



VOLUME - V.2

NÚMERO - N.1

DEZ. - 2024

ISSN: 2966-1439

P.22-45

O CARÁTER POLÍTICO E SOCIAL POR TRÁS DA HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

THE POLITICAL AND SOCIAL ASPECTS BEHIND THE HISTORY OF ENGLISH
LANGUAGE TEACHING IN BRAZIL

Kelly Barros Santos¹

RESUMO:

O texto que será apresentado, é um recorte da pesquisa de doutorado, cujo objetivo era introduzir o ensino de inglês como língua franca (ILF) às crianças da comunidade do Candeal, através de contação de histórias realizada por ex-alunos da ONG Pracatum-Inglês. Em virtude de ter sido uma pesquisa desenvolvida a partir das premissas da Linguística Aplicada que defende um ensino de língua estrangeira crítico e reflexivo, tornou-se imprescindível realizar um recorte teórico que localiza o ensino de inglês no Brasil, dentro das circunstâncias políticas e sociais que contribuem para a chegada do *Tio Sam* ao Rio de Janeiro, em pleno governo Vargas. O texto também irá demonstrar como a compreensão desse contexto político e do conhecimento do território de futuros falantes, favorecem o fortalecimento das subjetividades identitárias do(a) aprendiz de língua estrangeira, morador(a) do Candeal Pequeno, bairro do som dos timbaus (timbales), em Salvador.

Palavras-chave: Inglês como Língua Franca. Político. Social. História.

ABSTRACT:

This paper is an outline of the doctoral research that aimed at introducing the teaching of ELF to the children of the Candeal community through storytelling by former students of the Pracatum-English NGO. As this research was developed based on the tenets of Applied Linguistics, which advocates critical and reflective foreign language teaching, it became essential to make a theoretical cut that locates English teaching in Brazil, within the political and social background that resulted

¹ Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta de língua inglesa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

in the landing of Uncle Sam in Rio de Janeiro, in the midst of the Vargas government. The essay will also show how an understanding of this political context and knowledge of the territory of future speakers helps to strengthen the identity subjectivities of foreign language learners living in Candeal Pequeno, the neighborhood where the timbales sound in Salvador.

Keywords: English as a Lingua Franca (ELF). Political. Social. History.

ERA UMA VEZ, TIO SAM, ZÉ CARIOCA, CARLINHOS BROWN & LTDA

O texto que será apresentado é um recorte da pesquisa de doutorado intitulada “Sou do Candyall Guetho Square, sou do mundo e tenho algo para lhe falar: a contação de história como ação social nas aulas de inglês como língua franca no Candeal”², cujo objetivo era introduzir o ensino de inglês como língua franca às crianças do Candeal³, através de contação de histórias realizada por ex-alunos da ONG Pracatum-Inglês. Em virtude de ter sido uma pesquisa desenvolvida a partir das premissas da Linguística Aplicada que defende um ensino de língua estrangeira crítico e reflexivo, tornou-se imprescindível realizar um recorte teórico que localiza o ensino de inglês no Brasil, dentro das circunstâncias políticas e sociais que contribuem para a chegada do *Tio Sam* ao Rio de Janeiro, em pleno governo Vargas. Afinal, conceber o ensino de ILF não se trata somente de poder se sentir emissor ativo e contribuinte da língua, mas essa concepção traz também implicações para a sala de aula que pretende promover emancipação política, social e o exercício da cidadania. Sendo assim, iniciaremos as nossas reflexões, a partir da perspectiva de língua enquanto ferramenta política e em seguida trataremos do caráter social do ILF.

1 FERRAMENTA POLÍTICA

² Casa de eventos culturais que promove a valorização da música e cultura afrobaiana, para além de ser o local onde acontecem as apresentações da banda Timbalada (nascida nas ruas do Candeal de Brotas).

³ O Candeal é um bairro localizado na parte central de Salvador, subdividido em dois blocos: Candeal Grande e Candeal Pequeno. O primeiro bloco encontra-se os prédios das classes média e alta que foram surgindo com a expansão imobiliária e, no segundo, está o Candeal Pequeno, onde a população não é muito diferente do período de quando o bairro foi fundado há mais de 100 anos.

Provavelmente, não é relevante revisar a conceituação da palavra ‘política’, mas para o argumento que será defendido nesta seção, faz-se necessário registrar algumas observações preliminares. O termo ‘política’ corresponde ao mesmo conceito do inglês *policy*, em oposição a *politics*, que se refere genericamente a ‘fazer política’, incluindo a confrontação de interesses e valores em um dado contexto social e/ou institucional. A definição de *policy*, em contrapartida, pressupõe um debate político que definirá um certo número de medidas para solucionar problemas e atender demandas. Em se tratando deste último conceito, para contemplar as necessidades de um ensino de inglês satisfatório, pois a qualificação de ‘bom’ parece muito ambiciosa, foram tomadas algumas medidas em forma de leis e parâmetros que serão vistos a seguir. No Brasil, o ensino oficial de línguas estrangeiras teve início em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, como afirma Chagas (1976, p. 105):

As línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios. (Chagas, 1976, p. 105).

Ao observar o perfil dos alunos do período da sua inauguração, pode-se presumir que essa prática de manter o aprendizado de idiomas restrito à elite, como por exemplo, Washington Luís, Nilo Peçanha, Floriano Peixoto, Hermes da Fonseca, só para citar alguns nomes de personalidades que frequentaram o Colégio Pedro II, é coisa antiga. Felizmente, anos mais tarde, a instituição cumpriu com o seu propósito inicial, de atender tanto os filhos da casa grande quanto aos destituídos. Porém, além do prestígio da burguesia imperial, o pós-guerra também muda o *status* do inglês para a língua das negociações econômicas e culturais entre Brasil e Estados Unidos. Segundo Moura (1988, *apud* Paiva, 2003), na década de 40:

[...] o Brasil foi literalmente invadido por missões de boa vontade americanas, compostas de professores universitários, jornalistas, publicitários, artistas, militares, cientistas, diplomatas, empresários, etc. – todos empenhados em estreitar os laços de cooperação com brasileiros – além das múltiplas iniciativas oficiais.

Por conseguinte, diante dessa parceria, estabeleceu-se aqui a Agência de Informação Americana, a fim de impulsionar as realizações da política externa dos Estados Unidos, “influenciando as atitudes públicas no exterior para apoiar esses objetivos, através de contatos pessoais, transmissões de rádio, bibliotecas, televisão, exposições, ensino da língua inglesa, e outros” (Paiva, 2003, p. 2). Afinal de contas, Getúlio Vargas, então presidente do Brasil, já tinha até mesmo seu próprio garoto propaganda da divulgação massiva e déspota da sociedade Brasil US&A, ⁴apesar de em propagandas norte-americanas, essa mascote falar em espanhol, e não na língua nacional:

Figura 1 - Mascote da propaganda do Governo Vargas



Fonte: Google Images (2016)

Mesmo diante das demandas citadas no parágrafo anterior, em 1961 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, responsável pela retirada da obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras do ensino médio, que hoje corresponde ao ensino básico, deixando a cargo dos Conselhos Estaduais a opção por sua inclusão, ou não, no currículo das disciplinas obrigatórias. Paiva (2003) chama atenção para o fato de, desde então, ter crescido a escolha pelo inglês e isto ter refletido na explosão de cursos particulares a partir do senso comum de que não se aprende inglês nas escolas regulares, muito menos ainda nas escolas públicas. Em 11 de agosto de 1971 é criada a nova LDB de número 5.692 que parecia trazer alguma esperança, se não fosse o texto do artigo dessa lei:

⁴ Um recurso irônico para falar da dominação americana (USA), como uma grande empresa multinacional que estabelece sociedades de dominação colonizatória em outros países

Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento de condições para ministrá-la com eficiência. (LDB, 1971).

Condições com eficiência? Quais seriam essas? Quais instituições educacionais estariam aptas a oferecê-las? Seria uma dessas o Colégio Pedro II? Como declara Paiva (2003), o texto do artigo, além de minimizar a importância da língua estrangeira, apresenta também uma desculpa prévia para que o ensino de línguas estrangeiras não aconteça. A partir daí, a falta da obrigatoriedade revelou a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras em todo o país, além de incentivar, indiretamente, a desvalorização do professor de língua estrangeira (LE) por parte dos dirigentes das escolas e dos alunos, fato que se estende até os dias de hoje.

Na tentativa de reverter a situação, em 1976 é criada a Resolução nº 58 de 1º de dezembro, que torna o ensino de LE obrigatório para o segundo grau⁵. Contudo “recomenda-se a sua inclusão nos currículos de primeiro grau somente onde as condições o indiquem e permitam” (Artigo, 1º de 1976). Insistir na indicação de um ensino condicionado, é preocupante se pensarmos na estrutura física das escolas públicas, as quais nunca terão condições normais de temperatura, luz, tamanho, cor, e assim por diante, para as aulas de línguas. Criou-se, assim, a partir daí, um fosso entre a educação das elites e das classes populares.

Para diminuir a distância desse fosso, parte dos especialistas, principalmente os professores responsáveis pelo projeto de Inglês Instrumental coordenado pela PUC-SP, passam a defender que nas escolas públicas o ensino deve ser instrumental, com direcionamento exclusivo para a leitura. Esse movimento parece impulsionar a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN) para o ensino fundamental publicados pelo MEC em 1998: “Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato” (Brasil, 1998, p. 98).

⁵ Antigamente, os graus de instrução escolar eram definidos como primeiro grau (Ensino Fundamental), segundo grau (Ensino Médio).

Para muitos autores (Paiva, 2003; Gimenez, 2005; Lima, 2009, Siqueira, 2011), os itens propostos por esse documento, não somente não resolvem os problemas relacionados à negligência governamental com o ensino de LE, como, além disso, reafirmam os preconceitos contra as classes menos favorecidas, indicando que não estão aptas nem para ouvir, nem para escrever, quiçá merecem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, como preconizam os PCN (1998):

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes. (Brasil, 1998, p. 101).

Contrariando o pensamento dos autores citados anteriormente, cujos nomes representam pesquisas de grande valor para todas as conquistas no campo de ensino de LE, devo concordar, na condição de professora da escola pública, com os documentos oficiais, em especial quando estes, após listarem as condições reais da maioria das escolas públicas, tentam garantir que os alunos ao menos desenvolvam a habilidade da leitura. Porque, apesar de Paiva (2003) discordar veemente dos PCN quando ressaltam a falta de “utilidade imediata do uso da comunicação oral das línguas estrangeiras” (Paiva, 2003, p. 3), essa é a dura realidade do ensino público no Brasil.

Haja vista o subtítulo desta seção e, uma vez que contradisse os grandes mestres, aproveito para fazer dessa tese minha arena política, fundamentando minha defesa ao fazer uso do texto que me foi pedido por Diógenes Cândido de Lima da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no qual eu deveria responder a duas perguntas de John Robert Schmitz⁶. Para respondê-las, meu texto irá circular pelas salas de aulas da escola pública, meu espaço de militância. Dito isto, aproveito também, para declarar que não concordo com o estado de carência a que a escola

⁶ Esse argumento faz parte do livro “Ensino e aprendizagem da língua inglesa: conversas com especialistas”, organizado pelo professor Diógenes Cândido (2009).

pública foi condenada, ou ainda, com a fatídica frase, “eles não aprendem português, imagine inglês”. Nesse sentido, como atestam Cox e Assis-Peterson (2007, p. 10), “o discurso da ineficiência do ensino do inglês na escola pública é incessantemente entoado por um conjunto de vozes, incluindo professores, alunos, pais, diretores, coordenadores e atores sociais” (Cox; Assis-Peterson, 2007, p. 10). A primeira pergunta proposta por John Robert Schmitz foi: Na qualidade de docente da escola pública, você acha que o ensino de ILF não visa ao ensino do inglês britânico ou americano (variedades hegemônicas)?

Respondo com veemência que a maioria de nós, professores da escola pública, não costumamos orientar as aulas por esse ou por aquele inglês. Na realidade, ensinamos o inglês que deu para ministrar naquele dia, principalmente quando nos deparamos com o seguinte cenário: uma audiência de 45 a 50 alunos, avidamente inquietos, ora por conta do calor e da falta de água, ora porque as novidades são muitas e a aula de inglês não é tão importante quanto a de matemática. Ademais, a gestão escolar (ou a falta dela), as condições físicas da sala de aula, o entorno da escola, se pacífico ou violento, a tardia chegada do livro didático, a falta de professor são também elementos que determinam qual inglês será ensinado. Tomemos, por exemplo, a escola em que estive nos dois últimos anos, onde não havia tomadas elétricas que funcionassem nas salas de aula, portanto não era possível nenhum trabalho referente a compreensão oral, repetição de palavras, reforço dessa ou daquela pronúncia.

A respeito do livro didático, o(a) professor(a) trabalha com a redução de danos para seu cotidiano, considerando que a maioria dos materiais apresenta propostas que parecem contos de fada a serem narrados dentro da dura realidade da sala de aula da escola pública. E nesse instante da chegada tão esperada do livro⁷, o que menos importa é se ele é britânico ou americano, aliás poderia ser o nosso inglês tupi-guarani, contanto que ele chegasse para todos os alunos e tivéssemos condições físicas de usá-lo. Talvez essa história tenha um final feliz, quando o livro didático não for mais elaborado a partir dos parâmetros descritos abaixo:

⁷ É preciso lembrar que o censo escolar é realizado com base nos números do ano anterior. Portanto, durante a execução da entrega dos livros, na maioria das vezes, o número de alunos não converge com o número de livros enviados pelo governo federal.

Como se pode notar, por meio da análise da construção dos modernos livros didáticos brasileiros, a produção didática é quase sempre um campo em que o Estado atua diretamente. É que esse campo e seu controle são objeto de disputas de diferentes e conflituosos grupos de interesses (sociais, políticos, étnicos, culturais, econômicos). (Batista, 2000, p. 563).

Na pergunta feita por John Robert Schmitz me chama atenção o fato dele cogitar o ensino do inglês britânico ou americano na escola pública. Isto me conduz à seguinte reflexão: a maioria de nós, professores da escola pública, não acreditamos que falamos, ou temos um sotaque, ou dominamos uma dessas variedades. O fato é que, infelizmente, nem sempre, somos tão confiantes assim para assumir que falamos inglês americano e/ou britânico. Muitos de nós, estamos sempre nos desculpando pelo próprio inglês, por nunca sermos bons o suficiente para sermos comparados àqueles que estão nos cursos livres, por exemplo⁸.

O leitor deve estar se perguntando se eu ainda vou manter a declaração que introduziu este texto, sobre acreditar que a escola pública não deve ser condenada a um quadro de fracasso permanente. Sim, penso que os alunos podem aprender inglês na escola pública, eu e muitos dos meus colegas acreditamos que o ensino de línguas estrangeiras é possível nesse lugar. Contudo, diante das características que são próprias desse cenário e dos desafios que o aprendiz precisa enfrentar, a discussão ultrapassa o questionamento sobre qual variedade ele será exposto ou se a habilidade de leitura contempla suas necessidades, porque o aspecto mais relevante é como faremos para garantir o mínimo do aprendizado desse aluno diante do quadro descrito anteriormente. Os primeiros passos já foram dados, uma vez que alguns de nós concordamos com o que foi dito por Siqueira e Anjos (2012):

Ciente ou não de sua enorme e fundamental responsabilidade, mesmo diante das já bem conhecidas dificuldades que o acompanham neste contexto, é o professor o grande mediador para que se entenda de forma clara que é possível

⁸ Eu não pretendo estabelecer nenhum estereótipo de professores(as). Devo lembrar que há aqueles que são autoconfiantes dentro dos seus espaços das escolas públicas. Minha declaração se baseia na minha válida experiência de 12 anos de ensino público e na pesquisa 'Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil', documento elaborado com exclusividade para o *British Council* pelo Instituto de Pesquisa Data Popular (Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil, British Council, 2014).

se aprender línguas na escola pública, desde que apostemos no seu funcionamento a partir da desconstrução de vários mitos, dentre os quais, aquele que diz que a língua inglesa é propriedade exclusiva das elites. (Siqueira; Anjos, 2012, p. 12).

Não estou aqui tomando para mim a responsabilidade pelo (in)sucesso do aprendizado de inglês na escola pública. Coaduno com Gimenez (2009), que ressalta a necessidade de intervenção dos governos para garantir o acesso igualitário a todos e, por sua vez, desestruturar as relações de poder e prestígio que se estabeleceram quando, muitos de nós, professores, valorizávamos as hegemonias culturais. Todavia, já não há mais tempo para repetir as mesmas lamentações, pois os tempos são outros e temos condição de lutar pelo direito ao ensino, “é só começarmos a nos mexer com as armas de que dispomos e partir para a ação. Por menor que ela seja, é muito melhor que permanecermos patinando na inércia total” (Siqueira; Anjos, 2012, p. 15).

De acordo com Pennycook (1998, p. 46-47), “precisamos repensar a aquisição de inglês como língua estrangeira em seus contextos sociais, levando em consideração o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a concepção de sujeito como sendo múltiplo e formado dentro de diferentes discursos” (Pennycook, 1998, p. 46-47). Portanto, faz-se necessário incluímos nas agendas de debates a discussão crítica do ensino de inglês como prática social e suas implicações para a democratização e acessibilidade ao aprendizado que deve ser mediado por atitudes pedagógicas relevantes para o exercício da cidadania e que promovam o empoderamento dos aprendizes-participantes, ao invés de acentuar a exclusão e a alienação dos usuários.

Dentro das escolas públicas brasileiras essa entrega de poder aos alunos, tem sido feita através de projetos pedagógicos, de programas de extensão, de concursos de poesias em inglês, de feiras interdisciplinares, de criação de grupos de teatros de língua estrangeira, de grupos de leitura e conversação, entre tantas outras iniciativas, mas na maioria das vezes, que não priorizam nenhuma variedade diatópica ou diafásica.

Por conseguinte, poderia me aventurar em afirmar que esse inglês que está circulando dentro dos muros fragmentados da escola pública não tem selo ou timbre

de alguma nacionalidade e, talvez, estejamos caminhando em direção ao ensino de ILF como ressalta a segunda pergunta de John Robert Schmitz: Na qualidade de docente da escola pública, você acha que o ensino ILF, por não exigir a fiel reprodução da variedade de prestígio britânica ou americana, está contribuindo para um ambiente de aprendizado mais livre na sala de aula?

A minha resposta é afirmativa. Lançarei mão dos argumentos que usei na minha dissertação “Yes, nós temos Chiclete com Banana e BA-VI não é *football*: O diálogo intercultural nas aulas de inglês como língua franca (ILF)” para defender a contribuição do ensino de ILF na escola pública.

O cenário atual implica a necessidade de um novo olhar sobre as novas formas dessa língua no século XXI, uma vez que o estatuto emergente do inglês é de uma língua mundial, internacional e, acima de tudo, franca⁹, que precisa ser reconfigurada dentro do cenário local, no nosso caso, brasileiro. ILF é originalmente resultante de ocorrências dadas em ambientes multi-étnicos, estabelecidas nos “espaços onde os povos foram submetidos aos processos de colonização” (Friedrich, 2010, p. 21). Segundo Seidlhofer (2005), devido a esse caráter crioulo¹⁰, 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 diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si, mas que não é a língua de nenhum deles, “uma língua que não tem falantes nativos” (Seidlhofer, 2005, p. 46). 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

⁹ Guardadas as divergências naturais no tocante às definições dos termos Inglês como Língua Internacional, Inglês como língua Global e Inglês como Língua Franca, para efeitos dessa pesquisa, fiz a opção pelo conceito de Inglês como Língua Franca. Tal escolha está fundamentada sob a perspectiva de autores que têm se dedicado a refletir sobre aspectos decorrentes dessa nova configuração mundial e, além disso, suas contribuições nos têm permitido discutir implicações do papel da língua inglesa no cenário internacional assim como suas (re)significações em comunidades locais” (Gimenez; Calvo; El Kadri, 2011, p. 8).

¹⁰ O caráter crioulo nesse contexto se refere ao contato entre civilizações distintas, envolvendo ou não um processo de dominação, pode ter como resultado uma língua mesclada, que carrega as expressões de ambos os lados, e se constitui como heterogênea, crioula. (Pimentel, 2009)

do círculo em expansão devido à sua maior representatividade quando comparado aos demais círculos. (Jenkins, 2007, p. 200).

ILF tem sido considerada uma utilidade para contextos multiculturais entre pessoas de diferentes perfis linguísticos, e este sentido de inclusão ‘promove’ encontros comunicativos entre os três círculos¹¹. (Modiano, 2006, p. 212).

Uma língua que se adapta às necessidades globais de seus usuários. (Cook, 2009, p. 12).

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

O ILF é um ambiente transcultural por excelência, tendo em mente nos diversos atores que, nas mais variadas interações mundo afora, materializam de maneira contundente nos fluxos transculturais, novas formas de poder, desejo, cultura, resistência, mudança, apropriação e identidade [...]. Língua franca não é zona franca; é espaço transcultural de poder. (Siqueira, 2018, p. 110).

Os conceitos de ILF parecem condizer com as condições de um ensino que precisa ser inclusivo, adaptável às circunstâncias, híbrido e útil o bastante para fazer o aluno ‘querer aprender essa língua. Em termos práticos, o ILF “captura a natureza plural e multiétnica dos falantes, dentro e fora dos ambientes internacionais” (Friedrich, 2010, p. 22) Esse fato torna o ILF uma função “capaz de acomodar” o sentido comunicativo da língua. A respeito da referida função, Friedrich (2010) reforça essa ideia quando descreve o uso de ILF dentro de um escopo que é vasto, estabelecendo contextos tão diversificados que são impossíveis de qualificar. A autora declara que cada falante usa uma variedade linguística da qual se apropriou e emprega diferentes estratégias comunicativas para interagir com sucesso. As definições enfatizam o papel do usuário desnacionalizado e os contextos variados, o que nos leva a presumir que o ILF está sendo desenvolvido dentro de inúmeras culturas e para diferentes propósitos de comunicação.

Esse arcabouço teórico passa a ter valor prático quando entendemos que precisamos assumir novas posturas e iniciativas voltadas para a implementação de abordagens de ensino mais realistas, visando a uma educação linguística que

¹¹ Aqui Modiano (2006) se refere ao paradigma dos três círculos concêntricos de Kachru (1985) anteriormente citados.

privilegie aulas mais significativas para a realidade imediata do aluno e, quando compreendermos que existe um desejo das pessoas das camadas populares, no Brasil, de participar dos benefícios culturais do mundo globalizado. Todas essas pessoas, então, excluídas do universo dos que possuem acesso às escolas de inglês, encontram meios criativos e improvisados de se inserirem, de algum modo, nessa realidade global, argumento defendido por Luciano Amaral no texto *Brazilian English/Inglês Brasileiro: uma mirada pela crítica cultural* (no prelo).

Não tem nada mais criativo que ensinar e aprender inglês sem a estrutura ideal imaginária, mas que ainda assim pode funcionar se adotarmos a abordagem comunicativa, intercultural ‘vai que dá certo’. Afinal de contas, se na questão linguística temos entraves importantes a serem suplantados, no aspecto cultural, estamos livres para, com força total, seguirmos o caminho da consolidação de um modelo de ILF adequado à realidade do ensino público. É importante, assim, que esse ILF se revele por inteiro intercultural, capaz de perturbar a visão hierarquizada e purificada das culturas e de compreender a essência do ser humano nas particularidades culturais de cada povo (Souza; Fleuri, 2003 *apud* Siqueira; Anjos, 2012, p. 15), inclusive dos muitos povos da escola pública.

À guisa de conclusão, das questões propostas por John Robert Schmitz, reconheço que uma das características inerentes ao ILF é o fato de os seus falantes, em ambientes sociais e culturais, demonstrarem fluidez, dinamismo e certa heterogeneidade que tornam as normas e convenções irrelevantes para a sala de aula em que os alunos usam expressões corporais e linguagens imagéticas para preencher o campo da linguagem e as lacunas do sistema educacional público. Esses usuários podem vir a ser contribuintes participativos na construção de ILF e as aulas de inglês podem ser menos intimidadoras, de maneira que, em vez de assumirem a postura do falante incapaz, declarando “eu mal sei falar português, quanto mais...”, poderão afirmar: “sou global, mas sou daqui, e meu inglês é franco e sincero”.

Após a apresentação da minha peça de defesa, devo dizer que apesar de ousar discordar de Paiva (2003), esta escrita está alinhada com a autora quando ela defende que para um avanço nas políticas educacionais brasileiras, o texto dos PCN deveria forçar mudanças na realidade das escolas para a implementação de um ensino de qualidade, haja vista terem sido os próprios legisladores a enfatizar a

necessidade de se criarem condições para a obrigatoriedade de LE. Ademais, em vez de apresentar uma justificativa conformista e determinista, essas autoridades deveriam propor reformas físicas na estrutura das escolas tais como: ampliação da carga horária; pontualidade na entrega do material escolar e melhores salários para todos os funcionários. Talvez, a partir dessas mudanças possamos dar os primeiros passos em direção ao desenvolvimento de outras habilidades.

Essas deveriam ser as iniciativas governamentais. Quanto aos professores de inglês, seria bom se deixássemos de lado a esquizofrenia de achar que fazemos parte de uma outra realidade, apenas porque conhecemos outras culturas e sabemos citar Jane Austen e Ernest Hemingway (Cruz, 2006) e, portanto, fizéssemos política quando estamos em sala de aula. Por conseguinte, devemos dizer para o nosso aluno qual é o sentido real e prático dessa língua e, estudá-la como um direito garantido por lei. É tempo também de assumirmos que realizar pesquisas etnográficas com o único objetivo de denunciar as mazelas da escola pública já não contempla mais as demandas da contemporaneidade. Agora, são necessários trabalhos que apresentem caminhos possíveis para a solução desses problemas, porque afirmar que o verbo *to be* é a atração principal da rede de ensino público sem oferecer a opção de outro verbo, é muito simplista.

Enquanto as mudanças de condições não chegam, sugeri como utilidade imediata, para os sujeitos dessa pesquisa¹², o uso do inglês como ferramenta social. Para Moita Lopes (2006), o professor de LE tem o importante papel político de fazer o aluno entender o mundo em que vive, em seus aspectos econômicos, tecnológicos e sociais, afinal “não se pode transformar o que não se entende bem, porque sem a compreensão do que se vive, não há política” (Moita Lopes, 2006, p. 31). Mediante o que foi exposto, compreendo que o ensino de línguas está no centro da vida contemporânea, dada a importância que a língua e seus efeitos têm nas nossas práticas sociais, como discutiremos a seguir.

2 FERRAMENTA SOCIAL

“Inglês com liderança. Você faz, você vence.”
“Fale a língua dos campeões.”

¹² Pesquisa do doutorado, mencionada no resumo deste artigo

“Você cidadão do mundo.”
(GOOGLE, 2016)

Os *slogans* retirados de algumas peças publicitárias de cursos de inglês que abrem esse texto fazem parte da “[...] globalização econômica e, principalmente, do desenvolvimento ímpar das redes de transporte e comunicação que coloca (todos) diante do imperativo *Aprenda Inglês!*” (Assis-Peterson; Cox, 2007, p. 9). Além disso, indicam o avanço do inglês em várias partes do mundo, ora como uma preocupação dos governos, ora como uma promoção midiática, que insiste em difundir a ideia de que é preciso falar inglês para garantir um lugar ao sol no competitivo mercado de trabalho e, aqueles infelizmente que não têm conhecimento desse idioma, estão fadados ao fracasso, porque junto com o desconhecimento, também não serão capazes de dominar as ferramentas tecnológicas, predominantemente comercializadas em inglês. Esse é o “pensamento único” (Santos, 2000) que tem sido difundido, principalmente, entre os países subdesenvolvidos, considerados verdadeiros celeiros para um processo novo de colonização e imperialismo linguístico. Por essa razão, Moita Lopes (2008) em seu texto *Inglês e Globalização em uma Epistemologia de Fronteira: a ideologia linguística para tempos híbridos*, faz o seguinte alerta:

É, portanto, uma língua que envolve questões econômicas, políticas, culturais, sociais e éticas. Está claro, assim, que não podemos focalizar o inglês, ignorando o peso de sua sócio-história, em termos da colonização violenta que exerceu e exerce no mundo, e considerar somente os benefícios que seu acesso fornece em um planeta globalizado. (Moita Lopes 2008, p. 9).

Dessa maneira, a fim de considerarmos outros benefícios de se ter acesso ao inglês, proponho relocar a importância do ensino e aprendizado dessa língua para um espaço onde ela exerça um caráter transformador, dado admitirmos que nós professores quando aprendemos uma língua “nos alteramos, nos modificamos, passando de um estado ou condição a outro, nos convertendo ou transfigurando, passando-nos por outra pessoa, fazendo uso de disfarces e nos dissimulando e, por último, mudamos mediante a transformação” (Cruz, 2006, p. 59). No trabalho da pesquisa, vislumbrei a transformação social, tendo em vista o uso da língua como um elemento de mudanças voltadas para o território onde os indivíduos habitavam,

pois, afinal de contas, eles já utilizavam a língua para fins comerciais ou para o acesso ao conhecimento acadêmico-universitário, podendo fazê-lo também como ferramenta social que promovia o desenvolvimento da própria comunidade. Ademais, esses sujeitos tiveram a oportunidade de usar a língua como um veículo para construir uma globalização com base nos interesses dos seus pares, transformando a utilização do inglês em um lugar de heterogeneidade discursiva e dentro dele, foram construídos os diálogos com a vida local. (Moita Lopes 2008). A partir do momento que isso foi feito, todos os envolvidos no estudo puderam, entender que “seu papel social e político denota, assim, um esforço incansável para ajudar [sua] sociedade a voltar a acreditar em si mesma e deixar para trás os complexos causados pelos anos de degradação e aviltamento” (Achebe, 2003, p. 71).

Para Pennycook (2001, p. 92-93), esse estado só ficará no passado se pensarmos a sala de aula como parte de um mundo real, na qual acontecem (des)entendimentos políticos e trocas sociais. Para o autor, essas relações sociopolíticas estão interligadas com as ideologias que devem construir uma visão liberal de educação para todos, a partir do momento em que se divide democraticamente aquilo que está sendo aprendido. Assim faziam os alunos voluntários da pesquisa, quando se deslocavam até a Creche Virgem de La Almudeña para apresentar a língua inglesa a crianças que deveriam estar estudando essa língua por direito educacional. Ações como essas, propostas por esse trabalho, aconteceram também porque coadunam com o pensamento de Gee (2009, p. 190):

Professores de inglês podem cooperar com a própria marginalização, a partir do instante que se enxergam como professores de língua sem conexão alguma com as questões sociais e políticas. Ou eles... aceitam seu papel como pessoas que transformam os alunos em sujeitos sociais dentro de um universo onde o poder deve ser criticamente encarado e constantemente questionado como uma possibilidade de mudança. Gostem ou não, os professores de inglês estão no centro das discussões e dos problemas educacionais, culturais, políticos e [sociais] do nosso tempo. (Gee¹³, 2009, p. 190 – tradução minha).

¹³ English teachers can cooperate in their own marginalization by seeing themselves as “language teachers” with no connection to such social and political issues. Or they...accept their role as persons who socialize students into a world view that, given its power here and abroad, must be looked at critically, comparatively, and with a constant sense of the possibility for change. Like it or not, English teachers stand at the very heart of the most crucial educational, cultural, and political issues of our time. (Gee, 2009, p. 190).

É dentro da possibilidade de mudança citada por Gee (2009) que vislumbro a oportunidade de utilizar o inglês como uma ferramenta social, de maneira que todos os atuantes nessa empreitada possam assumir o papel de personagens ativos na transformação da história do espaço em que vivem, que vem a ser o papel da cidadania.

3 O EXERCÍCIO DA CIDADANIA – O DEVER DE CASA QUE NÃO PODE SER ADIADO

Se até aqui foi afirmado que o ensino de uma língua estrangeira, especificamente da língua inglesa, é uma atividade política e social, logo, reconheço também que esse é o espaço ideal para o desenvolvimento do exercício da cidadania, visto que, atualmente, o ensino de línguas estrangeiras (em geral) pode assim ser encarado com uma finalidade educacional na medida em que favorece a participação no processo discursivo. Assim, aprender sobre linguagem, seja ela estrangeira ou materna, “possibilitaria aos indivíduos se constituírem enquanto cidadãos - interagindo com outros e dando assim existência à cidadania, que só acontece quando se dialoga sobre o que é o bem comum, ou seja, questões públicas” (Gimenez, 2005, p. 5).

Os diálogos acontecem dentro dos mais diversos contextos, circulam por múltiplas dimensões ideológicas, são eventos discursivos que se dão nas realidades dos usuários e estas exigem dos sujeitos comportamentos diversos, típicos de uma educação planetária. Portanto, eles devem estar aptos para o exercício ativo da cidadania local e global, através de uma participação política informada, que provoque no falante o desconforto de não estar compartilhando com seus pares conhecimento, cultura, poesia, falas etc. Por conseguinte, para discutir a atuação efetiva dos indivíduos dessa pesquisa e os reflexos de sua cidadania dentro da própria comunidade, visualizei como a história desses personagens poderiam mudar a paisagem local, através de suas performances. Estas últimas, vistas a partir do pensamento de Austin (1962, *apud* Moita Lopes, 2008) que em sua teoria sobre os atos da fala, define performance como “[o] que fazemos no mundo, por meio das palavras” (Austin, 1962 *apud* Moita Lopes, 2008, p. 16). Sobre o mesmo construto, Moita Lopes (2003) afirma que o conceito de ‘Performance’ “teve uma grande

influência nos ajudando a ver a linguagem como ação no aqui e agora ou o caráter performativo da linguagem em uso” (Moita Lopes, 2008, p. 16).

Além dos autores supracitados, Pennycook (2001) acrescenta que a definição de ‘Performance’ para o uso de inglês, torna possível ver a língua(gem), não de forma essencializada, fechada dentro de um sistema linguístico, “atado à etnia, território, nascimento e nação, mas sim como emergindo da interação social, abrindo assim, a possibilidade de agência e resistência no mundo” (Pennycook, 2001, p. 13). Agenciamento é um elemento inerente à proposta de uma pesquisa que pretende articular a participação política, social e cidadã dos usuários de inglês. Quanto à resistência, no ensino de inglês, ela pode ser encarada como um meio de utilizar a língua em todo e qualquer espaço: na sala de aula, na creche, no gueto, entre outros.

Os alunos que voluntariamente participaram do estudo, parecem ter entendido que podem contribuir, através do exercício da cidadania, com o alargamento das margens da sua localidade, porque a partir do instante em que esses contadores decidiram dedicar parte do seu tempo para subir a íngreme Ladeira do Cotovelo¹⁴, deduzo que eles não estavam apáticos à sua realidade, entenderam que poderiam protagonizar papéis importantes na história do seu Candeal, como enfatiza Freire (1996):

[...] estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (Freire, 1996, p. 64).

Acrescento que estar no mundo e politizar, também envolve brigar para usar uma língua que não é sua, mas que pode mudar o que é seu. E, além disso, lutar por uma identidade local na esperança de ser e agir em uma outra língua, sem querer ocupar o lugar do outro.

4 O LOCAL DA IDENTIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA

¹⁴ A Ladeira do Cotovelo está localizada no Candeal, na Rua Alameda Bons Ares.

A pesquisa foi desenvolvida dentro do espaço em que os participantes viviam e realizavam suas trocas culturais e sociais. Esses indivíduos desenvolveram atividades na e para a própria comunidade e, por essa razão, acredito que a relação identidade e língua está agregada ao sentido de localidade, que aqui faz oposição aos efeitos de uma globalização que suprimiram e apagaram as diferenças, homogeneizaram conceitos e desapareceram com os conhecimentos locais, tornando o mundo uma grande vila global. Entretanto, há também aqueles que fazem oposição a esse pensamento e, é com estes últimos que coaduno, a exemplo de Canagarajah (2005) que postula:

Se a globalização modernista tentou erradicar o conhecimento local, a pós-moderna o incorporou da sua maneira. Se a globalização da modernidade suprimiu as diferenças, a da pós-modernidade trabalhou entre os aspectos locais, delas se apropriando. Porque, apesar das mudanças mundiais no último século, podemos acreditar piamente que o conhecimento local não foi completamente erradicado. O local, de fato, foi negociado, modificado e misturado ao global”. (Canagarajah, 2005, p. 8-9).

De forma semelhante, o inglês em cenários de língua franca, está sendo reinventado, reconstruído e criativamente utilizado, dentro das localidades, como uma ferramenta sociocultural, política e ideológica para que os povos do mundo contem suas histórias à sua maneira, como atesta Canagarajah (2005), ao discorrer sobre o fato do inglês ter conectado uma boa parte da Índia ao mundo e vice-versa. O pesquisador do Sri Lanka se diz grato por essa via de mão dupla que a língua pode oferecer a diversos países, inclusive ao seu próprio. Contudo, ele deixa muito claro que ex-colonizados como os indianos “já pagaram um preço muito alto por esse privilégio, portanto deixe-os usá-lo ao seu bel prazer¹⁵” (Canagarajah, 2005, p. 19). Usar ao bel prazer significa incorporar o inglês no seu dia-dia e, inevitavelmente, para falar sobre assuntos locais; criar e adaptar vocábulos e realizar contribuições sintáticas que lhes fazem sentir confortáveis e comunicáveis. Crystal (2010, p. 2) por exemplo, demonstra o resultado dessa apropriação da seguinte maneira: “Eles [os

¹⁵ Kanavillil Rajagopalan, indiano radicado no Brasil, é outro autor que compartilha dessa visão. É muito comum o estudioso afirmar nas suas palestras e bate-papos que não devemos ter medo de “avacalhar” a língua inglesa. Esse, talvez, seja o preço que uma língua franca mundial tenha que estar pronta para pagar.

usuários] se sentem como se, de alguma maneira, tivessem transformado a língua em algo próprio. Algo que, pessoalmente acredito aumentar a confiança linguística e a autoestima” (Crystal, 2010 p. 2).

Sobre esse tópico, alguns construtos sociais, políticos e culturais que contornam a construção desse processo, associam a autoestima ao aprendizado de línguas, partindo dos seguintes princípios: o domínio de uma língua pode assegurar uma posição social privilegiada; o acesso a ela, talvez proporcione uma leitura crítica dos acontecimentos políticos mundiais e através do conhecimento desse idioma podem ser estabelecidas relações interculturais, logo se tem autoestima, se é emancipado e se faz agenciamento.

Spivak (2010) em seu texto ‘Pode o Subalterno Falar?’ afirma que não é bem assim que essa carruagem anda. Para a autora, agência é um sonho distante daqueles que ocupam as camadas das classes populares e chama atenção para as soluções essencialistas e simplificadas que os acadêmicos sugerem, na tentativa de ajudar os sujeitos oprimidos por sistemas autoritários. Sobre esses intelectuais, há também o risco de desejarem falar no lugar dos subalternos, dando ao discurso uma força imaginária da qual estes não têm posse. Vejamos por exemplo o trabalho aqui em questão: eu contava com seis participantes, número que foi reduzido a dois membros com o passar do tempo, apesar de todo um discurso sobre empoderamento e a promessa de que eles sairiam da pesquisa como falantes de inglês mais críticos e reflexivos. Entretanto, não contei com a interferência direta dos aspectos identitários dos jovens residentes do Candeal, na maioria estudantes de meio período que precisam trabalhar no turno oposto e/ou alunos que possuem dupla jornada, incluindo as tarefas de casa e os cuidados com os irmãos mais novos.

É preciso dizer que tanto Spivak (2010) quanto esta pesquisadora, não lançam aqui uma nuvem de pessimismo e não desisti da minha proposta inicial, porém, compreendo que a autora indiana ocupa um local de fala em que conhece de perto o desprivilégio das mulheres e a desvalorização das comunidades sem casta. Nesse sentido, se faz necessária uma reflexão sobre os aspectos salientados, já que estou falando quase do mesmo lugar, das minorias. Decidi alimentar minhas esperanças, a partir dos elementos apresentados por Kumaravadivelu (2014) em seu texto ‘The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? Antes de elencá-los,

contarei a sua história¹⁶ narrada em primeira pessoa por ter sido uma experiência pessoal, que serviu de pano de fundo para fundamentar o argumento do meu texto e considerando que é de histórias que esse trabalho foi constituído:

Em 1986, recém-saído do doutorado, fui ao estado vizinho do Michigan para encontrar um famoso compatriota, naturalizado americano e especialista em Linguística Aplicada. Durante a nossa conversa, o colega perguntou sobre a minha área de interesse de pesquisa e qual seria o cerne das minhas publicações. Eu, entusiasticamente, respondi à pergunta: English Language Teaching Methods, esperando seu consentimento e apreço. Diferente disso, ele me olhou de uma maneira que só um sábio ou uma pessoa mais experiente olha para um ingênuo novato e em um tom quase paterno disse-me: ‘Eles nunca permitirão que um falante não-nativo¹⁷ se estabeleça na área de métodos e materiais’ (Kumaradivelu, 2014, p. 10). O professor não esclareceu quem eram eles, nem eu perguntei. Daí em diante, sugeriu-me mudar para o campo da Sociolinguística que tratava do Tamil (minha língua materna) e do inglês indiano e ainda acrescentou que eu poderia fazer a diferença dentro dessa perspectiva. Obviamente que, sem querer abandonar meu genuíno interesse pelos métodos, ignorei seu conselho. Dois anos após esse encontro, submeti à editora o manuscrito completo do meu primeiro livro ‘Beyond the methods: Macrostrategies for language teaching’ (Kumaradivelu, 2003) e, a partir de então, comecei a esperar, esperar e esperar por um retorno dos responsáveis que nunca chegou. Até que mais dois anos se passaram e decidi ligar para a chefe de edição, exigindo uma solução rápida para o meu problema. Ela, educadamente, prometeu averiguar o que havia acontecido e me garantiu que em uma semana retornaria com uma resposta. Cumprindo com o prometido, a editora me enviou uma justificativa que mais parecia um enredo de filme: o escritório responsável por cuidar do setor de aprendizado de línguas, havia se mudado para um outro andar do prédio, durante esse processo o meu manuscrito foi perdido e apesar de tê-lo encontrado, decidiram não publicar porque o tema já não se encaixava mais na agenda de publicações da editora. Desconfiei muito dessa resposta, uma vez que a editora continuava lançando livros do mesmo viés, com a autoria de nativos. As minhas suspeitas se confirmaram em abril de 2002, no 36^o TESOL Convention. Enquanto eu estava circulando entre os stands da sessão de livros organizada por aquela editora que me rejeitou, deparei-me com um consultor que veio me parabenizar por uma apresentação ministrada no IATEFL¹⁸ intitulada ‘Method, Antimethod, Postmethod’. Apontando para a logomarca da minha fatídica editora, esse cidadão disparou: “Foi a melhor coisa você ter mudado para Yale, grupos dominantes de editores como esses aí, jamais teriam publicado seu livro”. Naquele momento, percebi que eu não poderia trabalhar como um homem livre dentro das minhas próprias escolhas de pesquisa e, ainda mais grave, a minha

¹⁶ Essa história é minha tradução livre do texto *The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act?* Publicado em TESOL QUARTERLY Vol. 0, No. 0, 2014.

¹⁷ Esse termo, por vezes apareceu no texto original através da sigla em inglês NNS (non-native speaker).

¹⁸ IATEFL – International Association Teaching English as a Foreign Language.

vida como um profissional não-nativo era comandada e manipulada sutilmente e de maneira invisível por forças que parecem invencíveis.

Apenas parecem invencíveis, pois no mesmo texto, Kumaravadivelu (2014) conclui que “o subalterno não só pode falar, como pode escrever”¹⁹. (Kumaradivelu, 2014, p. 17) O autor, então, nos apresenta todos os movimentos que foram feitos em direção à desmarginalização do não-nativo e a favor da construção de uma autoimagem que valoriza a identidade dos pesquisadores de inglês que estão nas margens:

- Nos últimos anos, tanto iniciativas coletivas quanto individuais, têm realizado tentativas de combate contra a marginalização de não-nativos na área de estudos linguísticos. Em 1991, por exemplo, a Associação Internacional TESOL²⁰ adotou um estatuto em favor desses pesquisadores (*Statement on Nonnative Speakers of English and Hiring Practices*), a fim de repudiar a discriminação contra eles.
- Em 1998, seguindo a iniciativa tomada por um grupo comprometido de profissionais não-nativos liderados por George Braine, a organização do evento (TESOL) estabeleceu oficialmente a criação do *NNEST Caucus*. O grupo tinha como objetivo principal a criação de um ambiente profissional sem discriminação para todos os membros do TESOL, independente da língua e do lugar de origem.

Kumaravadivelu (2014, p. 5) admite que já se passaram mais de 15 anos dessas afirmativas e ainda falta muito a ser combatido, mas também houve um progresso visível no final dos anos 1990, através das contribuições de Philipson (1992), pioneiro no assunto sobre a natureza imperialista do ensino de inglês, Pennycook (1998), responsável por historicizar o caráter colonial que ainda permanece nas práticas desse ensino e Canagarajah (1999), que documentou a resistência política dos aprendizes de inglês.

¹⁹ There is ample evidence in our disciplinary literature: The subaltern can speak; the subaltern can write.

²⁰ TESOL - Teaching English as a second Language.

5 CONCLUSÃO – PARA ESTE MOMENTO

Assim como os estudiosos de ações políticas e de transformação social, concluo essa escrita, salientando que para a criação de uma consciência e/ou vontade coletiva, o primeiro requisito para a mudança é a compreensão da necessidade urgente da popularização do ensino de LE. Em decorrência dessa primeira condição, o segundo requisito é sair da sala de aula, confortável ou precária e propor debates que reexaminem perspectivas que valorizem o ensino de línguas estrangeiras como um direito de todos. Outrossim, para mudar e moldar uma política de ensino de línguas dentro de uma sociedade cujos dirigentes adotam as normas do neoliberalismo excludente, é preciso envolver os agentes da esfera oficial, ou seja, os governantes têm que ser pressionados e incomodados para que as crianças possam se tornar cidadãos plurilíngues.

Diante do que foi dito, os participantes da minha pesquisa de doutorado e eu, decidimos realizar nosso pequeno movimento aqui e agora, dando a volta no *Guetho*²¹, narrando histórias que fazem parte do cotidiano dos ouvintes e contadas por sujeitos que impregnam o enredo dos textos com suas identidades e subjetividades políticas e sociais.

REFERÊNCIAS

- ACHEBE, C. The African writer and the English Language. In: OKPEWHO, I. (Ed.). *Chinua Achebe's Things Fall Apart: A Casebook*. New York: Oxford University Press, 2003, p. 55-65.
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press, 1962.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org). *Leitura, História e História da Leitura*. São Paulo: FAPESP, 2000, p. 529- 575.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.
- _____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Introdução. Brasília: MEC; SEF, 1998.v. I, p. 63.

²¹ “Dar a volta no Guetho” se tornou uma expressão do cotidiano baiano, após o lançamento do álbum da banda Timbalada, intitulado: Vamos Dar a Volta no Guetho.

- CANAGARAJAH, A. S. *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- CHAGAS, R.V.C. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- COOK, V. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*. v. 33, 1999, p.185-209.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Inglês em tempos de globalização: Para além de bem e mal. *Calidoscópio*, Vol. 5, No. 1, 2007, p. 5-14.
- CRYSTAL, D. New Englishes: going local in Brazil. 12nd BRAZ-Tesol National Convention. *The art of teaching*. São Paulo. 2010.
- CRUZ, D. T. O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social. In: SCHEYERL, D.; MOTA, K. (Orgs.). *Espaços Lingüísticos: Resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006, p. 25-56.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FRIEDRICH, P. M. When Five Words Are Not Enough: A Conceptual and Terminological Discussion of English as a Lingua Franca. *International Multilingual Research Journal*, 2010, p. 20-30.
- GEE, J.P. New times, new literacies: Themes for a changing world. In: BALL, A.F. & GIL, A. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2009, p. 8-202.
- GIMENEZ, T. Políticas governamentais, mídia e ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, K. (Org.). *Contribuições na área de línguas estrangeiras*. Londrina: Moriá, 2005. p. 91-104.
- GIMENEZ, T. Antes de babel: inglês como língua franca. In: *Encontro de Letras: Linguagem e Ensino – ELLE*, 7, 2009, Londrina. Anais. Londrina: UNOPAR, 2009, p. 1-10.
- KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? *TESOL Quarterly*. v. 0, n 0, 2014.
- MODIANO, M. Linguistic imperialism, cultural integrity, and EIL. *ELT Journal*, v. 55, n. 4, Oxford University Press, 2006, p. 339-346.
- MOITA LOPES, L. P. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *DELTA*, São Paulo, Vol. 24, No. 2, 2008.
- MOURA, G. *Tio Sam chega ao Brasil: a penetração cultural americana*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- PAIVA, V. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: TEIXEIRA, C. M.; CUNHA, M. J. C. (Org.). *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora da UNB, 2003. p. 53-84.
- PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 12-65.

PENNYCOOK, A. English in the world/The world in English. In: BURNS, A.; COFFIN, C. (Orgs.). *Analysing English in a Global Context*. Sydney: Routledge, 2001, p. 78-89.

SANTOS, M. *Por uma Outra Globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SEILDHOFER, B. English as a Lingua Franca. *ELT Journal*, Vol. 59, No. 4, 2005, p. 339-341.

SIQUEIRA, D. S. P.; ANJOS, F. A. dos. *Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento*. Muitas Vozes, Ponta Grossa, v.1, n.1, 2012, p. 127-149.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como Língua Franca Não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: Por Uma Descolonização de Concepções, Práticas e Atitudes. *Línguas & Letras*, [S. l.], v. 19, n. 44, p. <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20180027>, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20257>.

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

SPIVAK, G. *Pode o Subalterno Falar?* Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2010,.