAGOGIA INTERCULTURAL CRÍTICA¹

ENGLISH AS AN INTERNATIONAL LANGUAGE: FOR A
CRITICAL INTERCULTURAL PEDAGOGY

Sávio Siqueira²
Universidade Federal da Bahia

Resumo: Partindo de crenças, valores, atitudes e expectativas de professores brasileiros de língua inglesa de três realidades educacionais de Salvador (BA), o artigo discute achados do trabalho de tese de Siqueira (2008), que objetivou investigar como esses docentes enxergam sua tarefa de ensinar a língua mundial da contemporaneidade, até que ponto estão conscientes das implicações relacionadas à condição do inglês como língua de contato entre povos de culturas diversas e se (e como) a prática diária desses educadores refletem tais crenças. Os dados foram gerados através de instrumentos como questionário, observação de aulas e entrevistas semiestruturadas, onde foram abordados, sob uma perspectiva mais dinâmica e democrática, tópicos como inglês como língua internacional, competência intercultural e pedagogia crítica. Os resultados advindos do trabalho revelaram-se extremamente relevantes para as discussões sobre as implicações metodológicas, políticas e ideológicas para a educação de língua inglesa nos dias atuais, mas, especialmente, para a reflexão sobre temas que possam contribuir para a (re)construção de um perfil mais adequado de professores não nativos de inglês, propondo, entre outros aspectos, a

¹ O presente artigo tem como base o trabalho de tese de Siqueira (2008), sob a orientação da profa. dra. Denise Chaves de Menezes Scheyerl (Universidade Federal da Bahia), e capítulo publicado em: SILVA, K. A. da. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade*: linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes, 2010, p. 25-52.

² savio_siqueira@hotmail.com

adoção de uma pedagogia intercultural crítica capaz de empoderá-los na busca por soluções locais para os desafios que a educação linguística contemporânea lhes tem reservado.

Palavras-Chave: Inglês como língua internacional. Competência intercultural. Pedagogia crítica.

Abstract: *Departing from beliefs, values, attitudes, and expectations of Brazilian English teachers from three educational realities in Salvador (BA), the article discusses and updates findings of the PhD dissertation by Siqueira (2008), which had as its main goal to investigate how these professionals see their task of teaching the world language of current times, to what extent they are aware of the implications related to the condition of English as the contact language among peoples from diverse cultures and if (and how) their daily practice reflect such beliefs. The data were collected through a questionnaire, class observations, and semi-structured group interviews where topics like English as an international language, intercultural competence, and critical pedagogy were discussed and approached under a more dynamic and democratic perspective. Results have proven extremely relevant to the discussion of methodological, political, and ideological implications inherent to English education today, but especially to the reflection on issues which may contribute to the (re)construction of a more adequate profile of non-native English teachers, proposing, among other aspects, the adoption of an appropriate critical intercultural pedagogy capable of empowering local teachers in the search for local solutions to the challenges contemporary linguistic education has reserved them.*

Keywords: *English as a global lingua franca. Intercultural competence. Critical pedagogy*

[Nossa tarefa] é ajudar nossos alunos a transitar *entre* comunidades e não pensar em pertencerem a *uma* comunidade apenas. (...) A ideia de membros permanentes e temporários [simplesmente] deixou de existir. (CANAGARAJAH, 2007, p. 238)

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA

Não há como refutar a condição de língua mundial de comunicação dos tempos atuais ostentada pela língua inglesa. Com o corrente processo de globalização, a partir do qual, na visão de Kumaravadivelu (2006), vivenciamos, cada vez mais, a diminuição das distâncias espacial e temporal, assim como o desaparecimento das fronteiras, o idioma, experimentando a sua quarta diáspora (KACHRU, B.; KACHRU, Y.; NELSON, 2009),³ vem se firmando no cenário

³ No volume *The handbook of world englishes*, Braj Kachru, Yamuna Kachru e Cecil Nelson (2009) elencam quatro diásporas da língua inglesa, sendo a primeira o avanço da língua por outras terras da própria Bretanha, ou seja, País de Gales, Escócia e Irlanda; a segunda, para as colônias na América do Norte (Estados Unidos) e Oceania (Austrália e Nova Zelândia); a terceira aquela que transplantou o inglês para novos contextos linguísticos, culturais e sociais, fortemente amparada na empreitada colonizadora do império britânico, como o leste, sudeste e sul da Ásia, a África Oriental e Ocidental e do Sul e o Caribe; e, finalmente, a quarta diáspora, a dos dias atuais, quando o inglês, em muitas instâncias, tornou-se a língua franca global e vem se espalhando mundo afora, sendo tratada a partir de diversas perspectivas, suscitando

global como a língua franca⁴ da chamada era da informação, alcançando, nas últimas décadas, expansão jamais vista. De acordo com Phillipson (1992), a língua inglesa angariou tamanho prestígio ao longo de um tempo razoavelmente curto no que concerne fenômenos linguísticos que, qualquer indivíduo que tenha atingido um patamar de educação formal razoável, sente-se em grande desvantagem se não a domina, pelo menos, em algum nível de proficiência.

Segundo Crystal (1996, 2003), o inglês é a língua nativa de aproximadamente meio bilhão de pessoas, além de ser a primeira língua falada por usuários não nativos em todo o planeta, alcançando, caso considere-se o critério de “competência razoável”, um número próximo a dois bilhões de falantes. Estatísticas demonstram que, atualmente, para cada falante nativo do inglês, já existem quatro falantes não nativos (GRADDOL, 1997, 2006; SIQUEIRA, 2008, 2011), o que, indubitavelmente, demonstra o grau de internacionalização alcançado pela língua. Em outras palavras, o inglês tornou-se presente e está sendo apropriado em praticamente todos os cantos do globo terrestre, abrindo espaço, entre outras coisas, para a sua crescente e salutar hibridização.

Para Kumaravadivelu (2006), o traço mais distintivo da fase atual da globalização é a comunicação eletrônica, principalmente por conta da notável expansão de seu maior elemento catalisador, a internet. A rede mundial de computadores, em um tempo exíguo, tornou-se “o motor principal que está dirigindo os imperativos da economia, assim como as identidades culturais e linguísticas” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131), além de uma fonte de potencial quase inesgotável que põe em contato milhões de pessoas de todas as partes do planeta em questão de segundos, na maioria das vezes, usando a língua da globalização, o inglês. Por conta disso, principalmente, a língua inglesa transformou-se em uma *commodity* altamente valorizada, principalmente em países como o Brasil, onde ensinar e aprender inglês tornou-se um grande

inúmeros debates e elaborações, em especial no nível conceitual em que, recorrentemente, vê-se uma proliferação de terminologias e noções para se conceber e estudar o fenômeno e seus usos. (KIRKPATRICK, 2007; JENKINS, 2007, 2014; SEIDLHOFER, 2011; SIQUEIRA, 2008, 2011)

⁴ São várias as acepções e definições para o termo “língua franca”. Concebemos uma língua franca como o idioma de contato e comunicação entre grupos ou membros de grupos linguisticamente distintos em relações de comércio internacional e outras interações mais extensas. A visão que aqui adotamos trata o inglês como uma língua franca internacional, mas não como uma língua neutra, desnudada de suas cargas política, ideológica e cultural. Tal como Cogo (2008, 2012), Jenkins (2007, 2012) e Seidlhofer (2011), nossa concepção de Inglês Língua Franca (ILF) ou Língua Internacional (ILI) inclui falantes tanto não nativos quanto nativos.

negócio ao redor do qual “está sendo construído um poderoso fetichismo, que os demiurgos do mundo do marketing rapidamente passaram a explorar”. (RAJAGOPALAN, 2002, p. 115)

Frente a tal cenário, o mundo se sente praticamente compelido a aprender inglês. De acordo com Seidlhofer (2011, p. 7), “pela primeira vez na história, uma língua natural alcança dimensões realmente globais, trafegando por entre continentes, domínios e estratos sociais”. Amparando-se em inúmeras promessas associadas ao prestígio de poder se comunicar no idioma global, hoje tido como importante passaporte para o sucesso profissional, um número cada vez mais crescente de escolas e institutos de línguas em praticamente todos os continentes, vêm consolidando a imagem de que, segundo Gimenez (2001, p. 296), “o inglês não é apenas uma língua internacional, mas a língua da galáxia”, e caso o ignoremos, estaremos perdendo uma grande oportunidade de participar do jogo de interações múltiplas e com implicações diretas em nossas vidas em pé de igualdade.

Segundo Phillipson (1992, p. 1), “o império inglês deu lugar ao império do inglês”.⁵ A afirmação, sem sombra de dúvidas, ilustra com pertinência o notável e, por enquanto, incontrolável, movimento de expansão mundial da língua inglesa. Além da internet, como já mencionado, diversos fatores têm contribuído para a explosão desse fenômeno. Dentre eles, está o Ensino de Língua Inglesa (ELI),⁶ uma das molas propulsoras mais poderosas desse processo que, longe de se tratar apenas de uma inocente sigla ou de uma singela combinação de palavras, movimenta uma indústria global multibilionária, altamente competitiva e que se orienta a partir das decisões de adoção de um modelo de “inglês padrão”, concebido nos centros hegemônicos, Inglaterra e Estados Unidos, para daí ser difundido e ensinado a um público de alguns bilhões de pessoas em praticamente todo o mundo.⁷

Frente ao significativo potencial que o ELI ostenta, formam-se cada vez mais professores de língua inglesa, nativos e não nativos, com destaque para os países periféricos, onde esses profissionais são oriundos não só de cursos

⁵ *The British empire has given way to the empire of English.*

⁶ *English Language Teaching (ELT).*

⁷ Reportagem recente da revista britânica *The Economist* (20 de dezembro de 2013) aponta que, no mundo, 380 milhões de pessoas têm o inglês como língua materna e aproximadamente dois terços deste montante o falam como segunda língua. Mais de um bilhão de pessoas aprendem inglês e um terço da população mundial está exposto à língua. Além disso, por volta de 2050, prevê-se que metade da população mundial deterá algum tipo de proficiência na língua. Disponível em: <www.economist.com/node/883997>. Acesso em: 21 dez. 2013.

universitários, mas também de inúmeros programas oferecidos por milhares de centros de línguas espalhados por todo o globo. Embora essa expansão e estrutura pedagógica notáveis pareçam se edificar em um ambiente de aparente neutralidade, muitos autores como Phillipson (1992), Pennycook (1994, 1998, 2001), Rajagopalan (1999, 2004, 2005), só para citar alguns, criticam-nas por estarem tingidas de matizes que denotam um cunho político de dominação. Phillipson (1992), recorrentemente, levanta a questão de como a indústria do ELI, em muitos contextos, vem contribuindo para a difusão global do inglês de maneira acrítica e apolítica,⁸ sendo, segundo ele, conduzida como parte de um esforço monumental para se imprimir uma agenda imperialista. Em sua opinião, “a legitimação do imperialismo linguístico do inglês faz uso de dois mecanismos relacionados ao planejamento educacional linguístico; o primeiro diz respeito à língua e cultura (*anglocentricidade*), e o outro à pedagogia (*profissionalismo*)”. (PHILLIPSON, 1992, p. 47)

Aparentemente alheios a essas questões mais amplas, inclusive ao surgimento e à consolidação de áreas de investigação importantes, hoje em constante diálogo com a ciência da linguagem, como *World Englishes*, Pedagogia Crítica, Estudos Culturais, Educação para Cidadania, entre outras, departamentos de língua inglesa de inúmeras universidades, cursos e programas de formação e desenvolvimento de professores de inglês como língua estrangeira (pré-serviço e em serviço), estruturas curriculares, além de profissionais com larga experiência de ensino, ainda se alinham a um perfil refratário que cede pouco ou quase nenhum espaço a discussões críticas no tocante ao ensino e à aprendizagem do ILI ou ILF.

Pennycook (1990), nesse sentido, já chamava a atenção para tal fato, apontando que uma importante lacuna que existe na área de educação de segunda língua é justamente o seu distanciamento de temas mais abrangentes da educação com um todo. Essa postura reflete a formação altamente teórica do professor de línguas, comumente ligada à linguística e ancorada numa desvinculação consciente com a educação em geral. (LANGE, 1990) Não é à toa que, ao refletir sobre o ILF, Seidlhofer (2011) arrisca-se a afirmar que, 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

⁸ Para um contraponto interessante aos argumentos de Phillipson (1992), ver Brutt-Griffler (2002).

parece seguir intocada pelos desenvolvimentos relacionados a esse fenômeno global chamado inglês.

Para o mesmo Pennycook (1990), a natureza da educação de segunda língua exige que entendamos nossa prática educacional em termos sociais, culturais e políticos mais abrangentes e “é na pedagogia crítica que poderíamos tirar melhor proveito na tarefa de expandir a nossa concepção sobre o que estamos fazendo como professores de língua”. (PENNYCOOK, 1990, p. 303) Moita Lopes (2005), mais especificamente, ressalta que a tradição de ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil está nessa contramão há bastante tempo, ou seja, continuamos “ensinando língua de forma desvinculada das questões sociais, culturais, históricas e político-econômicas”. (MOITA LOPES, 2005, p. 6) Para o autor, o professor de inglês está tão crucialmente posicionado na nova ordem mundial que a ele restam dois caminhos principais: ou colabora com sua própria marginalização ao se entender como “professor de língua” sem nenhuma conexão com questões políticas e sociais, ou percebe que, por trabalhar com linguagem, está centralmente envolvido com a vida política e social. (MOITA LOPES, 2003; GEE, 1994)

Amparados justamente nessas reflexões, procuraremos, neste artigo, demonstrar de forma sintética como o atual processo de ensino e aprendizagem de ILF global pode (e deve) estabelecer um diálogo mais amplo e profícuo com a educação em geral e com outros campos do saber, alinhando-se a abordagens críticas de ensino de línguas. Mais ainda, tomando como base nossa pesquisa de doutorado com professores não nativos de língua inglesa de diferentes realidades educacionais de Salvador (BA), discutiremos, à luz do panorama atual, a importância da adoção de uma pedagogia intercultural crítica de ILF que, entre outros aspectos, leve em consideração o caráter político da educação linguística e contribua para o enfrentamento dos desafios que, cada vez mais, apresentam-se ao professor de inglês contemporâneo. (SIQUEIRA, 2008, 2011)

2 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E PEDAGOGIA CRÍTICA

O que tem a ver o ensino de língua inglesa com pedagogia crítica? Na percepção de Shin (2006), ao trabalharmos em educação linguística, principalmente de língua inglesa, no atual contexto internacional, seja como professores ou formadores de professores, precisamos nos engajar em uma prática que nos leve a entender e reforçar as implicações sociais, econômicas,

políticas e ideológicas da nossa tarefa. Em outras palavras, precisamos desafiar o tecnicismo reinante e fazer pedagogia crítica.

Ao contrário do que se pensa, a Pedagogia Crítica (PC) não é uma teoria, é um modo de vida, é uma forma de fazer ensino e aprendizagem (AKBARI, 2008), é ensinar com atitude. (PENNYCOOK, 2001; RAJAGOPALAN, 2003) Ao conceberem as escolas como arenas culturais onde formas sociais e ideológicas distintas encontram-se em constante conflito, o que os pedagogos críticos buscam é a transformação da sociedade através da educação, incluindo o ensino de línguas. Para Guilherme (2002), a PC é uma atitude, uma forma de viver que questiona em profundidade os nossos papéis de professores, estudantes, cidadãos, seres humanos. É por isso que “torna-se virtualmente impossível fornecer prescrições simples sobre como *fazer PC*”. (GUILHERME, 2002, p. 19) Tal sentimento é corroborado por Wink (1997, p. 103), que vai além, ao afirmar que não é possível ensinar a alguém como fazer pedagogia crítica: “Não *fazemos pedagogia crítica, a vivemos*”, arremata o autor.

A base da PC, discute Guilherme (2002), não pode ser atribuída a uma única teoria. Apesar das diversas ramificações, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, foram os trabalhos de Paulo Freire que fizeram da experiência latino-americana uma das mais proeminentes e celebradas no mundo inteiro. Nesse pormenor, Guilherme (2002, p. 23) argumenta que o papel vital que o pensamento de Paulo Freire exerce na PC, jamais esquecendo o contexto latino-americano onde ele fundou e desenvolveu sua teoria e prática educacionais, “apesar de ter-se espelhado em algumas teorias filosóficas e educacionais americanas e europeias, explica e garante o caráter não-eurocêntrico da PC”. É por essa razão, portanto, que muitos autores atribuem ao nosso educador, principalmente a partir do seu trabalho pioneiro de “letramento crítico” junto às camadas populares do Nordeste brasileiro nos anos 1960, o título de “fundador da PC”.

Já Santos (2002, p. 10) argumenta que a PC “tem como preocupação central a questão do poder no contexto escolar e na sociedade”. A PC busca fomentar a capacidade crítica dos cidadãos, levando-os a resistir, seja de forma limitada ou não, aos efeitos do poder. Complementa a autora que a PC, com seu ideal emancipatório, mais que o reconhecimento da injustiça, busca “caminhos alternativos de mudança através da solidariedade”. (SANTOS, 2002, p. 10)

No âmbito da educação geral ou da Teoria Educacional, como prefere Pennycook (1990), a PC, a partir dos trabalhos do próprio Freire e de outros

teóricos, oferece a rubrica sob a qual é possível encontrarem-se os entendimentos mais úteis para as fundamentais questões sociais, políticas e culturais ligadas à área. Nessa linha de raciocínio, Rajagopalan (2003) nos lembra também que o pedagogo crítico, por natureza, é um sujeito que incomoda, dá trabalho. Na sua tarefa de estimular a visão crítica de seus aprendizes, de implantar uma postura crítica, o educador crítico “sempre foi e sempre será uma ameaça para os poderes constituídos”. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111) Sendo assim, uma das armas mais poderosas que o pedagogo crítico tem a seu dispor é a “conscientização” que, nas próprias palavras do educador, “é o olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘desvela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante”. (FREIRE, 1980, p. 29)

Como é do nosso conhecimento, o inglês alcançou a condição de língua franca global dos tempos atuais, não pelo aumento significativo de seus falantes nativos, mas, essencialmente, por conta do crescimento exponencial do número de indivíduos oriundos de quase todas as partes do planeta, que enxergam os benefícios de dominarem o idioma mais difundido da contemporaneidade. No rastro desse fenômeno, como mencionado, está o ELI que, atingindo cifras dignas de qualquer grande empresa transnacional, vem experimentando um pico de demanda jamais imaginado. Como ressalta Kirkpatrick (2007, p. 184-185), “o mercado do ELI é tão importante que é comum nos depararmos com ministros de estado promovendo-o em nome da indústria editorial”.

Em defesa de uma tomada de consciência que resulte no desenvolvimento de uma postura crítica diante do fenômeno de expansão do inglês como língua global, principalmente por parte das pessoas diretamente envolvidas com políticas e educação linguísticas, inclusive, professores e aprendizes, Phillipson (2003, p. 16) argumenta que

[...] o inglês adquiriu um poder narcótico em muitas partes do mundo, um vício que tem tido consequências de longo prazo que estão longe de ficar claras. Da mesma forma que o comércio de drogas, em seus ramos legais e ilegais, há grandes interesses comerciais na indústria do ensino do inglês em escala global.

Rajagopalan (2004), por sua vez, aborda o fenômeno linguístico e cultural singular que veio a chamar de “Inglês Mundial” (*World English*), enfatizando que, por não se tratar de um processo neutro, muito menos apolítico, a necessidade de uma revisão drástica nas práticas pedagógicas do ELI se faz premente. Sustenta o autor:

[...] as práticas de ELI por muito tempo consolidadas precisam ser drasticamente revistas, tendo-se em mente os novos desafios que o fenômeno do Inglês Mundial nos apresenta. Nesse momento, uma grande quantidade de práticas consagradas de ELI se veem ameaçadas pela possibilidade de serem consideradas obsoletas pela simples razão de que estas não mais se adequam a algumas das características mais significativas do Inglês Mundial. (RAJAGOPALAN, 2004, p. 114)

Em artigo posterior, Phillipson (2008, p. 38), desta vez chamando a atenção para o processo neoimperialista que está se desenrolando por conta do frenético desejo de se falar inglês na “desordem mundial dominante”, lança mais uma polêmica ao afirmar que “o poder do inglês como um sistema simbólico no mercado linguístico global é tamanho que sua legitimidade tende a ser aceita de forma acrítica” (PHILLIPSON, 2008, p. 5), e que é importante lembrarmos que o “próprio ensino de inglês⁹ é um item de exportação – materiais instrucionais, exames, *know-how*, professores etc. – para os britânicos e americanos e uma dimensão vital do neoimperialismo linguístico”. (PHILLIPSON, 2008, p. 10)

Apesar de vários pesquisadores já virem colocando em pauta tais questionamentos com certa frequência, é possível afirmar que o diálogo mais intenso entre o ELI (e de línguas em geral) e a PC, suas premissas e implicações práticas, é um processo relativamente recente. Como assinala Akbari (2008), a maior parte da discussão tem se limitado a suas bases teóricas e intenções, e pouco tem sido feito para se levar em definitivo a PC para o universo da sala de aula de língua inglesa. De acordo com Ortega (1999), credita-se tal distanciamento a certo elitismo perpetuado em boa parte dessa área, culminando com uma orientação profissional equivocada que se caracteriza pela ausência de uma consciência sociopolítica e, conseqüentemente, da negação da natureza política do ensino de língua estrangeira.

Além disso, a experiência tem mostrado que a própria Linguística Aplicada tem praticamente ignorado a PC, o que, na visão de Kumaravadivelu (2006), soa como algo paradoxal. Na visão deste autor, se a PC procura relacionar a palavra com o mundo, a linguagem com a vida, e se a Linguística Aplicada é um campo que se interessa por “problemas do mundo real”, como impedir que as duas áreas se aproximem e dialoguem entre si? A explicação plausível para a questão revela tanto a falta de conhecimento do campo da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001), quanto a ausência de uma maior articulação profissional no tocante à formação e ao desenvolvimento contínuo de professores

⁹ O autor opta no texto original pelo termo mais abrangente TESOL (*Teaching of English to Speakers of Other Languages*) [Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas].

de língua estrangeira que, tradicionalmente, pouco participam de programas de formação e/ou qualificação ancorados em bases teóricas informadas e estruturadas a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva.

Mas nem tudo é notícia negativa. Com o passar do tempo, em especial com a consolidação do caráter transdisciplinar da Linguística Aplicada, incluindo-se fortemente nesse processo a área de ensino e aprendizagem de línguas (materna e estrangeira), começam a surgir oportunidades para campos de estudos importantes como, por exemplo, a PC. No diálogo com tais áreas, emerge a necessidade de se romper com práticas de ensino orientadas por princípios e processos metodológicos importados acriticamente dos centros hegemônicos irradiadores de conhecimento, voltados basicamente para a comunicação, desconsiderando qualquer preocupação política ou ideológica que possa reger a atividade docente.

No caso do inglês, hoje uma língua desterritorializada e reapropriada, a temática assume grande relevância e, ainda que em pequena escala, começa a deixar as hostes da academia para atrair a atenção do professor regular. Como alerta Gee (1994, p. 190), “gostem ou não, os professores de inglês estão no âmago dos temas educacionais, culturais e políticos mais cruciais de nossos tempos”. Pensando assim, ao concebermos nossa prática educacional em termos sociais, culturais e políticos mais amplos, sem esquecer que o ELI está longe de ser uma empreitada ideologicamente neutra, nossas salas de aula podem servir como o espaço ideal para que alunos e professores sejam capazes de relacionar o processo de ensino e aprendizagem do idioma com o mundo real, almejando, principalmente, uma atuação mais ativa e mais crítica na crescente comunidade planetária.

A nossa pesquisa com professores não nativos de inglês, atuando em vários segmentos educacionais da cidade de Salvador (BA), sintetizada a seguir, busca discutir tais questões e tenta lançar uma luz sobre o papel do professor nesse cada vez mais complexo cenário de ensinar uma língua franca de alcance mundial a partir de uma perspectiva local.

3 INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA GLOBAL: POR UMA PEDAGOGIA INTERCULTURAL CRÍTICA

Como explicitado, o avanço do inglês como a língua franca da chamada pós-modernidade e a consolidação de poderosas estruturas de promoção de seu ensino em todo o planeta, colocam no centro das discussões a figura do professor

de inglês. Consciente ou não da importância do seu papel nesse processo, o docente de língua inglesa, com grande regularidade, vê-se geralmente diante de “regras do ofício” (AMIGUES, 2004), prescrições, ferramentas e aparatos metodológicos pré-concebidos, além de competências múltiplas cada vez mais complexas a serem desenvolvidas.

Dessa forma, é de suma importância que esses profissionais entendam a posição central que ocupam no atual contexto global e internalizem o fato de que deles se esperam iniciativas voltadas para a implementação de abordagens de ELI mais realistas, visando a uma educação linguística que privilegie aulas mais significativas para a realidade imediata de seus alunos, assim como para o desenvolvimento da chamada sensibilidade intercultural. (WANDEL, 2002) Busca-se, com isso, que estas aulas possam, além de proporcionar um ensino voltado para o mundo real, servir de catalisadores para uma constante formação e consolidação identitárias, além de algum grau de transformação social.

O referido trabalho de pesquisa opta por encampar tais premissas. Defendemos explicitamente a adoção de uma pedagogia intercultural crítica aplicada ao ensino de ILF ou ILI sem a intenção, contudo, de prescrevermos abordagens específicas calcadas em objetivos utópicos e discursos generalizantes ou romanticizados. Na verdade, a intenção é mostrar como o professor de língua inglesa, atuando em realidades diversas na cidade de Salvador (BA), vem conduzindo a sua prática e que elementos emergem como norteadores de sua postura frente à condição de estar ensinando uma língua de alcance global em um país com o perfil do Brasil. (SIQUEIRA, 2008)

A justificativa de tal estudo ampara-se na necessidade de entendermos as implicações de se ensinar uma língua global, chamando a atenção especialmente para o espaço que pode ser reservado a um perspectiva intercultural crítica, cuja função seria orientar a prática docente para o questionamento das verdades absolutas tão próprias do ELI e, por conseguinte, a reformulação de conceitos historicamente consagrados na área.

Enquadrada no paradigma de pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, para sua condução, estabeleceu-se um construto teórico ancorado em quatro pilares: (1) o contexto de inglês como língua franca global e as implicações pedagógicas para as diferentes realidades; (2) a relação língua e cultura em tal contexto e sua relevância para o ensino; (3) a competência intercultural do professor; e (4) a adoção de uma PC de ensino de inglês, visando a uma ação político-social de cunho ideológico, reflexivo e transformador. Foram

selecionados 15 professores com experiência variada, sendo que a coleta de dados se deu a partir de três instrumentos: (1) questionário individual, (2) registro etnográfico de duas aulas e (3) duas entrevistas do tipo livre-narrativa em grupo, estas últimas registradas em vídeo. No total, tivemos cinco professores atuando no ensino superior (universidades, faculdades, centros universitários, cursos de extensão universitários), cinco professores atuando nos ensinos fundamental e médio dos sistemas público (federal, estadual e municipal) e privado de ensino, e cinco professores de cursos livres ou institutos de língua.

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

As perguntas de pesquisa foram as seguintes:

1. Como o professor se posiciona e conduz a sua prática no contexto de ensino de inglês como língua internacional (ILI)¹⁰ em Salvador, Brasil?
2. O contexto específico de atuação, com seus objetivos curriculares e suas idiossincrasias, determina a adoção de diferentes posturas por parte do professor no exercício de sua prática diária de sala de aula?
3. O professor que atua em Salvador entende sua prática de ensino de inglês como um ato político-ideológico?
4. O professor de inglês reconhece as particularidades e implicações metodológicas de se ensinar uma língua internacional?
5. Qual seria o perfil de professor mais adequado ao ensino de inglês como língua internacional em contextos como o nosso?
6. Qual(ais) é(são) a(s) pedagogia(s) adequada(s) ao ensino de ILI em Salvador, Bahia, Brasil, e quais os desafios que a adoção dessa(s) pedagogia(s) representa para o professor contemporâneo?

¹⁰ À época do estudo, utilizamos o termo mais em voga, ILI, embora, como apontam Calvo e El-Kadri (2011), havia uma confluência com o termo ILF, em especial porque não excluíamos o falante nativo das interações interculturais.

A triangulação dos dados apontou para algumas rotas de (re)definições bastante interessantes no tocante à realidade que circunda o professor de inglês atuante nos diversos contextos instrucionais da cidade de Salvador. Através das respostas dos questionários, das discussões nos encontros presenciais e dos registros etnográficos emergiram algumas regularidades que nos permitiram fazer algumas considerações e, em paralelo, lançar certas problematizações sobre os temas investigados.

No tocante ao primeiro pilar teórico do trabalho, “o contexto do inglês como língua internacional”, percebemos que, além das competências tradicionais como boa fluência no idioma, conhecimento linguístico e metodológico, sociabilidade, criatividade, flexibilidade, entre outras, novas competências foram adicionadas ao perfil do professor de inglês contemporâneo. Para citar algumas, temos “conhecimento sobre tecnologia da informação”, “senso crítico aguçado”, “respeito à diversidade”, “disposição para aprender”, “busca constante por (re)qualificação”, “sensibilidade intercultural” e “visão sociolinguística”, “amplo conhecimento das novas tendências do ensino de língua estrangeira”, “não ter receio de errar” e “capacidade de refletir sobre sua prática”. Isso demonstra maturidade em relação às recentes demandas que vêm sendo impostas ao profissional de ensino de línguas, em especial de inglês.

Podemos também verificar que a distinção entre ensinar uma língua estrangeira e uma língua franca ou internacional, assim como suas implicações político-pedagógicas, é algo já aceito e relativamente difundido entre os professores. Contudo, os dados mostraram que a proposta de ensino de ILF/ILL, com uma base intercultural crítica, ainda se encontra bastante difusa. De alguma maneira, para os professores investigados, parece ser difícil colocá-la em prática, principalmente porque a expectativa dos alunos e dos pais ainda se sustenta em premissas pedagógicas hoje consideradas ultrapassadas, porém não descartadas por completo, como, por exemplo, o uso de modelos instrucionais baseados no falante nativo e nas referências culturais de países hegemônicos.

Conseqüentemente, emerge uma certa impotência do docente diante dos obstáculos apresentados pelos sistemas e pelas culturas educacionais e institucionais a que cada um deles está submetido. Em outras palavras, o professor que concebe a sala de aula de língua inglesa como um espaço democrático de discussão e reflexão sobre o que acontece no mundo vive o eterno dilema entre tentar colocar em prática peculiaridades que rompem com procedimentos tradicionais de ensino de línguas ou se curvar perante a

resistência de aprendizes, colegas e superiores. Estes últimos, até certo ponto, parecem não estar interessados em temas normalmente considerados “revolucionários demais”, “utópicos”, “fantasiosos”, “provocantes” e, por isso, ignoram-nos ou optam por seguir o discurso histórico que, como se sabe, não propõe a capacitação do aluno na língua estrangeira para falar, ouvir, ler e escrever, produzir o contra-discurso, refutar, debater, questionar e, certamente, desviar-se do “blá, blá, blá vazio da aula comunicativa” (PENNYCOOK, 1994, p. 301) que, como ressalta Cameron (2008), tem mirado muito mais o falante nativo do que o próprio aprendiz da segunda língua, já que todo o processo visa que os alunos desenvolvam uma fluência nativa ou quase nativa.

Em relação ao segundo tema do estudo, “o ensino de cultura no contexto de inglês como língua internacional”, vimos que, embora os professores tenham demonstrado um certo embasamento teórico e emitido diversas opiniões favoráveis ao ensino sistemático de língua e cultura, ou até língua como cultura, não deixaram de chamar a atenção as contradições reveladas a partir da triangulação dos dados. Vários participantes, principalmente nas entrevistas, afirmam categoricamente que, apesar da importância e da relação íntima, porém não indissociável com a língua (KUMARAVADIVELU, 2008), é muito difícil ensinar cultura se, por exemplo, o professor não possui a vivência cultural da língua em países nativos ou quando ele/ela não tem a formação específica para tal tarefa. Uma análise mais acurada da questão demonstra que se trata de um tema que ainda carece de um melhor entendimento por parte dos professores, já que uma língua na condição de idioma global como o inglês amealha a qualidade de ao mesmo tempo se descolar de culturas nativas e servir de porta de entrada para quaisquer culturas com que venha travar algum tipo de contato. É ensinar cultura de maneira realista.

É interessante também relatar a constatação dos informantes de que muitos alunos, por ignorarem a importância e a dinâmica que o aspecto cultural assume na sala de aula, estão apenas interessados em aprender a língua inglesa (língua aqui vista como “sistema”, “estrutura”) por razões imediatistas e utilitárias. Emerge aqui a já consagrada premissa do “diga-me para que você precisa de inglês e eu digo-lhe o inglês que você precisa”.¹¹ (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 8) Ou seja, para os informantes, os aprendizes regularmente matriculados em cursos de inglês assumem que compram uma *commodity* a ser

¹¹ *Tell me what you need English for and I will tell you the English you need.*

“distribuída” com rapidez e eficiência, desconsiderando toda a complexidade que o processo, por si só, acarreta.

Sendo assim, em linhas gerais, ao falarmos de cultura e ensino de inglês como língua franca global, o importante não é mais discutirmos o caráter essencial que esse elemento possui no processo de ensino e aprendizagem de línguas, muito menos quando dele lançar mão. O desafio para o professor de inglês contemporâneo nesse momento é descobrir “como” enxergar cultura como algo intrínseco, inerente ao sistema linguístico plural que estamos ensinando e dele fazer bom uso o tempo inteiro. Além disso, é crucial que o docente analise criticamente o conteúdo cultural dos materiais didáticos que tendem a apresentar esses aspectos como pacotes estanques de informação e, muitas vezes, a promover a exaltação e o reforço de valores e comportamentos oriundos das culturas hegemônicas de língua inglesa.

Quanto à “competência intercultural” que o professor de língua inglesa precisa desenvolver para ser capaz de fomentá-la nos seus aprendizes, o estudo mostrou uma consciência clara da necessidade de se trabalhar sob tal perspectiva, embora vários, compreensivelmente, demonstrem certa insegurança e até um desconhecimento do que seja um professor interculturalista. Por outro lado, não ficou claro se, diante de tantas competências hoje exigidas e a serem desenvolvidas ao longo da trajetória profissional, os nossos participantes consideram a competência intercultural uma das mais importantes para sua prática docente. Mesmo sabendo que em quase todos os contextos o aluno, em geral, parece não estar interessado em discutir questões de cunho intercultural, nem tampouco revela grande motivação para o tema, os dados da pesquisa nos levam a postular que os nossos informantes ainda apresentam certo distanciamento da compreensão do que seria um professor interculturalmente competente. Entretanto, há de se reconhecer, os informantes se mostram curiosos sobre como repensar sua atuação no dia a dia, objetivando o emprego de metodologias específicas e o uso de atividades que possam, de alguma forma, promover uma pedagogia de língua inglesa interculturalmente sensível que, dentre outras coisas, respeite e privilegie a cultura de aprendizado local e as necessidades de seus aprendizes.

No que diz respeito à “pedagogia crítica de ILI e o papel do professor”, a análise sinalizou que os nossos professores informantes, aparentemente, são mais críticos na teoria que na prática. Suas concepções e crenças a respeito do tema se revelam com maior ênfase no discurso, no momento das discussões abertas,

durante as oportunidades em que deixam fluir opiniões consistentes e coerentes acerca da necessidade de o professor de inglês contemporâneo, nativo ou não, incorporar na sua prática diária princípios e premissas de um aprendizado transformador, preocupado com o ser humano e com o ambiente em que ele atua. Ou seja, defendem um aprendizado que se distancie o máximo possível da concepção de “educação bancária” de ensino de língua estrangeira, tão criticada por Freire (1970) na educação em geral e que, infelizmente, ainda predomina nas aulas de língua estrangeira nos mais variados contextos.

Como foi possível constatar, os professores de inglês participantes do estudo, independentemente do segmento em que atuam e dos objetivos específicos de seus aprendizes, no âmbito de suas aceções, crenças e referências teóricas, estão, paulatinamente, dando-se conta da posição central que ocupam na educação linguística contemporânea e das prementes revisões e mudanças de postura que o processo de ensino e aprendizagem de ILF, indiscutivelmente, vem lhes impondo. Embora já tenham incorporado ao seu perfil profissional algumas particularidades que os diferenciam positiva e competitivamente de outros professores de língua estrangeira, como, por exemplo, a relativa compreensão das implicações de se ensinar uma língua de alcance global e a sua condição de “corretores (inter)(trans)culturais”, nos termos de Lima e Roepcke (2004), a prática do docente de inglês como LF no nosso contexto ainda reflete muito pouco essas percepções e concepções, em especial aquelas que possam contribuir para a adoção de uma pedagogia intercultural crítica de ILF.

Na realidade, comprovamos aqui que as nossas salas de aula, mesmo aquelas contando com professores bem intencionados e conscientes da empreitada eminentemente política que deve ser o ensino de ILF nos moldes atuais, ainda reproduzem o tradicional cenário de caráter universal, há muitas décadas desenhado e confeccionado para o aporte e desenvolvimento da Abordagem Comunicativa, difundida mundo afora pelos países centrais, sem a devida atenção às necessidades e à(s) cultura(s) de aprendizagem de cada lugar onde esta aporta. Sobre isso, se uma “língua torna-se um produto global disponível em diferentes sabores locais”¹² (CAMERON, 2008, p. 70), já é passado o momento de se questionar a legitimidade dos pacotes metodológicos que, na esteira glamorosa da indústria do ELI, continuam a ser consumidos, reproduzidos e glorificados em ambientes que, claramente, dispõem de meios,

¹² *Language becomes a global product available in different local flavours.*

experiência e conhecimento para que sejam criadas e implementadas soluções locais no mesmo nível de sofisticação e credibilidade.

Mesmo diante de muitos exemplos de resistência à sacralização metodológica, principalmente por parte de alguns países orientais, a condição hegemônica alcançada por métodos e abordagens de ensino de línguas como o Método Áudio-lingual, a Abordagem Comunicativa ou a Abordagem por Tarefas, entre outros, dá-se em boa parte por conta da deficiência de países como o Brasil em investirem nas suas pesquisas na área de aquisição de língua estrangeira/segunda língua e se articularem para produzirem seus próprios métodos de ensino, assim como seus próprios materiais didáticos.

Por fim, caso se estimulasse a pesquisa de métodos que atentassem para salas de aula monolíngues como as nossas, privilegiando as necessidades e as características locais, poderíamos dispor de educadores muito mais conscientes das complexidades do ensino de ILF em contextos cada vez mais específicos. Assim, os nossos professores de inglês informantes, certamente, iriam se imbuir do direito e da responsabilidade de formar cidadãos críticos, empregando métodos que fossem ao mesmo tempo culturalmente sensíveis e mais eficientes para o processo de aprendizagem. (MCKAY, 2003)

4 O PERFIL DO PROFESSOR DE INGLÊS CONTEMPORÂNEO

Diante do cenário aqui delineado, chegar ao perfil ideal do profissional de ELI que consideramos mais adequado para atender às demandas de um mundo globalizado apresenta-se como uma tarefa bastante audaciosa, para não dizer quase impossível, uma vez que é preciso se levar em conta, além de características pessoais específicas, fatores externos que podem tanto catalisar como inviabilizar o (bom) desenvolvimento do trabalho docente. Dessa forma, estamos conscientes de que essa foi uma questão de alguma sorte arriscada (ver pergunta 5), principalmente porque pode vir a ser interpretada no nível da “prescrição”, estratégia que, dentro da filosofia em que se sustenta a PC, tende a ser combatida. Sendo assim, tomando como base discussões, opiniões, comentários, argumentações, reações e posturas externadas por nossos informantes e também pelos teóricos consultados para o estudo, podemos concluir que, para atender às reais demandas do processo de ensino e

aprendizagem de ILF no atual cenário mundial, precisamos de um(a) professor(a) que...¹³

Quadro 1 – Perfil potencialmente mais adequado ao professor de ILF/ILI contemporâneo

<p>(1)...reconheça a dimensão política que essencialmente envolve o ensino de línguas;</p> <p>(2)...possua a formação necessária para se tornar não um técnico de ensino, mas um educador linguístico;</p> <p>(3)...entenda-se como um(a) pedagogo(a) crítico e um falante intercultural de uma língua internacional;</p> <p>(4)...seja fluente na língua inglesa sem a preocupação de estar atrelado(a) a uma variante específica, em especial àquelas variantes de maior prestígio;</p> <p>(5)...assuma-se como brasileiro(a) falante de uma língua internacional, livre de tutelas culturais e ideológicas e da obrigação de servir de protótipo de falante nativo de inglês;</p> <p>(6)...procure o quanto antes descobrir as reais necessidades de seus aprendizes e planeje suas aulas não para cumprir a sua própria agenda, mas a do seu aluno;</p> <p>(7)...prepare-se para assumir uma posição mais ativa na hora de definir como usar materiais alinhados com a cultura de aprendizado local e com a pedagogia de ILI apropriada;</p> <p>(8)...respeite e promova a cultura de aprendizagem de uma determinada comunidade, fazendo os ajustes metodológicos necessários para que seus alunos se sintam estimulados a estudarem a língua estrangeira num ambiente confortável e acolhedor;</p> <p>(9)...saiba trabalhar as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), além da gramática, pronúncia e do vocabulário, mas que priorize também o desenvolvimento da consciência crítica e da competência intercultural de seus aprendizes;</p>	<p>(10)...não se contente com o ensino apenas das chamadas habilidades receptivas (leitura e audição), uma vez que um aluno de ILI precisa, acima de tudo, ser capaz de se colocar no mundo, compartilhar suas ideias e opiniões, tornando-se “sujeito” e não “objeto” no processo de interação com pessoas de outras culturas;</p> <p>(11)...seja autônomo(a) o bastante para desafiar de maneira sensata, embasada e criativa certos cânones ideológicos e metodológicos que permanecem praticamente intocáveis ao longo de décadas de ensino de língua estrangeira, sobretudo de língua inglesa;</p> <p>(12)...entenda claramente a inseparável relação entre língua e cultura e, com frequência, explicitar e trabalhe esse elemento como forma de estabelecer um diálogo saudável entre culturas estrangeiras e a(s) cultura(s) do seu aprendiz;</p> <p>(13)...compreenda que ensinar cultura não é promover e divulgar fatos e informações isolados da cultura alvo e/ou passar adiante valores e comportamentos de uma determinada sociedade sem a devida análise crítica;</p> <p>(14)...subverta o conceito de autenticidade, antes voltado apenas para os materiais oriundos da(s) cultura(s) alvo e adote uma pedagogia culturalmente sensível mais ampla e mais democrática que privilegie a autenticidade de todo e qualquer material que possa levar o seu aluno a refletir e pensar criticamente;</p> <p>(15)...seja capaz de analisar criticamente o conteúdo dos livros didáticos produzidos sob a égide das grandes editoras mundiais, promovendo adaptações e mudanças adequadas à sua realidade e dos seus alunos, afastando-se o máximo que puder do chamado “mundo plástico” do livro texto;</p>
--	---

¹³ Faz-se relevante mencionar que as características aqui elencadas não atendem a critérios de importância e/ou prioridade. Entendemos que, como elementos que precisam funcionar de forma harmônica e sistemática, estabelecer uma ordem de importância é algo que não se aplica.

<p>(16)...promova suas discussões, simulações, e até suas alucinações, na sala de aula a partir de temas e situações reais, descartando a ideia de transformar a sala de aula numa “ilha da fantasia”, estratégia tão comum nos programas dos livros didáticos de inglês;</p> <p>(17)...questione teorias de ensino e aprendizagem de língua de caráter universalizante;</p> <p>(18)...atreva-se a desafiar autores de livros consagrados, demonstrando que sua realidade é única e, como tal, não pode se moldar cegamente às realidades quase sempre distantes e, muitas vezes, excludentes, perpetradas pelos livros didáticos;</p> <p>(19)...capacite-se para lidar com qualquer tipo de aprendiz, em especial, os mais jovens e aqueles oriundos de camadas populares;</p> <p>(20)...estimule os alunos das classes menos privilegiadas a verem o acesso ao inglês como um de seus direitos mais importantes na busca pela condição de cidadãos planetários e como forma de não entrar para o chamado grupo dos “inempregáveis” da globalização;¹⁴</p> <p>(21)...conheça e, quando possível, se torne íntimo(a) dos avanços tecnológicos que dinamizam a aprendizagem, principalmente aqueles que ostentam grande potencial de trazer para a sala de aula amostras autênticas dos inúmeros “ingleses” que florescem mundo afora e, em paralelo, de elementos culturais de comunidades pouco conhecidas por seus alunos;</p> <p>(22)...busque suporte no contexto educacional mais amplo para adotar uma pedagogia apropriada de ILI;</p> <p>(23)...saiba o que acontece no mundo diariamente, privilegie o multiculturalismo crítico, goste de estudar, busque qualificação constante, estabeleça intercâmbios com colegas;</p> <p>(24)...se interesse cada vez mais por pesquisa, principalmente pela pesquisa-ação, que diz respeito à solução de seus próprios problemas de sala de aula;</p>	<p>(25)...incorpore à sua prática instrumentos, resultados e informações de pesquisas envolvendo o inglês como língua internacional nas mais diversas partes do mundo;</p> <p>(26)...adeque-se às normas e exigências institucionais, mas não se acomode a elas;</p> <p>(27)...não sucumba à armadilha do tempo de experiência, do senso de infalibilidade e da arrogância e/ou do imperialismo profissional;¹⁵</p> <p>(28)...esteja consciente do seu papel de professor, com tarefas a cumprir, tanto a nível pragmático quanto político;</p> <p>(29)...desafie sua zona de conforto, promova pequenas revoluções, estimule mudanças que possam desestabilizar situações tácitas de fracasso, descompromisso, desinteresse, afetando positivamente a mentalidade, a visão e, em consequência, o comportamento das pessoas, sejam elas superiores como, por exemplo, diretores e coordenadores, colegas professores e, em última instância, os próprios aprendizes;</p> <p>(30)...reforce e preserve tanto a sua identidade quanto a de seus aprendizes;</p> <p>(31)...não se deixe atrair pela crítica vazia, pelo discurso panfletário, pelo império do politicamente correto, pelos pacotes de novidades metodológicas requentadas;</p> <p>(32)...busque, dentro das suas possibilidades, programas de formação e treinamento docentes na área de ILI orientados por abordagens críticas e transformadoras;</p> <p>(33)...não perca a noção da sua realidade, das suas obrigações no curto prazo, dos obstáculos que o/a cercam, do que seus alunos esperam que seja feito na sala de aula e, certamente, dos limites impostos por cada contexto em que atue;</p> <p>(34)...se envolva o máximo que puder com todas as implicações relacionadas ao inglês como língua internacional, atente para seus aspectos primários e secundários e reflita de maneira ativa sobre todas as questões que deles advêm, relacionando-as a suas experiências, suas crenças e seus contextos de atuação;</p>
--	--

¹⁴ Termo usado por Cox e Assis-Peterson (2007) para se referir à condição dos alunos das classes empobrecidas que contemporaneamente frequentam as escolas públicas brasileiras.

¹⁵ Termo usado por Illich (1973) para ilustrar a dependência das nações sub-desenvolvidas e em desenvolvimento em relação ao monopólio de mão de obra profissional imposto pelos países do chamado Primeiro Mundo. Para o autor, o conhecimento capitalista que está por trás do imperialismo profissional subjuga os povos de maneira mais imperceptível e mais eficiente que o mercado financeiro ou o comércio internacional de armas.

(35)...assuma, quando possível e sem desprezar as opções existentes, que o melhor método é o “seu” método, o melhor currículo é o “seu” currículo e que o inglês que você tem que ensinar é o “seu” inglês;	(37)...pense globalmente, mas nunca deixe de agir localmente;
(36)...ênfatize e trabalhe o caráter emancipatório do inglês como língua internacional;	(38)...veja e trate seu aluno como “aluno” e não como “cliente”;
	(39)...tenha talento para lidar com pessoas, seja capaz de inspirá-las a todo momento e, principalmente, que goste do que faz.
	(40)...

Fonte: Siqueira (2008, 2010).

É certo que muitas dessas características se materializam nos níveis mais subjetivos que pragmáticos e que, por fazerem parte de um processo educacional, portanto, de difícil e lento progresso, carregam em si o potencial de produzirem efeitos transformadores e emancipatórios de alcance inigualável. Sendo assim, elas demonstram que, para quem se dispõe a ensinar uma língua desterritorializada e poderosa como o inglês, os desafios aqui colocados devem ser encarados não como parte do desenvolvimento de uma carreira profissional apenas, mas como a sedimentação de um projeto de vida.

Mesmo atuando em contextos mais modestos, além de estar sempre sujeito aos garrotes institucionais que, não raramente, aprisionam aquele professor mais crítico e mais empenhado em transformar sua sala de aula em um ambiente de ensino que fomente e institua, no processo de ensino de ILF, os aspectos políticos e socioculturais da linguagem, o educador linguístico contemporâneo, frente ao perfil previamente delineado, precisa ainda se engajar no que Kumaravadivelu (2012) chama de “tensões criativas”. Dessa forma, ele precisa estar cada vez mais consciente da posição que ocupa nos contextos históricos e institucionais dos quais faz parte, assim como, em sintonia com as bases de uma pedagogia crítica de ILF, das possibilidades e estratégias para transgressão e transformação coerentes e duradoras. No mundo atual em que vivemos, não há como ser diferente.

5 PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS

A condição de língua franca global assumida pelo inglês, como brevemente discutido, demanda um professor com características bastante diferentes daquelas que os modelos tradicionais de ensino consagraram ao longo do tempo. A partir dos resultados obtidos, podemos afirmar que a pedagogia de ILF mais adequada ao nosso contexto e suas realidades específicas é aquela que, em primeiro lugar, reconheça e procure refletir na prática de sala de aula as

complexidades inerentes à condição do inglês como uma língua de alcance global que, entre outras funções, serve de instrumento de comunicação, principalmente entre falantes não nativos. Além disso, essa(s) pedagogia(s) deve(m) estar atenta(s) aos objetivos de cada programa, à cultura de aprendizagem do alunado, suas referências culturais, demandas e expectativas, cuidando para não deixar de desafiar criticamente certos cânones metodológicos que seguem intocados ao longo da história do ELI.

Uma pedagogia de ILF contemporânea precisa, prioritariamente, assumir sua condição mestiça, seu caráter local, contando com professores formados e constantemente (re)qualificados a partir de programas de educação linguística calcados em abordagens críticas e transformadoras. Estes, além de proporcionarem a aquisição e o refinamento do conhecimento linguístico, oportunizam a (re)colocação no mercado de trabalho de profissionais de ELI empoderados e conscientes do seu papel no combate a pensamentos, posturas e comportamentos hegemônicos e homogeneizantes e na construção de discursos que levem os aprendizes a exercitar sua cidadania cosmopolita (GUILHERME, 2002) ou planetária através da língua mais difundida da atualidade.

Já no tocante aos desafios que a adoção de uma pedagogia adequada de ILF pode suscitar, inicialmente, é preciso saber lidar com a resistência natural de muitos professores que, por experiência ou conveniência, estão acostumados a trabalhar orientados por pedagogias de língua estrangeira importadas dos países centrais de língua inglesa. Sem a devida análise crítica, são essas pedagogias que ainda ditam as fases do processo de ensino e aprendizagem, das mais filosóficas às mais pragmáticas, através de propostas e procedimentos que chegam aos docentes como receitas prontas a serem implementadas em qualquer contexto instrucional, desconsiderando-se, em muitas circunstâncias, necessidades e características locais. Repensar essas práticas mundialmente aceitas e difundidas a partir de uma pedagogia intercultural crítica com tons locais exige professores autônomos, conscientes do papel político que devem assumir perante as diretrizes impostas por essa nova realidade.

Outro desafio igualmente relevante é destituir do papel de mero coadjuvante o componente sociocultural das práticas de ensino do inglês. Uma vez aceita a premissa de que o ensino de uma língua internacional pressupõe mudanças importantes no tocante à sua dimensão sociocultural, continuar mantendo o caráter acessório da mesma em prol do componente linguístico reforça uma atitude, no mínimo, anacrônica, desconectada da real natureza do

que significa ensinar uma língua desnacionalizada que tem como objetivo principal estabelecer diálogos interculturais entre pessoas de todas as partes do mundo.

Sabemos que, guardadas as devidas proporções, mesmo em contextos tidos como mais inclinados ao ensino fundado em abordagens comunicativas, a prática ainda demonstra um distanciamento semelhante àquele dos contextos mais voltados para o caráter instrumental da língua, gerando, dessa forma, um desestímulo dos aprendizes que, via de regra, encaram o estudo da língua inglesa como algo lento, enfadonho e de pouca ou quase nenhuma utilidade.

Romper com essa situação, dando um tratamento equânime a todos os componentes da linguagem, é uma das tarefas mais importantes que comprazem o perfil desse profissional alcunhado por vários autores como Serrani (2005), por exemplo, de “professor interculturalista”. Espera-se desse interculturalista, portanto, entre outras iniciativas, que estimule nos seus aprendizes a edificação de pontes culturais com outros povos, garanta o acesso à rica diversidade sociocultural que nos cerca e atribua ao componente intercultural uma importância significativa na concepção, planejamento e condução de seus cursos de ILF.

Em suma, o inglês adentrou as portas e janelas do mundo globalizado. Ele está aí, nas ruas, na mídia, trafegando freneticamente pelas infovias da internet, bombardeando nossos olhos, nossos ouvidos, nossas vidas. Nas circunstâncias atuais, ignorá-lo é um ato praticamente inconcebível. Não porque queremos ou ansiamos por falar fluentemente o idioma nativo de certos países de língua inglesa, mas porque queremos falar de igual para igual com qualquer um dos seus milhões de usuários em todo o planeta, respeitando diferenças, negociando espaços, histórias e identidades. Desejamos nos apoderar dessa língua, queremos aprendê-la para usá-la à nossa maneira, não apenas como um artigo de luxo para poucos, mas como um direito para todos, democraticamente conquistado.

Ao defendermos a adoção de uma pedagogia intercultural crítica do inglês como língua franca global, vislumbramos como mediadores privilegiados desse processo docentes qualificados que, atuando nos mais diversos contextos educacionais, possam estar sempre dispostos a desafiar práticas pedagógicas cristalizadas, traçar e redefinir rotas e estratégias que proporcionem aos seus aprendizes a chance única de se engajarem em diálogos interculturais, de se colocarem ativamente no mundo, produzindo (e não reproduzindo) discursos e contra-discursos em nível global, transformando-se e transformando vidas.

Como aponta Couto (2009, p. 186), toda língua ao viajar, “deixa-se mestiçar e torna-se mais fecunda”, vira, então, “viagem viajada, namoradeira de outras vozes e outros tempos”. Ensinar uma língua como o inglês, tão viajada e mestiçada, como se ainda tivesse donos, não passa de uma incongruência, uma distorção histórica que, aos poucos, felizmente, começa a perder terreno. Em seu lugar, floresce o desejo por um ensino não etnocêntrico, mais realista e mais significativo, em plena consonância com os objetivos da educação em geral. É aí que uma pedagogia intercultural crítica de ILF faz todo sentido, é aí que ela tem o seu lugar. O tempo dirá.

REFERÊNCIAS

- AKBARI, R. Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT Journal*, London, v. 63, n. 3, p. 276-282, Jul. 2008.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.
- BRUTT-GRIFFLER, J. *World English: a study of its development*. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.
- 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. (Org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 17-44.
- CAMERON, D. Globalização and the teaching of ‘communication skills’. In: BLOCK, D.; CAMERON, D. (Ed.). *Globalization and language teaching*. 2nd Ed. London: Routledge, 2008. p. 67-82.
- CANAGARAJAH, S.: After desinvention: possibilities for communication, community and competence. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). *Desinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 233-239.
- COGO, A. English as a lingua franca: form follows function. *English Today*, Cambridge, n. 24, p. 58-61, 2008.
- COGO, A. English as a lingua franca: concepts, use, and implications. *ELT Journal*, London, v. 66, n. 1, p. 97-105, 2012.
- COUTO, M. *E se Obama fosse africano? E outras intervenções: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan./abr. 2007.
- CRYSTAL, D. *English: the global language*. London: The US English Foundation, 1996.

-
- CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- FISHMAN, J. The new linguistic order. *Foreign Policy*, Washington, n. 113, p. 26-40, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- GEE, J. P. Orality and literacy: from the savage mind to ways with words. In: MAYBIN, J. (Org.). *Language and literacy in social practice: a reader*. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.
- GIMENEZ, T. ETS and ELT: teaching a world language. *ELT Journal*, London, v. 55, n. 1, p. 296-297, 2001.
- GRADDOL, D. *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. London: The British Council, 1997.
- GRADDOL, D. *English Next: why global English may mean the end of English as a foreign language*. London: The British Council, 2006.
- GUILHERME, M. *Critical citizens for an intercultural world: foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- ILLICH, I. *Tools for conviviality*. London: Fontana, 1973.
- JENKINS, J. *English as a Lingua Franca: attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- JENKINS, J. English as a lingua franca from the classroom to the classroom. *ELT Journal*, London, v. 66, n. 4, p. 486-495, 2012.
- JENKINS, J. *English as a Lingua Franca in the international university: the Politics of Academic English Language Policy*. Abingdon: Routledge, 2014.
- KACHRU, B. B.; KACHRU, Y.; NELSON, C. (Ed.). *The Handbook of World Englishes*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009.
- KIRKPATRICK, A. *World Englishes: implications for international communication and English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.
- KUMARAVADIVELU, B. *Cultural globalization and language education*. New Haven: Yale University Press, 2008.
- KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W.; HU, G.; MCKAY, S. (Ed.). *Teaching English as an international language: principles and practices*. New York: Routledge, 2012. p. 9-27.

-
- LANGE, D. L. A blueprint for a teacher development program. In: RICHARDS, J.; NUNAN, D. (Ed.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 245-268.
- LIMA, D. C. de.; ROEPCKE, Y. M. Foreign language teachers as culture brokers. In: LIMA, D. C. de. (Ed.). *Foreign language learning and teaching: from theory to practice*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2004.
- MCKAY, S. L. *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches*. Hong Kong: Oxford University Press, 2002.
- MCKAY, S. L. Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics*, Oslo, v. 13, n. 1, p. 1-22, 2003.
- MEDGYES, P. *The non-native teacher*. Hong Kong: MacMillan Publishers, 1994.
- MOITA LOPES, L. P. da. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; GUERRA RAMOS, R. de C. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 29-57.
- MOITA LOPES, L. P. da. Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. 2005. Texto básico apresentado no simpósio Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico, 2005. p. 1-15.
- ORTEGA, L. Language and equality: ideological and structural constraints in Foreign Language Education in the U.S. In: HUEBNER, T. Ed.; DAVIS, K. A. Ed. *Sociopolitical Perspectives on Language Policy and Planning in the USA, Studies in Bilingualism*. Philadelphia: John Benjamins North America, 1999. p. 243-266. 16 v.
- PENNYCOOK, A. Critical pedagogy and second language education. *System*, [S.l.], v. 18, n. 3, p. 303-314, 1990.
- PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman, 1994.
- PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 1998.
- PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates; London: Publishers, 2001.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Hong Kong: Oxford University Press, 1992.
- PHILLIPSON, R. English for whose purposes in the new world order: going beyond national and corporate linguistic imperialism. In: LLURDA, E. (Ed.). *Non-native language teachers: empirical perspectives*. Dordrecht: Kluwer, 2003, p.16-34.
- PHILLIPSON, R. The linguistic imperialism of neoliberal empire. *Critical Inquiry in Language Studies*, Mahwah, v. 5, n. 1, p. 1-43, 2008.
- RAJAGOPALAN, K. Of EFL teachers, conscience, and cowardice. *ELT Journal*, London, v. 53, n. 3, p. 200-206, 1999.

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*, Amsterdam, v. 1, n. 1, p. 115-147, 2002.

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

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

RAJAGOPALAN, K. TESOL and the question of learners' cultural identity: towards a critical approach. *IRAL - International Journal of Applied Linguistics*, Oxford, Leuven, n. 145/146 p. 1-13, 2005.

SANTOS, K. C. dos. *Construção multicultural: reflexões sobre políticas alternativas para o ensino de língua estrangeira*. 2002. 144 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SHIN, H. Rethinking TESOL from a SOL's perspective: Indigenous epistemology and decolonizing praxis in TESOL. *Critical Inquiry in Language Studies*, Mahwah, v. 3, n. 2/3, p. 147-167, 2006.

SERRANI, S. O professor de língua como mediador cultural. In: SERRANI, S. (Org.). *Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita*. Campinas: Pontes, 2005. p. 15-45.

SIQUEIRA, D. S. P. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. 2008. 358 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

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

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.

WANDEL, R. Teaching India in the EFL-classroom: a cultural or an intercultural approach? In: BYRAM, M. (Ed.). *Context and culture in language teaching and learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 2002. p. 72-80.

WINK, J. *Critical pedagogy: notes from the real world*. New York, Longman, 1997.