

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM IDENTIDADE E
SUBJETIVIDADE

JULIA MARGARIDA KALVA

IDENTIDADE NACIONAL E INGLÊS LÍNGUA FRANCA: NEGOCIAÇÕES NO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS

PONTA GROSSA
2012

JULIA MARGARIDA KALVA

IDENTIDADE NACIONAL E LÍNGUA FRANCA: NEGOCIAÇÕES NO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Dissertação apresentada a Universidade Estadual de Ponta Grossa, junto ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguagem Identidade e Subjetividade como requisito à obtenção do título de mestre em Linguagem Identidade e Subjetividade Ensino.

Orientador: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira

PONTA GROSSA
2012

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Kalva, Julia Margarida

K14i Identidade Nacional e Língua Franca : negociações no processo de ensino e aprendizagem de inglês /Julia Margarida Kalva . Ponta Grossa, 2012.
166f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade – Linha de Pesquisa : Pluralidade Lingüística, Identidade e Ensino), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Aparecida de Jesus Ferreira

1. Identidade nacional. 2. Inglês como língua franca. 3. Formação de professores. I. Ferreira, Aparecida de Jesus. II.T.

CDD: 410

JULIA MARGARIDA KALVA

IDENTIDADE NACIONAL E LÍNGUA FRANCA: NEGOCIAÇÕES NO PROCESSO
DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Dissertação apresentada a Universidade Estadual de Ponta Grossa junto ao programa de pós -
graduação *Stricto Sensu* Linguagem Identidade e Subjetividade, nível de mestrado da
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ponta Grossa, em 24 de 02 de 2012

Profª. Dra. Leticia Fraga (UEPG)
Coordenadora

Apresentada à Comissão Examinadora, integrada pelos Professores:

Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira (UFBA)
Membro Efetivo (convidado)

Prof. Dr. Antonio João Teixeira (UEPG)
Membro Efetivo (da instituição)

Profª. Dra. Telma Gimenez (UEL)
Membro externo suplente

Profª. Dra. Pascoalina Bailon De Oliveira Saleh (UEPG)
Membro interno Suplente (da instituição)

Profª. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG)
Orientadora

Ao meu pai, grande homem que guiou com muita sabedoria pelo caminho da vida

Ao meu amigo e companheiro, Paulo Machado, que me ensinou a ir além, sempre buscando o melhor de mim. E mesmo em sua ausência física, me dá forças para continuar e realizar os sonhos sonhados juntos.

Às minhas filhas, que me fazem querer ser sempre melhor e não me deixam desistir.

Agradeço ao Prof. Paulo Machado por ter me presenteado com sua presença, carinho, compreensão e amizade ao longo de sua brilhante existência, não me deixando desistir mesmo nos momentos mais difíceis. Como metade sua que sou, realizo mais um passo de nosso sonho.

Às minhas princesas Paola e Melissa, razões de minha vida, fazem com que mesmo os piores momentos sejam esquecidos com um simples sorriso.

À minha irmã Lucilea Kalva, por toda a ajuda, apoio e compreensão.

Aos meus pais, por toda dedicação e apoio nesses 28 anos.

Às minhas amigas de Mestrado por tantas conversas, sorrisos, lágrimas e congressos juntas, nos quais além foram bem mais que amigas, muitas vezes até babás carinhosas.

Aos participantes da pesquisa pela compreensão e disponibilidade em participar das entrevistas, questionários e tantas outras conversas.

À minha tão querida orientadora, profa Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, sempre presente com sugestões, leituras e correções que me fizeram crescer muito durante nossa estada juntas.

Aos professores e colegas de curso pelas ricas discussões, sugestões e conversas nos intervalos.

À CAPES, pelo apoio financeiro

RESUMO

Nesse trabalho é discutida a questão da identidade nacional de alunos/professores brasileiros de língua estrangeira (inglês) e como a formação desses professores aborda ou não essa questão. A pesquisa tem como foco a formação da identidade do aprendiz de língua inglesa e o ensino de inglês como língua franca, posto que as duas questões se mostram correlacionadas, uma vez que, aprendendo uma nova língua, também tenho contato com outras identidades que irão permear o ensino. Com a globalização, as identidades, que antes até poderiam ser consideradas como “fixas”, agora passam por um processo de mutação, o que torna difícil dizer, com clareza, o que somos; tudo depende do momento em que vivemos ou do lugar em que estamos. Assim, temos como objetivo geral verificar como alunos e os professores de língua inglesa se veem dentro do contexto onde a identidade nacional é expressa através da língua. Esse processo, muitas vezes, tem a identidade da língua-alvo sendo privilegiada em detrimento da língua local, fato que nos leva a refletir também sobre o ensino de inglês como língua franca. O referencial teórico que embasa a pesquisa é formado por Jenkins (2006), Seidlhofer (2004), Rajagopalan (2003,2004), Hall (1999, 2005), Woodward (2005), Anderson (2008), Pennycook (1994), Phillipson (1992), Canagarajah (1999), entre outros. A pesquisa acontecerá na Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, em um curso de idiomas realizado pelo Centro de Línguas Estrangeiras para a Comunidade (CLEC), e os participantes serão os professores e os alunos de nível intermediário desse curso. A forma de avaliação da pesquisa é predominantemente qualitativa, isso em função dos procedimentos técnicos empregados, e a pesquisa pode ser classificada como um estudo de caso. Até o momento, vejo que a identidade nacional de professor e alunos, apesar de não ser vista no material didático utilizado em sala, é bastante reforçada pelo professor, fato que parece colaborar para que os alunos se sintam contemplados com relação à sua identidade local. Entretanto crenças pertinentes ao ensino de inglês como língua estrangeira ainda perpassam a sala de aula, fazendo com que os alunos, e mesmo o professor, sintam necessidade de seguir o modelo do falante nativo.

Palavras-chave: Identidade nacional. Inglês como língua franca. Formação de professores.

ABSTRACT

In this work we discuss Brazilian students/teacher national identity in a context of foreign language studies and the way English as a Lingua Franca is approached in the classroom. The research focus on student identity and the teaching-learning English as a Lingua Franca approach, once they are related to each other, because when it is learned-taught a new language, new identities are also presented in the classroom. With globalization, identities before seen as stables are now passing through a changing. Thus it is more difficult to say exactly who we are, that is why everything depends on where and the moment we are living. Therefore, we have as a main objective verify how English students and teacher consider themselves in a context where national identity is expressed by the language; process in which many times has the target language identity more emphasized than the local identity. This fact leads us to think about the process of teaching English as a Lingua Franca. The theoretical basis of this work is formed by Jenkins (2006), Seidlhofer (2004), Rajagopalan, regarding to English as a Lingua Franca (2003,2004), Hall (1999, 2005), Woodward (2005), Anderson (2008), talking about national identity and Pennycook (1994), Phillipson (1992), Canagarajah (1999) focusing at linguistic imperialism. The research is conducted in an English course, and participants are an English teacher and his students (intermediated level) from Universidade Estadual de Ponta Grossa; methodological procedures are basically qualitative, including a case study. Data gathered demonstrate that national identity, besides not being seen throughout the materials used for teaching, is emphasized by the teacher, situation that seems to help including teacher and students local identity in the teaching-learning process. However myths concerning teaching English as a foreign language are present in the classroom, and so, teacher and students still keep the need for following a native speaker model.

KEYWORDS: national identity; English as a Lingua Franca, teaching- learning of English

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Dissertação língua Franca 2005 a 2009.....	34
TABELA 2	Dissertações relativas a inglês como Língua Franca 2010.....	35
TABELA 3:	Ano e assunto abordado nos trabalhos de dissertação e doutorado no período de 2000 a 2010	41
TABELA 4:	Perfil alunos CLEC.....	67
TABELA 5	Motivos que levam alunos a estudarem inglês.....	69
TABELA 6	Característica dos países falantes de língua inglesa.....	85
TABELA 7	Identificação dos alunos com países falantes de língua inglesa	86
TABELA 8	Razão para gostar do sotaque.....	90
TABELA 9	Análise das unidades do livro didático <i>New English File</i> quanto a identidade nacional.....	110
TABELA 10	Motivos que os alunos apontam para gostar do livro.....	118
TABELA 11	Características apontadas pelos alunos aos professores.....	133

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1	Preferência sotaque de inglês	89
FIGURA 2	Sotaques detectados pelos alunos durante as aulas.....	90
FIGURA 3	Os alunos pensam que o professor tem sotaque.....	91
FIGURA 4	Qual sotaque alunos acreditam ter.....	95
FIGURA 5	Gostariam de ter sotaque parecido com o do nativo.....	95
FIGURA 6	Como acontece a abordagem de aspectos culturais nas aulas.....	105
FIGURA 7	O Brasil e abordado nas aulas.....	107
FIGURA 8	Você acha as representações do Brasil adequadas.....	107
FIGURA 9	O que os alunos acham do livro didático	118
FIGURA 10	Os alunos se vêem no livro didático.....	120
FIGURA 11	Países representados no livro didático	123
FIGURA 12	Melhor professor de inglês.....	131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPITULO 1 IDENTIDADE NACIONAL E O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: UMA REFLEXÃO.....	18
1.1 IDENTIDADE NA PÓS-MODERNIDADE.....	18
1.1.2 Identidade Nacional.....	20
1.2 A GLOBALIZAÇÃO E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS.....	23
1.3 INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA OU LÍNGUA ESTRANGEIRA: DUAS VISÕES BEM DISTINTAS.....	25
1.3.1 Língua inglesa como Língua Franca e Identidade Nacional.....	28
1.4 CRENÇAS SOBRE ENSINO-APRENDIZADO DE INGLÊS E O IMPERIALISMO LINGÜÍSTICO: REPRESENTAÇÕES EM SALA DE AULA.....	35
1.4.1 O livro didático (re) construindo crenças sobre Identidade nacional.....	38
1.4.2 O Livro Didático de Inglês como Referencial para a valorização da Identidade Nacional.....	43
1.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA.....	45
CAPÍTULO 2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	49
2.1 ANÁLISE QUALITATIVA.....	49
2.2 ESTUDO DE CASO.....	52
2.3 PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICA.....	54
2.4 INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS.....	56
2.4.1 Questionário	57
2.4.2 Entrevista.....	58
2.4.3 Observação	59
2.4 DIÁRIO DE CAMPO.....	60
2.5 CONTEXTO DA PESQUISA.....	61
2.6 SUJEITOS DA PESQUISA	63
2.6.1 Alunos	63
2.6.2 Professor.....	63
2.7 ÉTICA EM PESQUISA.....	63
CAPITULO 3 ANÁLISE DE DADOS	66
3.1 UM PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	66

3.1.1	Perfil dos alunos.....	66
3.1.2	Perfil do Professor.....	70
3.1.3	Perfil da Sala de Aula.....	73
3.1.3.1	Ambiente Físico.....	73
3.1.3.2	Andamento da Aula.....	74
3.2	IDENTIDADE NACIONAL: COMO REPRESENTO A MIM E AOS OUTROS.....	74
3.2.1	Como Vejo o Brasil e os países nativos da Língua Inglesa.....	75
3.2.1.1	O Brasil e os países do centro (Estados Unidos/Inglaterra) na visão do professor.....	75
3.2.1.2	A Visão do professor sobre os falantes nativos.....	78
3.2.1.3	O Brasil e o falante nativo na visão dos alunos.....	80
3.2.1.4	Concepção dos países nativos e do Brasil na visão de alunos e professor: uma comparação	88
3.3	IDENTIDADE NACIONAL E O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA.....	88
3.3.1	O sotaque, o que ele me diz sobre sua identidade nacional brasileira, na visão dos alunos.....	89
3.3.2	A abordagem cultural nas aulas de inglês, na visão dos alunos.....	100
3.3.3	Análise do Material didático quanto a Identidade Nacional e o Ensino de Inglês como Língua Franca.....	105
3.3.4	Análise do material didático quanto a identidade nacional e o ensino de inglês como língua franca.....	110
3.4	O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS E A VALORIZAÇÃO DO FALANTE NATIVO: UM DILEMA.....	118
3.4.1	Como o material didático é visto pelos alunos.....	118
3.4.2	Representações no livro didático de inglês.....	124
3.4.3	O livro didático de inglês para alunos e professor: uma comparação.....	126
3.4.4	O livro didático de inglês para alunos e professor: uma comparação	129
4.5	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A QUESTÃO DO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA.....	130
4.5.1	Professor nativo X professor não nativo – na visão dos alunos	130
4.5.2	Estudar no exterior ou no Brasil – na visão dos alunos	131
4.5.3	<i>Listening</i> e a pluralidade abordada no inglês como Língua franca	136
4.5.4	Estudar com nativos e viver no estrangeiro – na visão do professor	138
4.5.5	Língua Franca e a formação de professores	140
CONCLUSÕES		143
REFERÊNCIAS		148
APÊNDICE A - instrumentos de coleta e geração de dados		156
APÊNDICE B- termo de consentimento sujeitos da pesquisa		163
ANEXOS– termo de aprovação comitê de ética		165

INTRODUÇÃO

Identidade. Qual é a sua? Existe realmente uma única identidade, ou há várias? A(s) identidade(s) realmente existe(m), ou é(são) uma criação social? Essas são questões que têm sido muito discutidas ultimamente, não só por serem intrigantes, mas também porque conceitos identitários estão cada vez mais em conflito, posto que definir com convicção o que é ser homem, mulher, negro ou até mesmo sua nacionalidade não é tão simples quanto aparenta ser quando nos deparamos com nosso RG ou com nossa certidão de nascimento.

No RG temos tudo bem definido, pois ou você é homem ou é mulher, brasileiro ou holandês, mas na certidão de nascimento você até tem mais algumas opções, pois pode ser negro, pardo, amarelo ou branco, mas nada além dessas opções. Tudo é muito claro, bem definido, estanque e serve para a vida toda.

Entretanto, quando nos perguntam sobre quem somos, essas respostas estanques vindas de documentos nem sempre conseguem responder com a precisão que aparentam ter, posto que as transformações que ocorrem nas sociedades ao redor do globo propiciam transformações também nos conceitos identitários e, por consequência, na forma como a(s)¹ identidade(s) é(são) vista(s) por aquele(s) que a(s) possui(em) ou imagina(m) possuir.

Assim, o *ser* homem/mulher, por exemplo, pode ser interpretado de várias formas dependendo de quem, onde e como ele é abordado. Isso pode, por exemplo, envolver conceitos fechados do *ser* homem/mulher como: homem é quem provê o sustento da casa e mulher é aquela que cuida e educa os filhos. Tais conceitos já não podem ser vistos com certos, fixos e acabados, uma vez que as mudanças ocorridas em nossa forma de ver e viver o mundo já não aceitam mais papéis definidos, mas, sim, aqueles que são mutáveis e múltiplos.

¹ Refiro me a identidades nesse contexto porque entendo que não podemos delimitar nosso ser a apenas uma identidade fixa e homogênea, mas, sim, às várias identidades que a todo momento se constroem e reconstroem dentro do social. Por isso utilizou a expressão a(s) identidade(s), pois, mesmo, por vezes, ao abordar uma identidade em especial, não deixo de vê-la múltipla (HALL, 1999).

E essa dificuldade em se definir rigorosamente e de forma fixa a(s) identidade(s), ou mesmo esse conflito de identidades que ocorre, proporcionado pela multiplicidade de papéis que o indivíduo representa dentro de uma comunidade, ocorre por vários fatores, sendo o fenômeno da globalização², juntamente com o avanço tecnológico, uma das principais razões (BAUMAN, 2005). A respeito desse assunto, Moita Lopes comenta que:

[...] nas práticas cotidianas que vivemos, um questionamento constante de modos de viver a vida social que têm afetado a compreensão da classe social, do gênero, da sexualidade, da raça, da nacionalidade etc., em resumo, de quem somos na vida social contemporânea. É inegável que a possibilidade de vermos a multiplicidade da vida humana em um mundo globalizado, que as telas do computador e de outros meios de comunicação possibilitam, tem colaborado em tal questionamento ao vermos de perto como vivemos em um mundo multicultural e que essa multiculturalidade, para a qual muitas vezes torcíamos/torcemos os narizes, está em nossa própria vida local atravessando os limites nacionais [...]. (MOITA LOPES, 2003, p. 15).

Como se pode perceber pelo dizer de Moita Lopes (2002), a globalização faz com que as pessoas tenham acesso a diferentes culturas e formas de ver o mundo, assim passando a substituir modos de vida voltados quase que exclusivamente ao local. Antes, as fronteiras, tanto territoriais quanto culturais, eram muito mais difíceis de se cruzar, isso devido à distância ou mesmo porque as diferentes línguas criavam certas barreiras para a comunicação, fazendo com que culturas diferentes não tivessem tanto contato como acontece atualmente; e essa falta de conhecimento do diferente, muitas vezes, colaborava – e ainda colabora – para que se mantivessem padrões identitários que hoje são questionados.

Com relação a essa diferença na forma de se pensar e ver identidade(s), proporcionada pela globalização, Hall (1999) se posiciona afirmando que a(s) identidade(s) na chamada pós-modernidade é(são) fragmentada(s) e móvel(is), ou seja, pode(m) ser moldada(s) a qualquer momento, dependendo da situação vivida, e um mesmo sujeito pode assumir várias identidades ao mesmo tempo.

Além dessa mudança na forma como a(s) identidade(s) é(são) concebida(s), a globalização também promoveu outro fenômeno, não menos importante para a fragmentação identitária: a escolha de uma língua franca para que povos de diferentes línguas pudessem se

² Nesse contexto, utilizo-me do termo *globalização* como é apresentado por Gradoll (1997), que se refere a esse termo como um fenômeno econômico-social e tecnológico que fez com que pessoas pudessem conhecer lugares e pessoas diferentes. O capitalismo contribuiu com a expansão de empresas que ultrapassaram fronteiras nacionais para alcançar objetivos econômicos, sendo também ele responsável por grande número de correntes de migração, migrações através das quais as pessoas buscam melhorar a condição de vida em outro território que não o de sua origem. A tecnologia, pela rápida e ampla expansão de informações sociais de todo o globo contribuiu igualmente, porque não se pode mais viver isolado pensando apenas do local, uma vez que um país depende do outro, assim como grupos pessoas de diferentes lugares dependem entre si mutuamente.

comunicar e adentrar o mundo globalizado. E não por acaso a língua que acabou por ser a adotada foi a inglesa.

Em outros tempos, línguas como o latim ou o francês já tiveram seu status de língua internacional, contudo eram línguas de elite e se restringiam a poucas pessoas, por isso não tiveram a mesma proporção assumida pelo inglês, que consegue alcançar amplamente as sociedades, isso devido tanto à sua força representada pelo poder econômico e histórico de colonialismo dos países que o têm como língua materna (Inglaterra, Estados Unidos), quanto pelo avanço tecnológico e midiático que se faz majoritariamente pela língua inglesa (ASSIS-PETERSON; COX, 2007).

Como já acima se disse, a língua inglesa também se faz importante no processo de fragmentação identitária, porque, além de propiciar que pessoas de diferentes línguas se comuniquem e consigam ver o diferente, também carrega identidade(s) consigo. Como se pode perceber nas palavras de Rajagopalan (2003), a língua é muito mais do que apenas códigos ou um instrumento de comunicação, pois ela é, antes de tudo, uma das principais marcas da identidade de uma nação ou povo.

Sendo assim, a língua inglesa também carrega a identidade daqueles que a falam, pois a língua vale aquilo que valem seus falantes (KUMARAVADIVELU, 2006), e irá se misturar com a identidade da língua materna daquele que a aprende.

Dentro desse contexto, onde o mundo globalizado não vê fronteiras e faz com que pessoas de lugares e vidas diferentes possam interagir, saber a língua inglesa se faz necessário para que o sujeito possa pertencer a esse grande grupo e usufruir das inúmeras possibilidades identitárias por ele estabelecidas.

Para Bauman (2005), o pertencimento é uma forma de construção de identidade, e toda vez que passo a pertencer a um novo grupo adiciono uma nova identidade ao rol de tantas que já possuo, sem necessariamente deixar de possuir aquelas preexistentes. Portanto, para que eu possa fazer parte desse grande grupo preciso falar a língua comum (inglês), a qual irá me proporcionar o pertencimento e, então, novas identidades.

Portanto, falar essa língua comum não me traz apenas o pertencimento ao todo. A língua inglesa é comumente associada à ascensão profissional, financeira e, muitas vezes, até cultural; o que faz com que o sujeito se sinta pressionado implícita ou explicitamente a aprendê-la, pois assim fará parte do que se pensa ser o melhor; porque ainda permanece a crença de que os países de língua inglesa (desenvolvidos) são representantes do que vem a ser o padrão ou o normal, concepção essa que ainda é resquício do momento de colonização vivido pela Europa, principalmente.

E essa supervalorização da língua inglesa vem não somente da questão da comunicação entre os povos, mas principalmente de crenças construídas a partir de representações que são afirmadas por pessoas influentes (BARCELOS, 2006), sejam elas personalidades, políticos ou até mesmo professores.

A língua como marca de identidade de um povo ou nação (identidade nacional), acaba por ser afetada quando se supervaloriza a língua estrangeira, pois, quando se aprende uma nova língua uma nova identidade também é adicionada e, embora ambas, a identidade nacional representada pela língua materna e a identidade estrangeira representada pela língua inglesa, coexistam, essa convivência nem sempre é harmoniosa. Woodward (2005) salienta que:

A complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito. Podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra. (WOODWARD, 2005, p. 31).

Assim, quando aprendemos/ensinamos uma língua estrangeira, estamos trabalhando com identidades contraditórias, uma que valoriza o local e a outra que privilegia o estrangeiro, e é nesse momento que paramos para pensar que:

Normalmente não tomamos consciência do vínculo afetivo que temos com a própria língua, a não ser quando nos deparamos com outra, de corpo e alma. De corpo porque é necessário mudar o corpo, articular de outra forma que aquela a que estamos acostumados e que parece, talvez inconscientemente, ser a única; e ao mesmo tempo mexer com nossos sentidos, com nosso saber. (CAVALHEIRO, 2008, p. 490).

Por isso, a supervalorização não só da língua, como também da identidade vinda com a língua inglesa acaba por preocupar, posto que a língua inglesa ensinada e trabalhada mundialmente não pode ser entendida como neutra, ou como pertencente a todos, porque ainda se destaca o caráter estadunidense e britânico da língua, como se ela fosse patrimônio deles. E, como já comentado, junto à língua aspectos ideológicos também são apresentados àqueles que querem aprendê-la, e são eles que irão disseminar uma ideologia de dominação, na qual o estrangeiro é sempre apresentado como melhor, desvalorizando tanto a língua quanto a identidade nacional do sujeito (PHILLIPSON, 1992).

A partir dessas concepções, crenças são criadas, como, por exemplo: é preciso falar como o nativo para falar bem o inglês (nativo esse que deve ser americano(estadunidense)/britânico), apenas viajando para um país de língua inglesa aprenderá a língua, professor nativo é melhor, entre outras tantas crenças com que nos

deparamos em escolas de idiomas, em discursos na mídia e até mesmo dos próprios professores de inglês. Movidos por entendimentos adquiridos na família, na escola e em tantos outros meios ainda anteriores à sua formação, os alunos acabam por enraizar essas posições em sua formação como sujeitos (MADEIRA, 2008).

Nessa perspectiva, conflitos identitários ficam ainda mais evidentes dentro do contexto de sala de aula, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, que comumente desconsidera o confronto existente entre a língua materna do aprendiz e a língua que se quer aprender no que tange à constituição de sua identidade enquanto sujeito discursivo (CAVALHEIRO, 2008), deixe de pensar somente em questões referentes ao como ensinar, qual o melhor método a ser utilizado e se volte também ao ensino crítico de inglês, que não aceita passivamente aspectos relacionados à dominação linguística (cf. PHILLIPSON, (1992), PENNYCOOK (1994), CANAGARAJAH (1999), entre outros) e passe a ver o inglês por uma perspectiva mais abrangente, como comenta Moita Lopes:

O inglês deixa de ser visto simplesmente como uma língua internacional, envolvida em imperialismo e na homogeneização do mundo, e passa a ser compreendido também como uma língua de fronteira da qual as pessoas se apropriam para agir na vida social (para viver, amar, aprender, trabalhar, resistir e ser humano), fazendo essa língua funcionar com base em histórias locais, não como mímica de *designs* globais, mas na expressão de performances identitárias, que não existiam anteriormente. (MOITA LOPES, 2008, p. 20).

Nesse ensino crítico de inglês, professores/alunos se apropriam da língua do outro como forma de crescimento cultural, no sentido de que, quando aprendo/ensino essa língua, adquiro uma nova identidade, que irá coexistir com a minha identidade nacional já existente, sem vê-la como inferior ou superior àquela que está aprendendo, mas até usando esse conhecimento como forma de resistir à dominação representada pela língua dominante.

Assim, como bem comentam Fernandez e Fogaça (2009), a conscientização pode se tornar tanto uma ameaça a mente (no sentido de sua colonização), quanto ser libertadora, na medida bem que capacita o indivíduo a resistir às ideias impostas pelo colonizador, fazendo, dessa maneira, com que não se precise assimilar plenamente a cultura do outro e abandonar a própria para que se possa aprender uma nova língua.

Consequentemente, faz-se necessário reconhecer realmente como os indivíduos participantes desse processo se sentem tanto com relação à sua identidade representada pela língua materna quanto pela identidade da língua estrangeira que estão aprendendo. É preciso

reconhecer como se sentem para que se possa entender como e se a questão do imperialismo linguístico³ influencia em como alunos e professores aprendem/ensinam inglês.

Entende-se, portanto, que esta pesquisa se torna relevante no aspecto de abordar questões que influenciam no processo de ensino-aprendizagem de inglês e podem ser úteis para explicitar parâmetros na formação de professores, como esse do estatuto do inglês como língua franca. Na formação dos professores, esse parâmetro permite entender que eles, além de fazerem parte do processo, também têm suas identidades influenciadas e transformadas, sem mencionar que, como líderes, têm a capacidade de re(criar), enfatizar ou desmistificar crenças que acabam por influir nas ideias que criamos sobre as línguas, culturas e identidades.

Assim, a presente proposta de dissertação tem como objetivo geral verificar como alunos e professores de língua inglesa se veem dentro do contexto onde a identidade nacional é expressa através da língua; e como se dá a formação da identidade do aprendiz de língua num contexto de Ensino de inglês como língua franca. Os objetivos específicos do trabalho são:

- entender como alunos/professores se percebem com relação à sua identidade nacional;
- analisar como e se a concepção de inglês como língua franca é trazida para a sala de aula de língua inglesa;
- verificar como as identidades de nativos e não nativos são apresentadas aos aprendizes no decorrer do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa através do material didático;
- analisar como as crenças sobre identidade nacional e ensino de inglês como língua franca influenciam no ensino-aprendizagem.

Para tanto, ao longo da pesquisa, são respondidos os seguintes questionamentos:

- A questão da identidade nacional afeta o ensino-aprendizagem de língua inglesa?
- O professor é preparado para tratar da identidade de aprendiz de língua inglesa, no contexto de ensino de língua franca?

³ Imperialismo Linguístico, nesta dissertação, é aquele abordado por Phillipson (1992), que faz menção a esse termo dizendo que o imperialismo linguístico é um tipo distinto de imperialismo: "[...] ele permeia todos os tipos de imperialismo, por duas razões. A primeira está relacionada à forma (língua como meio de se transmitir ideias), e a segunda com o conteúdo. Como mencionado no primeiro, a linguagem é o meio de comunicação primário para se entrelaçar todos os outros campos – de fato a linguagem é uma forma de substituição da dominação pela força bruta".

- Como as identidades locais são representadas no material didático utilizado?
- As crenças dos alunos/professores influenciam no processo de aprendizagem-ensino da língua inglesa?

Para chegar aos resultados pretendidos desta dissertação, ela é organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo me ateno ao referencial teórico que serve como base para a análise dos dados. Esse capítulo é subdividido em seções, sendo a primeira referente a conceitos de *identidade* na pós-modernidade e *identidade nacional*, abordando autores como Bauman (2005), Hall (1999, 2005), Woodward (2005), Anderson (2008), Pollak (1992); na segunda seção abordo os aspectos do ensino de inglês na era da globalização com os autores Salles e Gimenez (2010), Pakir (2009); na terceira, conceitos de crenças, abordando Barcelos (2006, 2004a); a quarta seção aborda questões relativas ao material didático, com Pennycook (1994) e Apple-Christian Smith (1991); e, por fim, trato do imperialismo linguístico e o inglês como língua franca em relação à formação de professores, com Phillipson (1992), Pennycook (1994), Canagarajah (1999, 2006), Rajagopalan (2003, 2006), Moita Lopes (2008, 2006), Ferreira (2000), Gimenez (2006), Jenkins (2006), Seidlhofer (2004), Siqueira (2008, 2011).

No segundo capítulo, no qual a metodologia utilizada é abordada, busco analisar, situar e justificar as escolhas feitas para a coleta e geração de dados. No terceiro capítulo a descrição e análise dos dados terão início, e seu foco será o entendimento de como a identidade nacional é re(construída) e influenciada pelas outras identidades que se apresentam quando se aprende/ensina uma língua estrangeira (inglês) e como os alunos/professores se sentem nesse processo e o quanto isso afeta o ensino-aprendizagem de inglês.

CAPÍTULO 1

IDENTIDADE NACIONAL, LÍNGUA FRANCA E O ENSINO-APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)

Neste capítulo, em primeiro, lugar estabeleço aspectos relacionados a questões identitárias, tanto a identidade na pós-modernidade, quanto a identidade nacional. Tendo em vista que o tema identidade nunca foi assunto fácil, ainda mais quando se trata de uma identidade tão afirmada e reafirmada, não só pelo indivíduo, mas também pelo coletivo, como é a identidade nacional, faço um levantamento teórico a respeito de como a identidade nacional é concebida na pós-modernidade.

Além disso, também discorro, no segundo tópico, sobre a globalização e o ensino de língua inglesa, enfatizando como o fenômeno da globalização influencia na necessidade de se aprender o inglês e como isso se reflete na (re)construção da(s) identidade(s). No terceiro tópico apresento uma discussão sobre a formação de crenças por parte dos alunos/professores e como essas crenças podem contribuir para a solidificação do chamado imperialismo linguístico, abordado por pesquisadores como Phillipson (1992), Canagarajah (1999), Pennycook (1994), Moita Lopes (2008, 2006) e Rajagopalan (2003, 2009). E, por fim, considerando o que discuti nos tópicos, apresento como as discussões apresentadas podem colaborar na formação de professores de línguas.

1.1 IDENTIDADE NA PÓS-MODERNIDADE

Quando surge a pergunta “Quem é você?”, paramos para pensar e a resposta nunca é fácil. Já houve um tempo quando não era tão complicado responder, pois algumas identidades já pareciam vir com nosso nascimento, como, por exemplo, o gênero – homem/mulher, a nacionalidade, a comunidade a que pertencíamos, entre outras. Não que essas identidades deixam de existir ou, melhor, de ser imaginadas, porém já não há tanta rigidez ou até mesmo nem há tanta certeza quanto a elas. Atualmente, mesmo supostamente nascendo com certas identidades, podemos modificá-las, reafirmá-las, reconstruí-las e até mesmo incorporarmos

outras tantas ao longo de nossa existência, ou seja, elas já não são mais fixas, ou, ao menos, pensadas como tal (WOODWARD, 2005).

Assim como é complicado definirmos quem somos, definir identidade também não é fácil. Para tanto utilizo como base as concepções teóricas de autores como: Bauman (2005), Hall (1999), Woodward (2005), Moita Lopes (2003), Grigoletto (2007), entre outros. De acordo com Bauman (2005), identidade é o pertencimento, fazer parte de um grupo e compartilhar seus ideais e expectativas. O pertencimento traz conforto ao sujeito, ele se sente parte de um todo maior e isso o torna mais forte; contudo esse pertencimento também não é fixo. Bauman salienta que:

[...] o pertencimento e a identidade não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age e a determinação de manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade. (BAUMAN, 2005, p. 17).

Assim, portanto, a identidade irá variar de acordo com o momento e a necessidade do sujeito; a identidade baseada no pertencimento é flexível, e mutável. Não existe uma única e permanente, mas, sim, várias e variáveis. Uma mulher, por exemplo, a cada momento e situação, apresenta uma de suas tantas identidades, e pode mudá-las a partir do contexto em que é apresentada: pode ser mãe, esposa, mulher, professora, entre outras tantas que se façam necessárias.

Para Hall (2005), a identidade, antes considerada unitária, é hoje fragmentada e está sempre em formação. O sujeito, antes visto como detentor de uma identidade única e pura que o representava, passa a ser visto como possuidor de várias identidades; e o social é parte importante nessa formação. A esse fenômeno em que o sujeito e sua identidade são fragmentados ou em que o sujeito é formado por várias identidades, a ele Hall (1999) dá o nome de identidade cultural da pós-modernidade.

Faz-se, contudo, relevante ressaltar que essas identidades nem sempre convivem harmoniosamente, pois muitas vezes elas são até contraditórias. Hall argumenta que: “[...] dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas definições estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 1999, p. 13). Sendo assim, as identidades estão sempre se perpassando, algumas permanecendo semelhantes ao que eram antes, enquanto outras se misturam e se deslocam formando outras tantas identidades quantas forem necessárias.

Woodward (2005) vê a identidade através dos olhos do outro, pois eu não sou o que o outro é. A identidade, em sua visão, é marcada por símbolos. “[...] assim a identidade é tanto simbólica quanto social” (WOODWARD, 2005, p. 10). Há, então, uma associação entre o que usamos e possuímos e o que somos.

Nesse sentido, a língua também é vista como um dos símbolos ou uma mercadoria que possuímos, e quando aprendemos uma nova língua também adquirimos esse novo símbolo ou produto (GRIGOLETTO, 2007, p. 240). Dessa forma, a língua inglesa é vista como um bem de consumo que pode me diferenciar daqueles que não conseguem possuí-la, atuando como forma de exclusão (SALLES; GIMENEZ, 2010).

Assim, podemos notar que o sujeito, na pós-modernidade ou modernidade líquida, como prefere usar Bauman (2005), possui identidades múltiplas que convivem entre si e são influenciadas de forma significativa pela sociedade. E um dos fatores que contribuíram para que esse contexto tomasse forma foi um dos eventos sociais que mais influenciaram na formação da identidade fragmentada: a globalização.

Esse evento da globalização comporta vários atributos, como entendido por Graddol (1997, p. 20), que cita alguns desses fatores: (i) *outsourcing*, (ii) o aumento da classe média no mundo todo, (iii) o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação como a internet, (iv) a redistribuição da pobreza, (v) a natureza mutante e de controle da mídia, e (vi) reformas educacionais em vários países do mundo.

Tal fato fez com que identidades antes imaginadas como fixas devido a diferenças territoriais, por exemplo, fossem afetadas, posto que as fronteiras são hoje facilmente atravessadas ou, como prefere salientar Moita Lopes (2008), as fronteiras são porosas atualmente.

Por esse aspecto, uma das tantas identidades que possuímos é a nacional, que antes era mais fortemente estabelecida dentro de um território, mas que passa por um período de reconstrução, pois só nascer ou falar um determinado idioma não garante totalmente a manutenção dessa identidade/comunidade imaginada, que Anderson (2008), em seu livro "Comunidades Imaginadas", define como identidade construída no discurso, ou seja, não nascemos com ela, mas ela é criada e recriada a todo tempo, como forma de se garantir sua existência como identidade.

1.1.2 Identidade Nacional

A identidade nacional mencionada anteriormente é considerada, por muitos, como inexistente, no que também concordo, principalmente depois do fenômeno da globalização. Não pode, porém, ser desconsiderada, pois, embora pareça inexistente, se olhada pelos aspectos biológicos, por exemplo, ela é muito bem construída no imaginário daqueles que fazem parte dessa ilusão chamada 'nação', o que faz com que ela pareça até ser parte de nós. Autores como Hall (1999), Woodward (2005), Bauman (2005) e Pollak (1992) veem a identidade nacional como aquela que representa toda a história, cultura e tradição de um povo.

É através dessa história comum às pessoas de determinada cultura que se desenvolve a identidade nacional. Ela não possui aspectos biológicos contundentes, principalmente no Brasil, por exemplo, a identidade de gêneros (homem/mulher), porém, como menciona Rajagopalan: “[...] elas não estão no gene, mas nós a pensamos como se estivessem [...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação [...]” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 48) e essa representação é histórica e cultural.

Isso faz com que a identidade nacional, que representa toda a história de um povo, seja tratada de forma tão ferrenha como se fosse inata ao sujeito, mesmo sendo ela, muitas vezes, apenas uma ilusão, pois não há nada que a torne palpável a não ser a crença dos sujeitos que a vivem.

Pollak (1992), ainda falando sobre a construção das identidades, menciona que as narrativas criadas sobre nossa própria história são fortes constructos identitários. Essas narrativas unem pessoas em um mesmo passado, que, se não é perfeito, deve ser contado como tal para que os sujeitos se sintam atraídos a pertencer a essa história. E esse passado bonito, de tão bem criado, acaba por ser visto como parte integrante daqueles que o adotaram, fazendo com que passagens ou personagens que são e foram distantes das pessoas acabem por parecer familiares, como se o próprio indivíduo lá estivesse no momento de um acontecimento que marcou a história do lugar onde ele vive.

Esse sentimento de participação nos acontecimentos relativos a uma nação acaba por unir pessoas em um mesmo sentimento de pertencimento que, como mencionado por Bauman (2005), é uma das formas de se construir a identidade. Então tomemos, como exemplo desse imaginário de união, o hino nacional, cantado no feriado nacional (ou, melhor ainda, num dia de jogo do Brasil na Copa do Mundo). Não importa se a letra é pobre ou o ritmo medíocre, o que há é a simultaneidade do cantar esse hino por pessoas que não se conhecem, mas que estão repetindo o mesmo verso e a mesma melodia simultaneamente, ou seja, todos temos algo em comum: somos iguais (ANDERSON, 2008).

Portanto, temos aí uma das representações mais contundentes na construção da identidade nacional: a língua⁴. Silva T (2000) ,ainda falando sobre a língua e a construção da identidade nacional, enfatiza que:

A história da imposição das nações modernas coincide, em grande parte, com a história da imposição de uma língua nacional única e comum. Juntamente com a língua, é central a construção de símbolos nacionais: hinos, bandeiras, brasões. Entre esses símbolos, destacam-se os chamados "mitos fundadores". Fundamentalmente, um mito fundador remete a um momento crucial do passado em que algum gesto, algum acontecimento, em geral heróico, épico, monumental, em geral iniciado ou executado por alguma figura "providencial", inaugurou as bases de uma suposta identidade nacional. Pouco importa se os fatos assim narrados são "verdadeiros" ou não; o que importa é que a narrativa fundadora funciona para dar à identidade nacional a liga sentimental e afetiva que lhe garante uma certa estabilidade e fixação, sem as quais ela não teria a mesma e necessária eficácia. (SILVA, T., 2000, p. 82).

A língua é, portanto, uma das grandes representações dessa construída identidade nacional e o homem, como um ser social, que precisa do outro para se completar, para se reconhecer, vê a necessidade de falar a língua comum de determinada nação, pois assim pode se sentir participante de um projeto maior, que lhe transfere conforto e segurança.

Pertencer a um determinado grupo faz com que o indivíduo se sinta mais completo, mais forte, pois o grupo representa algo maior transcendente a ele e, nesse ponto, a língua se mostra relevante como representação da identidade nacional, sendo ela um símbolo de perenidade, o que sempre existiu e sempre existirá, mostrando para o indivíduo a constância, mesmo que imaginada, dessa identidade, fazendo, assim, com que pessoas sintam que sua brasilidade vem junto a seus genes, como bem observou Rajagopalan (2003).

Da mesma forma, Anderson (2008) também destaca a concepção de nação, e identidade nacional, como imaginada. Os sujeitos são aqueles que a constroem por meio de representações/símbolos, e a língua é mais uma vez apresentada como uma das mais fortes dessas representações, posto que a crença de homogeneização linguística nos faz crer que possuímos algo em comum (a língua). Anderson comenta ainda que a lexicografia, na Europa, criou e gradualmente disseminou a convicção de que as línguas eram, por assim dizer, a propriedade pessoal de um grupo específico e eram intituladas em seu anonimato em uma fraternidade de iguais (2008, p. 84).

Disso podemos também depreender que a língua, como patrimônio, também representa a identidade nacional. Woodward (2005) afirma que uma das formas de se ver a

⁴ Língua aqui pode ser entendida como o idioma falado em determinado país.

identidade é através daquilo que possuímos, e o quanto isso nos faz diferente do outro que não a possui.

Assim, eu sou brasileira, porque falo o português-brasileiro, diferente do português de Portugal, porque a língua que falo é minha – da minha nação – e assim sei que sou brasileiro pela diferença do outro que não fala minha língua, não tem o que eu tenho, não é o que eu sou.

Silva, T. (2000) também concorda com Woodward (2005) quando fala da afirmação da(s) identidade(s) pela diferença, pois, para ele, quando falo que sou brasileiro parece que faço referência a uma identidade que se esgota nela mesma, contudo eu só preciso afirmar que sou brasileiro porque outras identidades nacionais diferentes da minha circundam minha existência, e elas também colaboram para que eu me sinta brasileiro, uma vez que sei que não sou argentino, italiano ou holandês.

Nessa perspectiva, podemos notar que a identidade nacional é fruto de vários discursos criados no social: “[...] os processos discursivos constroem certas identidades para terem voz na sociedade embora estas possam se alterar em épocas diferentes” (MOITA LOPES, 2003, p. 36). E, como é criada no social, a identidade nacional é móvel, podendo se alterar ao longo da existência do indivíduo, dependendo das relações que ocorrem com outras identidades. Apesar de ter nascido no Brasil, posso tranquilamente me naturalizar em outro país, ter dupla nacionalidade, ou mesmo nascer em um país, mas adotar a identidade nacional de outro com o qual mais me identifico, como no caso de filhos de estrangeiros, que preferem a nação dos pais à nação na qual nasceram.

Assim, quando aprendemos/ensinamos uma nova língua, estamos proporcionando inter-relações que irão gerar novas identidades, bem como modificar aquelas que já possuímos. E é esse processo que será discutido dentro dos próximos tópicos, que abordarão como a aprendizagem de uma língua pode influenciar na (re)construção da identidade nacional de alunos e professores de inglês.

1.2 A GLOBALIZAÇÃO E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS

A globalização⁵ estreitou os espaços geográficos como conhecíamos até então e fez com que o encontro entre pessoas de países e identidades diferentes se tornasse mais fácil, e,

⁵ Nesse contexto, globalização é o processo no qual as várias comunidades globais já não são separadas.

para que a comunicação entre essas pessoas acontecesse de forma mais prática⁶, uma língua comum foi estabelecida: o inglês.

E não foi por acaso a escolha desse idioma. Em outros tempos o latim e o francês foram línguas usadas amplamente, entretanto não tiveram a mesma expansão que a língua inglesa. Por um lado, a língua inglesa se expandiu por motivos econômicos e sociais, primeiro pela colonização inglesa e, depois, pelo império econômico estadunidense.

Por outro lado, para essa expansão também ocorreu o avanço tecnológico, que fez com que o inglês rapidamente se espalhasse, tornando-se conhecido por diferentes camadas sociais, nas quais, mesmo aqueles que não são fluentes na língua, conseguem identificá-la e até mesmo usá-la, a exemplo de nomes de lojas e de estrangeirismos, que, mesmo sofrendo certas adaptações, são reconhecidos como inglês. Dessa forma, a língua inglesa tornou-se uma das línguas mais faladas e difundidas no mundo. A expansão da língua foi e ainda é tão expressiva que a maior parte de seus falantes é formada por não nativos, ou seja, são pessoas que usam o inglês como segunda língua ou língua estrangeira (MOITA LOPES, 2008).

Entretanto, apesar da grande expansão desse idioma, não podemos ter um pensamento ingênuo com relação à sua disseminação ao redor do mundo. Pennycook (1999) nos leva a refletir sobre esse aspecto quando comenta que ainda há uma falha na problematização da ideia de escolha, como se as pessoas e os países tivessem livre escolha para decidir qual seria a língua franca.

Além disso, também vemos a língua como sendo livre de influências políticas e culturais, e que países e pessoas conseguem lidar umas com as outras num sistema igualitário. Essas questões nem sempre podem ser consideradas verdadeiras, posto que não há como haver neutralidade em situações que envolvem diferentes países, culturas e identidades.

Esse crescimento na utilização do inglês faz com a urgência de se aprender o idioma leve centenas de pessoas a buscarem cursinhos, professores e materiais que lhes proporcionem o aprendizado dessa língua. E essa vontade, ou necessidade, das pessoas de aprender a falar a língua do globo despertou o interesse comercial para o fato; e a língua e seu ensino passaram a ser vistos como mercadorias. Philipson (1992) bem destaca esse ponto quando ressalta o que o diretor geral do Conselho Britânico afirmou no *Annual Report*, de 1987/88:

O verdadeiro ouro negro britânico não é o óleo do mar do norte, mas a língua inglesa. Ela tem sido o cerne de nossa cultura e agora está se tornando rapidamente a

⁶ Coloco *prática* em destaque porque também essa afirmação pode ser entendida como sendo uma crença sobre a finalidade atribuída à língua inglesa, sendo que poderia haver outras formas de comunicação que também poderiam ser vistas como práticas, sem ser o idioma anteriormente mencionado.

língua global dos negócios e da informação. O desafio que enfrentamos é usá-la ao máximo (PHILLIPSON, 1992, p. 49).

Assim, podemos perceber que a língua inglesa parece ser patrimônio de certos países, como Inglaterra e Estados Unidos, e que eles com ela acabam por disseminar sua cultura e valores, o que pode ser percebido pela quantidade de material didático que é exportado por eles. Pennycook (1999), falando sobre o livro didático, afirma que:

Uma grande proporção de livros didáticos no mundo são produzidos em inglês e são feitos para o mercado interno de falantes de inglês (Reino Unido, Estados Unidos, Austrália, etc.) ou para um mercado internacional. Em ambos os casos, estudantes ao redor do mundo não são apenas obrigados a alcançar um alto nível de competência em inglês para terem sucesso em seus estudos, mas também acabam sendo dependentes da forma como o conhecimento ocidental que apresenta valores limitados e extremamente desapropriados ao contexto local são apresentados (PENNYCOOK, 1999, p. 20).

Além dessa questão dos livros didáticos é preciso mencionar também os intercâmbios e as escolas especializadas que atraem centenas de milhares de alunos que esperam falar corretamente o inglês – afinal estão aprendendo com os nativos! E, com isso, muitas crenças sobre o ensino-aprendizado desse idioma são criadas, seja a mídia, por meio de propagandas, seja os livros didáticos, com representações que privilegiam o nativo, entre outros meios, que acabam por influir naquilo que as pessoas creem ser o falante nativo e como deveria ser o processo de aprendizagem.

1.3 INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA OU LÍNGUA ESTRANGEIRA: DUAS VERSÕES BEM DISTINTAS

Como discutido na seção anterior, o inglês, muitas vezes, se não na maioria das vezes, é ligado a países como os Estados Unidos e a Inglaterra, e, além disso, esses países são vistos como falantes de uma língua homogênea, na qual apenas conseguimos ver diferenças de um país para outro (ou falo inglês estadunidense ou britânico), desconsiderando que, mesmo dentro desses países, há centenas de outros sotaques e até mesmo outras línguas. E essa imagem de homogeneidade é vendida para o mundo por meio de seus livros didáticos, cursos e discursos.

E essa crença de homogeneidade não é privilégio da língua inglesa. Mesmo no Brasil, onde mais de 180 línguas são faladas e que sotaques dos mais diversos são encontrados, ainda temos um imaginário nosso de que falamos todos o português-brasileiro.

Um tal pensamento foi iniciado com a formação da concepção do Estado-nação, que previa a língua como uma das formas de se unir pessoas diferentes, mas que falavam a mesma língua, em um lugar comum: a nação (ANDERSON, 2008).

Essa união imaginada serviu, no caso da língua inglesa, tanto para a unificação interna quanto como ponto facilitador na disseminação da língua inglesa, tendo em vista que uma língua homogênea conseguia representar, de forma mais precisa e contundente, a cultura e a identidade daquele povo, cultura e identidades que não poderiam ser aleatórias, então se escolhia aquela cultura e identidade pertencente a elite dominante na época (PENNYCOOK, 1999).

Logo, o mito da língua inglesa homogênea ou padronizada, mito que teve seu início na era vitoriana, tem sua consolidação no período das guerras. Principalmente com a publicação do dicionário de inglês Oxford, em 1928, passa-se a dispor de maiores ramificações para a construção do discurso do inglês como língua internacional, uma vez que uma língua padronizada seria mais facilmente difundida fora das fronteiras britânicas ou americanas (PENNYCOOK, 1999).

Consequentemente, a língua estrangeira (inglês) é vista como sendo padronizada e relativa aos países colonizadores, fazendo, dessa maneira com que se alimente de forma mais acentuada ainda a crença de que, para se falar bem o inglês, o aluno deve falar, e por que não, agir como o nativo da língua padrão. Isso se pode ler em Pennycook quando comenta que:

[...] Programas, então, enquanto proveem ostensivamente aos imigrantes a língua inglesa, para prepará-los à imigração nos Estados Unidos, servem para preparar centros de mão de obra que se adaptem à economia americana. Eles são constantemente orientados para a americanização dos imigrantes, um processo que assume que a sociedade americana tem pouco a aprender com a cultura imigrante e que a primeira responsabilidade cívica deles é adotar os valores, comportamentos e atitudes da sociedade dominante (PENNYCOOK, 1999, p. 18).

Ou seja, a língua acaba sendo veículo de colonialismo, pois acaba por julgar a cultura do outro pela cultura tida como a normal, moderna, tecnológica e de Primeiro Mundo, diferente da cultura local do aluno, que, muitas vezes, é representada como tradicional, exótica, e em desenvolvimento.

A cultura e identidade local do aluno, assim, são representadas como aquelas que precisam se igualar à cultura e identidade que a língua inglesa representa, para que também passem a possuir as qualidades apresentadas pela cultura/identidade padrão. Assim, portanto, a concepção de inglês como língua deve ser repensada, posto que, como vimos, o idioma

inglês acaba por não representar uma língua que pertence a todos, mas, sim, uma disseminação da cultura americana/britânica.

Apesar de a língua inglesa como estrangeira ainda ser apresentada como uma forma de colonialismo, muitos pesquisadores já veem uma mudança na forma como a língua inglesa é considerada. Moita Lopes (2008), Assis-Peterson (2007), Rajagopalan (2003), Canagarajah (1999), entre outros, discutem essa questão, apontando que o mundo está ficando cada vez mais multilíngue, onde outras línguas também passam a ter espaço e o próprio inglês começa a ser visto através de pensamentos locais, e então a supervalorização da cultura/identidade do inglês padrão do nativo deixam de ser tão marcantes. Além disso, pode-se perceber a intensificação do uso do termo *world English* (inglês global) ou *Englishes* (vários tipos de inglês) ou como *língua franca*, como bem ilustra Moita Lopes (2008):

Essa questão que nos introduz a uma visão performativa das línguas também remete aos usos criativos que as pessoas, cada vez mais, fazem de outras línguas e outros discursos e culturas, sem prestar contas de tais usos a quem quer que seja, a não ser a seus próprios projetos identitários e suas performances em suas ações cotidianas, à luz dos outros que as circundam e, claro, orientadas por contingências macro-sociais (MOITA LOPES, 2008, p. 80).

Então, podemos perceber que a noção de que inglês correto é aquele que se iguala ao do nativo (da elite) já está sendo questionada: “[...] o falante nativo parece ter perdido a prerrogativa exclusiva de controlar a padronização” (PENNYCOOK, 1999, p. 10). Dessa forma, deixando que o idioma seja permeado por características locais, o inglês e seu ensino conseguem deixar de ser vistos como língua estrangeira e toda voltada a uns poucos países dominantes, para ser mundial, hibridizada, que mescla o global com o local. (cf. MOITA LOPES, 2008; ASSIS-PETERSON; COX, 2007; SIQUEIRA, 2011).

Dentro dessa discussão cabe ressaltar a diferença que vem tomando força ultimamente com relação ao inglês como língua internacional ou como língua franca. Salles e Gimenez salientam que “[...] a transição de falantes de inglês de língua estrangeira para segunda língua vem crescendo tão rapidamente que já se pode esperar um grande número de variedades lingüísticas de falantes não nativos” (SALLES; GIMENEZ, 2010, p. 27), variedades que não podem ser deixadas de lado, pois estamos presenciando uma nova concepção de língua: a *glocal*, onde se fala o inglês para a comunicação com pessoas que não têm línguas em comum, porém preservam suas identidades locais (PAKIR, 1997).

Pakir (2009), faz uma clara distinção entre dois momentos do ensino-aprendizagem de inglês no mundo; para ele, a princípio, temos um inglês como língua estrangeira, que ainda apresenta o inglês padrão baseado em países como Estados Unidos, Bretânia e Austrália como

sendo aqueles que devem ser copiados mundialmente e o inglês como língua franca, o qual enfatiza a pluralidade de “ingleses”, busca o reconhecimento das variedades, aceita que as línguas mudam e se adaptam ao meio, e sublinha a permanência da identidade dos falantes que aprendem o inglês.

Para melhor entender o que vem a ser *língua franca* nos utilizamos do entendimento de Siqueira (2011), que define língua franca como uma “[...] língua que em tese não possui falantes nativos, [...] é um bem comum a todos que dominam” (SIQUEIRA, 2011, p. 92).

Outras nomenclaturas relativas ao fenômeno no qual a língua inglesa se encontra tais como *World English* ou *World Englishes* também estão presentes, contudo não se pode dizer que são sinônimos de língua franca.

Rajagopalan (2011) se posiciona dizendo que muitos consideram língua franca uma língua adicional, a qual se encontra presente tanto no falar corriqueiro quanto o da ciência e tecnologia, enquanto que o *World English* não prevê esse uso, posto que o mundo científico e tecnológico ainda privilegia o falante nativo em seu mundo.

Então, embora o Inglês como língua franca e o *world English* tenham semelhanças como a ideia de que o inglês se une às características daqueles que as falam, preservando identidades, o falante nativo ainda permanece em seu posto de dono da língua em algumas situações.

Percebemos nesses conceitos a forte influência política exercida pelos países que dominam os centros econômicos e tecnológicos (Estados Unidos e Inglaterra) e que conseguem por meio dessa dominação manter presente a necessidade de se falar como eles, fato que em muitos casos gera lucros para esses países, como pode ser observado anteriormente em Pennycook (1994), entre outros.

Analisando esses dois momentos, podemos perceber que a língua franca é a que mais se adapta ao contexto global em que vivemos, pois ela permite que a identidade local seja preservada. Exemplo disso pode ser visto quanto à pronúncia; nessa nova concepção, o falante pode preservar seu sotaque sem que seja visto como alguém com falta de conhecimento (SALLES; GIMENEZ, 2010). Cabe também lembrar aqui que o global mencionado não se refere apenas aos países do centro (EUA, Austrália, Bretanha), mas, sim, multiculturalidade que a globalização proporciona.

1.3.1 Língua Inglesa como Língua Franca e Identidade Nacional

Vale lembrar, mais uma vez, que não é apenas a língua (signos) repassada quando se aprende/ensina um novo idioma; a cultura estrangeira bem como a identidade estrangeira também acabam influenciando aqueles que se apropriam desse novo idioma (ASSIS-PETERSON, 2007).

E esse contexto faz com que muitas crenças sejam criadas e recriadas, divulgando-se a ideia de que, se o indivíduo quer pertencer a esse grande grupo mundial, então precisa aprender a língua franca, convencionada como sendo o inglês, sem muitas vezes considerar que “[...] condições sócio-culturais sempre influenciaram nossas atividades cognitivas, mediando a maneira que percebemos e interpretamos o mundo a nossa volta” (CANAGARAJAH, 1994, p. 14), pois, quando se aprende uma nova língua, não são apenas signos que são internalizados. Como observa Rajagopalan, “[...] a língua é muito mais que um código ou instrumento de comunicação. Ela é [...] uma das principais marcas de identidade de uma nação, povo [...]” (2003, p. 93).

Sendo assim, quando aprendemos a falar inglês nos apropriamos também de uma nova identidade. E a nossa identidade nacional (identidade imaginada de pertencimento à uma nação), somada à identidade de língua estrangeira, formarão uma nova identidade, uma vez que não podemos afirmar que, quando nos apropriamos de uma identidade, deixamos de possuir a que tínhamos antes (HALL, 1999). Ocorre, contudo, que nem sempre esse processo é harmônico; muitas pessoas se sentem invadidas em sua identidade nacional quando estão aprendendo uma nova língua, principalmente o inglês.

Um exemplo desse fato pode ser visto quando Fernandez e Fogaça (2009) apontam para uma necessidade por parte dos alunos do primeiro e do quarto ano de Letras de se tratar o inglês como língua franca, ou seja, respeitando aspecto locais dos aprendizes (suas identidades); contudo, como comentado anteriormente, algumas crenças focadas no inglês padrão ainda prevalecem, pois a pesquisa demonstrou também que há uma grande quantia de alunos que veem a necessidade de se falar como o nativo para se ter *status*. Essa dicotomia pôde ser bem percebida quando da análise dos dados. Os autores concluíram que:

O que existe é um conflito cultural e ideológico: os estudantes avaliam ser importante utilizar o idioma para falar sobre assuntos pertinentes à própria realidade sociocultural e dos países que usam o inglês como língua internacional, mas eles também desejam conhecer, e em alguns casos assimilar, a cultura dos países do centro. Dessa forma, os alunos valorizam materiais que tratam de sua realidade, mas também anseiam por conhecer a cultura e o maior número possível de variantes lingüísticas dos países do “inner circle”. Embora os aprendizes possam sentir algum tipo de imposição ideológica por parte desses países, que afeta seu sistema de valores e identidade, eles sabem que precisam da língua inglesa para conseguir

maiores e melhores oportunidades profissionais. (FERNANDEZ; FOGAÇA, 2009, p. 218).

Para melhor ilustrar essa dicotomia, podemos tomar como exemplo as políticas linguísticas que já foram cogitadas para salvar essa língua nacional, como pode ser percebido no projeto apresentado pelo deputado Aldo Rebelo ao Congresso Nacional contra o uso de palavras estrangeiras em nosso país, porém como bem salienta Faraco (2001), essas políticas que ainda acreditam que podem livrar uma língua do contato com outras e, principalmente, com o inglês, acabam por ser utópicas e não conseguirão reverter o processo de mistura de línguas e, consequentemente, de identidades.

Há, todavia, pessoas que se veem deslumbradas pela cultura/identidade do outro e acabam por desvalorizar a sua. Esse deslumbramento é um dos fatores que ajudam na construção de crenças que, muitas vezes, supervalorizam o falante nativo (estadunidense/britânico), e o ambiente no qual eles vivem, como se apenas se possa falar em inglês se eu me tornar um deles, deixando, assim, de valorizar a identidade local ou nacional (PHILLIPSON, 1992).

A globalização, como já dito anteriormente, uniu os povos em um grande grupo, e essa união imaginada fez com que ocorresse uma homogeneização cultural e identitária, na qual todas as pessoas necessitam falar a mesma língua para se comunicar e assim pertencer a esse grupo, podendo comer a mesma comida, assistir aos mesmos programas. Ocorre, contudo, que, como ressalta Kumaravadivelu:

[...] o processo de globalização resultou em maiores contatos entre as pessoas de culturas diferentes, levando a uma melhor consciência dos valores e visões de cada um e a uma decisão mais firme de preservar e proteger a própria herança linguística e cultural (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 135).

Como pudemos notar, o processo de globalização fez com que as pessoas passassem a pertencer ao todo e isso trouxe um sentimento de homogeneização que incomoda e faz com que valorizar o local, aquilo que é característico de mim e me faz diferente do outro também passasse a ser considerado atuando como forma de preservar a identidade nacional. E a língua materna, por ser uma das formas mais marcantes de se mostrar a identidade, passa a ser mais valorizada.

Pode-se perceber como isso ocorre através de um trabalho de pesquisa publicado em forma de artigo por Assis-Peterson. O artigo apresenta um levantamento feito através de entrevistas com donos de estabelecimentos comerciais e análise de nomes em inglês dados por

eles. Questiona-se o porquê de usar a língua inglesa e como as pessoas se sentem com relação a ela.

A autora entendeu que os donos de estabelecimentos usam o inglês porque o consideram uma língua de prestígio que passa a ideia de modernidade; contudo a escrita e, muitas vezes, até questões gramaticais e fonéticas são abasileiradas, mostrando que o brasileiro usa o inglês, porém não quer dizer que tente mudar de identidade, senão apenas agregar mais identidades àquela já existente, transformando uma língua com identidade estrangeira em uma língua híbrida, formada também pela identidade nacional dos sujeitos (ASSIS-PETERSON, 2008).

Segue-se, portanto, que a língua, como sendo um símbolo de identidade nacional, ou seja, do local, passa a ser mais valorizada. Rajagopalan afirma que:

Da mesma forma que o sentimento de amor à pátria passa pelo amor à língua materna, o sentimento de chauvinismo aflora por intermédio de um ódio desmedido à língua estrangeira, pois essa língua parece invadir seu território, e se minha língua é invadida, tem-se a impressão de que se está perdendo sua identidade, o que remete a um sentimento de angústia em qualquer situação (RAJAGOPALAN, 2003, p. 93).

E esse pensamento vem ao encontro da chamada crise de identidade, vista dessa forma por Woodward: “[...] as identidades estão em crise porque as estruturas tradicionais de pertencimento, baseadas em relações de classe, no partido e na nação-estado têm sido questionadas” (WOODWARD, 2005, p. 36). Então, para que essa crise diminua, deve-se buscar uma identidade que possa unir as pessoas e que as faça voltar a sentir a segurança do pertencimento (embora falsa) que foi perdida com a fragmentação das identidades. Esse sentimento de unidade é uma fantasia que nos faz sentir bem e valorizar o local, ou o nacional, em detrimento do global (HALL, 1999).

Entretanto, apesar desse movimento de valorização da língua materna, ainda há o sentimento de pertencimento ao global muito forte em nossa cultura e a aprendizagem da língua inglesa representa não somente pertencer ao global, mas também está relacionada ao sentido de ascensão a uma vida melhor. Quem fala uma língua estrangeira é visto como pessoa mais desenvolvida, isso devido à crença de que o estrangeiro é melhor que o nacional (BARCELOS, 2004b). Essa crença está enraizada em nossas mentes há anos, e a mídia é uma das grandes responsáveis pela sua criação, uma vez que ela vê o ensino de inglês como uma mercadoria e para vendê-la não mede esforços em valorizá-la (RAJAGOPALAN, 2004).

E assim, para que se pertença de forma completa ao “global”, que, para Kumaravadivelu (2006) é uma americanização, acredita-se que não basta apenas dominar o

idioma e conseguir comunicar-se através dele; o falante precisa falar como o nativo, ou seja, deve buscar ser o mais próximo possível do que o nativo é. Rajagopalan afirma que:

Em matéria de ensino de língua estrangeira, tal concepção do nativo, marcada por um grau de veneração desmedida, só deu ampla vazão ideológica neocolonialista que sempre pautou o empreendimento. O que se viu foi uma verdadeira 'apoteose do nativo' (RAJAGOPALAN, 2004, p. 68).

Pensando assim, a identidade nacional do sujeito também é influenciada, posto que a língua é uma das formas de mostrar sua identidade. E esse conflito de identidades pode acabar influenciando no processo de ensino-aprendizagem. Por isso se faz necessário pensar em questões como essas para o trabalho em sala de aula, e muitos têm sido feitos com o intuito de repensar o aluno não só como aquele que aprende uma língua para mera comunicação, mas também como um indivíduo que participa ativamente do processo de re(construção) de sua(s) identidade(s) durante a aprendizagem de uma nova língua.

Cox e Assis-Peterson (2007) tratam justamente da questão do inglês como língua estrangeira dentro da globalização. Para os autores, o problema não é haver uma língua comum (franca) para uma comunicação de fronteira, mas, sim, o anglicismo que acaba por diminuir o multilinguismo que também pode ser usado como forma de comunicação em um mundo globalizado, ou mundializado, como ele prefere se referir ao fato de fronteiras serem porosas.

Eles criticam, em seu trabalho, a forma como a língua inglesa é vendida e consumida sem que haja um questionamento acerca das consequências de se consumir não somente uma língua, mas também toda a bagagem cultural e identitária que ela carrega.

Por outro lado, Moita Lopes (2008), apesar de considerar também que a língua é uma das companheiras do império, e para isso ele cita Nebrija (1946), que, quando deu a primeira gramática à Princesa Isabel, disse ter a compreensão de que uma língua única e padronizada, conforme os ditames de sua gramática, era essencial na construção e preservação do império, Moita acredita que a língua inglesa já não pode mais ser considerada patrimônio de um único país, posto que já há mais falantes não nativos do que nativos de inglês e, desta forma, o local passa a adaptar o inglês aprendido à sua maneira.

Ainda comentando a noção de inglês “glocal”, Kramsch e Sullivan (1996), em um estudo com alunos universitários vietnamitas, observaram que o uso do inglês por parte desses alunos mantinha características culturais vietnamitas, o que apontou que os alunos conseguiam tanto se comunicar com falantes globais quanto com locais, ou seja, o ensino da

língua os preparava tanto para a comunicação com pessoas de países com culturas diferentes da sua, quanto com pares de sua própria cultura, mantendo assim sua identidade.

Dentro dessa discussão cabe ressaltar a diferença que vem tomando força ultimamente com relação ao inglês como língua internacional ou como língua franca. Salles e Gimenez salientam que:

[...] a transição de falantes de inglês de língua estrangeira para segunda língua vem crescendo tão rapidamente que já se pode esperar um grande número de variedades lingüísticas de falantes não nativos (SALLES; GIMENEZ, 2010, p. 27).

Para Graddol (1997), o número de falantes de inglês de língua materna e segunda língua não varia muito, contudo quando se fala de inglês como língua franca pode-se perceber que esse número tende a crescer com maior velocidade, o que também ressalta a importância de se prestar mais atenção a novas concepções de língua e identidade, pois estamos presenciando uma nova concepção de língua: a glocal, onde se fala o inglês para a comunicação com pessoas que não têm línguas em comum, e preservam suas identidades locais (PAKIR, 1997).

Considerando a língua inglesa como uma língua franca, podemos notar um dado paradoxal, dado que mostra que o aumento do inglês como língua franca pode estimular os membros de línguas minoritárias a investir em suas línguas locais, reforçando, assim, sua identidade nacional, representada pela língua (CANAGARAJAH, 2006). David Block (2004), fazendo um levantamento bibliográfico de como está sendo feito o uso de inglês na internet, percebe esse fenômeno, quando conclui que, apesar de o inglês ter sido a primeira língua a ser usada nesse novo meio de comunicação, ela não permaneceu como sendo a única.

Muitas localidades, como o Havaí, por exemplo, viram suas línguas maternas ressurgirem e ganharem força com seu uso através da internet, ou seja, a língua inglesa não perdeu sua força no que diz respeito à comunicação entre povos; todavia outras línguas tiveram a oportunidade de se reafirmarem, dando, desta forma, outra cara ao inglês (CANAGARAJAH, 2006).

Para House, a língua inglesa tem sua força, contudo ela não consegue criar raízes; ela é usada para negócios, ciência, economia e educação, porém não tem a mesma carga identitária que a língua local possui (HOUSE, 2003, p. 561) e, vista dessa forma, a língua inglesa não pode ser considerada uma ameaça a outras línguas, pois é mais usada como forma de comunicação do que como identificação (HOUSE, 2003).

Assim, portanto, o inglês, como língua franca, passou a apontar para novas características necessárias para a comunicação. Canagarajah (2007) afirma que “[...] o inglês como língua franca pertence a um discurso virtual, no qual os falantes não estão locados em uma determinada área, mas eles habitam e praticam outras línguas e culturas em sua própria localidade imediata” (2007, p. 925).

Nessa perspectiva, não se pode pensar em inglês como homogêneo, mas, sim, plural, no qual os vários participantes criam suas próprias variedades de inglês (CANAGARAJAH, 2007) no mesmo instante em que criam e recriam suas identidades, pois, pensando em inglês de forma multilinguística, também podemos percebê-lo como espaço para uma multiplicidade de identidades e não apenas uma considerada como certa (PENNYCOOK, 1994).

Com a pluralidade de variedades de inglês apresentadas pelo inglês como língua franca, a comunicação passa também por mudanças. Agora não se pode pensar que há apenas uma variedade de inglês, mas, sim, várias, baseadas em cada local onde o inglês é falado. Como observa Canagarajah (2007), “[...] o contexto de comunicações globais e interculturais são imprevisíveis, e a mistura de participantes e motivos para a comunicação têm que ser analisados em circunstâncias reais” (2007, p. 927). Para que haja, de forma efetiva, a comunicação, é necessária a interação e a negociação por parte dos falantes (cf. CANAGARAJAH, 2007, 2006; JENKINS, 2006; SEIDLHOFER, 2004), levando sempre em consideração o ambiente e identidades que se cruzam no momento da comunicação.

Para melhor visualizar como a questão do ensino de inglês como língua franca tem sido tratada ultimamente por pesquisadores, trago parte de uma pesquisa realizada por Calvo e El Kadri (2011), na qual são apresentadas entre outras informações as dissertações (encontradas no portal da CAPES) feitas entre 2005 e 2009, relativas ao ensino de inglês como língua franca, e, em seguida, trago, na Tabela 1, as dissertações apresentadas em 2010, também pelo portal da CAPES, com as marcas de procura: língua franca, língua internacional, *world Englishes*.

Tabela 1: Dissertações língua franca 2005 a 2009.

AUTOR E ANO	TÍTULO
Barros (2005)	O Inglês, a língua global dos dias atuais
Nascimento (2006)	Inglês internacional nas ondas da 105 FM: locutores entre a ideologia e a utopia

Fonte: Adaptada de Calvo e El Kadri (2011).

Na Tabela 2 apresento as dissertações e teses produzidas em 2010 sob o título de "língua franca", buscadas no portal da CAPES.

Tabela 2: Dissertações relativas a inglês como língua franca 2010.

AUTOR E ANO	TÍTULO
De Paola (2010)	Encontros de serviços em contextos do uso de inglês como língua franca: sobreposições como estratégias de solidariedade.
Pescador (2010)	Ações de aprendizagem empregadas pelo nativos-digital para interagir em redes hipermidiáticas tendo o inglês como língua franca.
El Kadri (2010)	O estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores.

Fonte: Busca portal da CAPES pela autora.

Como pode ser visto pelas tabelas acima, o estatuto de inglês como língua franca vem sendo discutido, ainda não de forma ampla, mas já com grandes avanços, posto que, como visto no trabalho de El Kadri e Calvo, foram encontrados apenas dois trabalhos entre 2005 e 2009, mas já no ano de 2010 foram encontrados três trabalhos.

Por essa perspectiva, o inglês já não faz mais parte desse império (estadunidense/britânico) e passa a ser patrimônio de todos. Ainda falta, contudo, ser trabalhada essa concepção dentro não somente da sala de aula, mas em outros espaços da sociedade, para que se possa acabar com o mito do anglicismo ou "nativo melhor". Para tanto:

Qualquer pedagogia pensada para esses alunos terá que considerar o desejo de dominar o idioma, mas também seus medos de hegemonia lingüística e ideológica, e terá que sugerir uma maneira de reconciliar esses conflitos (CANAGARAJAH, 1999, p. 74).

Portanto, há a necessidade da formação de professores críticos, professores que consigam lidar tanto com suas identidades quanto com as identidades de seus alunos em sala, para que o ensino se torne mais significativo. Para alcançar esse objetivo não se pode deixar de considerar como as crenças de alunos e de professores se apresentam no contexto de ensino-aprendizagem.

1.4 CRENÇAS SOBRE O ENSINO-APRENDIZADO DE INGLÊS E O IMPERIALISMO LINGÜÍSTICO: REPRESENTAÇÕES EM SALA DE AULA

Com a valorização do inglês, que muitas vezes é vendido como uma mercadoria e apresentado através de vários discursos, como, por exemplo, na mídia, como uma das “coisas” mais essenciais para se ter sucesso (GRIGOLLETO, 2007; RAJAGOPALAN, 2004), o ensino-aprendizado de inglês passou a ser visto como forma de ascensão, não apenas profissional, mas também cultural, o que faz com que a identidade/língua materna seja desvalorizada em detrimento da identidade/língua inglesa. Assim, como bem lembra Rajagopalan:

Se torna cada vez mais urgente entender o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira como parte integrante do processo de redefinição de identidades. Pois as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria (RAJAGOPALAN, 2007, p. 69).

Sabendo disso, percebe-se que a sala de aula é local propício para a coexistência dessas identidades, e essa convivência deixa transparecer algumas crenças⁷ enraizadas tanto em alunos quanto professores, e elas podem influenciar a compreensão mútua entre alunos/professores dentro desse ambiente de identidades conflitantes, uma vez que a crença se faz no social, através de experiências, e influencia no processo de construção da realidade.

E essa crença, muitas vezes vinda da mídia, como já mencionado anteriormente, faz com que o sujeito participante desse processo de aprendizagem tenha concepções errôneas sobre o que é falar uma língua estrangeira, quem é o falante dessa língua ou qual a função de se falar.

Com relação ao papel da mídia na (re)construção de crenças, Gimenez e Serafim (2006) fazem um levantamento de trabalhos que abordam como a mídia representa tanto a língua inglesa, quanto o ensino da língua, e puderam observar que há uma valorização exacerbada do ensino privado de idiomas, os chamados cursinhos, em que a cultura e, desta forma, o falar do nativo é representado como melhor; e, para que se aprenda de forma completa o idioma, o aluno precisa ser como o nativo. Também se pode notar que acontece uma supervalorização do professor nativo, como aquele que realmente tem capacidade para ensinar o inglês.

Para ilustrar essa ideia, trago o artigo de Oliveira (2000) no qual a autora faz um levantamento bibliográfico do tema e aponta que ainda há certo privilégio ao falar como o

⁷ Tenho, neste trabalho, a concepção de crença vinda de Barcelos (2004), que diz ser a crença: “[...] como uma forma de pensamento como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídos em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretações, (re)significação. Tais crenças são sociais (mas também individuais) dinâmicas, contextuais e paradoxais.

nativo, pois ele representa o global. Entretanto ela também chama a atenção para o local, que, para ela, tem certo valor na medida em que preserva a identidade cultural do aprendiz. Todavia o artigo chama a atenção para o fato de que o professor se torna peça fundamental na valorização do nativo ou não, uma vez que ele tem condições de se posicionar e apontar caminhos para seus alunos, para um falar que mescle o local com o global.

Além de aspectos ligados ao ensino-aprendizado do idioma, podemos perceber que há também uma grande quantidade de discursos que representam a identidade estrangeira de língua inglesa, principalmente americana(estadunidense)/britânica, em músicas, filmes, cultura jovem, livros didáticos, em que o uso do inglês está, na maioria das vezes, ligado à ascensão social, riqueza e felicidade apresentados na cultura americanizada como sendo a padrão, o normal. Phillipson (1992) prefere denominar essa cultura americanizada como ocidentalização cultural, isso faz com que aqueles que veem sua cultura diferente daquela representada pelo inglês se sintam excluídos e busquem se igualar ao padrão para que então possam pertencer a esse todo normal.

Logo, como apontado na pesquisa discutida acima, uma das ideias que alunos e professores têm sobre esse “falar uma língua estrangeira” é que, para falar bem, precisa-se falar como o nativo, e esse nativo não é qualquer pessoa que tenha como língua oficial o inglês, mas, sim, quem fala a variedade dos Estados Unidos ou a da Inglaterra. Nessa hipótese, o que não se considera é que mesmo dentro desses países considerados modelos também há outras tantas variedades que não são nem reconhecidas como corretas, pois apenas o sotaque padrão é visto como o certo, o que deve ser ensinado (cf: FERREIRA, 2001; JORDÃO, 2011; EL KADRI, 2010 e EL KADRI, 2010b).

Essa supervalorização do falar do nativo faz com que se queira falar o mais parecido possível com esse “sotaque padrão”, deixando muitas vezes de lado a própria identidade do falante e, envergonhado de sua própria língua, ele passa a valorizar ainda mais a língua do outro (RAJAGOPALAN, 2003). E esse valorizar a língua do outro está relacionado com um padrão econômico e cultural elitista e que não se desvincula do imperialismo linguístico, ou seja, do que é pensado enquanto potência econômica e cultural, como é o caso dos EUA e da Inglaterra.

Assim, o papel do professor não é questionar a crença do aluno, mas promover a reflexão (BARCELOS, 2004a), fazer com que o aluno reconheça a existência delas e então possa mudá-las ou mesmo conviver criticamente com elas, posto que uma crenças só pode ser mudada quando o sujeito assim o deseja.

O professor precisa, contudo, ter bem claro, em sua prática, que, para que a mudança ocorra, não pode haver imposição, pois o processo de conscientização, tanto do professor para com os alunos quanto para com ele mesmo, precisa ser gradual e lento (BARCELOS, 2006), visto que a crença é construída no social, no cotidiano, e não será uma mudança brusca que irá apagar aquilo que foi construído ao longo dos anos.

Silva, K. (2007), além de trazer um levantamento bibliográfico acerca de como a concepção de crenças passou a ser observada no Brasil, também traz uma discussão sobre a importância de conhecê-las, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, para que se possa fazer uma análise crítica de suas crenças e atitudes, posto que elas são construídas e reconstruídas no contexto e influenciam nas práticas em sala de aula.

O professor, dessa forma, precisa estar bem ciente de seus pensamentos e a de seus alunos para que assim possa respeitá-los e trabalhar de forma adequada em sala, não impondo os, mas, sim, formando alunos que consigam perceber-los e criticamente avaliá-los.

Dessa maneira, temos que, além de o professor ter consciência dessa situação, outro integrante sempre presente às aulas e que exerce grande influência no pensar do aluno é o material didático, o qual deve ser bem escolhido e trabalhado em sala de aula, pois faz parte do contexto que ajuda a re(criar) crenças em alunos e em professores, para tanto a próxima seção se volta à análise desse material.

1.4.1 O Livro Didático (Re)Construindo Crenças sobre Identidade Nacional

Como apontado na seção anterior, as crenças são formadas no social através de representações vinculadas por meio de várias mídias (eletrônica, impressa ou televisiva), e guiam o que os alunos irão fazer com seus conhecimentos e habilidades. Tendo em vista esse contexto, o livro didático pode por vezes se tornar um meio de disseminação dessas crenças sobre a língua estrangeira, uma vez que as representações nele apresentadas enfatizam mais alguns países falantes de inglês do que outros, no caso os Estados Unidos e a Inglaterra, e também hábitos relacionados àquelas culturas.

Como apresenta Pennycook (1994), “[...] a exportação do inglês, do ensino de inglês e dos livros didáticos de inglês freqüentemente nos levam a situações de conflito onde os padrões apresentados nos textos estão em conflito direto com padrões sociais e culturais locais” (PENNYCOOK, 1994, p. 176). Sendo assim, alunos/professores, por vezes, não conseguem se reconhecer dentro do material utilizado dentro de sala de aula, o que provoca a construção de diversas crenças.

Isso posto, se tomarmos crença como definida por Barcelos: “[...] não somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nasce de experiências e nossos problemas, de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (2004b, p. 20), então o papel do professor se torna fundamental na conscientização do seu aluno com relação à valorização de sua língua materna (GIMENEZ, 2006).

Ocorre, entretanto, que esse trabalho se mostra um tanto difícil, pois os próprios professores muitas vezes possuem crenças parecidas com as dos alunos e aí reside a importância de se discutir identidade também na formação desse futuro professor, para que ele consiga trabalhar com o livro didático sem ficar preso às concepções do senso comum, muitas vezes, reafirmadas nas imagens do livro, e consiga promover a reflexão sobre elas, pois, para que sejam mudadas, o sujeito primeiro deve ter consciência de sua existência e que não são verdades únicas (BARCELOS, 2006).

Barcelos (2007) aborda a mudança de crenças em artigo no qual faz uma revisão de literatura a respeito de como professores/alunos trabalham com elas para entender como podem ser mudadas. Na maioria das pesquisas consultadas, os professores/alunos conseguem mudá-las apenas quando conseguem perceber sua existência e vê-las criticamente.

Nesse momento os sujeitos conseguem refletir sobre suas ações e então promover a mudança. Cabe ressaltar que essa mudança não é necessariamente sinônimo de transformação de ação, pois posso apenas mudar minha visão sobre o que faço sem necessariamente transformar minha prática, porque, vendo criticamente a minha crença, posso avaliá-la, mantendo-a ou rejeitando-a.

Assim, portanto, quando se ensina/aprende inglês, deve-se ter clara a função que essa língua irá ter na vida de cada um. O professor/aluno precisa ter a consciência de que aprender a falar uma língua estrangeira não significa ser o outro, mas, sim, se comunicar com o outro. Ferreira afirma que:

O objetivo principal quando se ensina uma língua estrangeira é perceber que estamos aprendendo para a comunicação através dessa nova língua e sendo assim conforme vai se aprendendo essa língua ela se desestrangeiriza (FERREIRA, 2000, p. 5).

Ou seja, eu me aproprio dessa nova língua/identidade, mas continuo valorizando a minha língua/identidade nacional; com isso, o ensino de línguas passa a ser mais crítico, proporcionando aos integrantes desse processo condições de questionar o que se faz necessário ou não para a sua formação enquanto cidadão, o que colaborará para ele interagir com o mundo e não com um país específico.

O papel do professor, então, é fazer amigos para o nosso país (MOITA LOPES, 2006). Conscientizá-los de que não há necessidade de ser igual ao outro para ser reconhecido e que o professor ideal não precisa ser nativo para ser bom, mas, sim, que saiba conduzir o aluno para uma maior interação com a sociedade.

É necessário que se tenha em mente que a língua inglesa é necessária, porém, como instrumento de comunicação e não como uma língua desse ou daquele país. E, ao contrário do que ocorre com a situação econômica dos países, não devemos pensar e nem deixar que os alunos pensem que há línguas inferiores ou superiores (FERREIRA, 2000).

Devemos lembrar também que o chauvinismo linguístico também traz sérios problemas ao ensino-aprendizagem, uma vez que o aluno/professor rejeita o outro por sentir-se invadido em sua identidade, o que não é aconselhável, como pode ser visto em Rajagopalan:

As posições radicais, embora devam ser manifestadas e respeitadas, parecem fora de questão. Vetar o estrangeirismo como caso particular de xenofobia é tão vesgo quanto adotá-lo indiscriminadamente em nome de um mundo globalizado, sem fronteiras de línguas, que é condutora e protetora de um povo (RAJAGOPALAN, 2004, p. 18).

Desse modo, tanto o professor em formação quanto o professor em exercício, ambos precisam discutir as questões de identidade e de poder que perpassam diariamente seu ambiente de trabalho e estudo, para que o processo de ensino-aprendizado de uma língua estrangeira (inglês) se torne cada vez mais fácil e significativo quanto à formação de alunos críticos e preparados para lidar com as várias situações de interação com que se deparam diariamente.

Os estudos relacionados não apenas incrementam a metodologia de ensino de línguas estrangeiras, mas também os sujeitos que fazem parte desse processo têm ganhado força nos últimos anos (BARCELOS, 2004a), o que faz com que questões relacionadas à identidade dos alunos e dos professores estejam presentes em muitos dos trabalhos que vêm sendo realizados atualmente. Para melhor exemplificar o que foi dito, trago uma análise dos trabalhos relacionados ao aspecto da identidade nacional presentes nos livros didáticos, análise que revelou aspectos muito interessantes quanto à construção de representações dentro dos livros didáticos de inglês nos últimos dez anos, como veremos a seguir, na Tabela 3

Tabela 3: Ano e assunto abordado nos trabalhos de dissertação e doutorado no período de 2000 a 2010 dentro do portal da CAPES.

TÍTULO DO TRABALHO	ANO PUBLICAÇÃO	TESE DISSERTAÇÃO	FOCO DO TRABALHO
"Eurocentrism in Brazilian Textbooks for EFL Teaching". Autor: Ariovaldo Lopes Pereira	2000	dissertação	Aborda como o discurso eurocêntrico se apresenta em materiais para o ensino de inglês, atentando para o quando esse processo começou e como os professores podem lidar com essas questões de forma crítica.
"Livros Didáticos de Língua Inglesa: uma análise discursiva das representações da diversidade cultural". Autor: Karin Betim Paes Leme Rufino	2003	dissertação	Faz uma análise de como o livro didático privilegia identidades americanas/britânicas através de discursos encontrados nas representações, bem como nas atividades. As identidades locais não parecem ser abordadas ou, quando são, acabam por legitimar ainda mais a identidade americana/britânica.
"Análise de Materiais Didáticos em Inglês como LE: ideologia e relações de hegemonia". Autor: Lissa Mara Saraiva Fontenele	2005	dissertação	Não foca tanto na questão da hegemonia americana/britânica, porém aborda como as representações encontradas no livro didático ajudam a construir e a manter ideologias que privilegiam as classes dominantes, sendo elas de caráter étnico, social ou de gênero.
"O Livro Didático de Inglês em uma Abordagem Sócio-Discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade". Autor: Rogério Tílio	2006	tese	Aborda a identidade nacional (como não uma). Analisou 12 livros e constatou que a maioria são importados e priorizam o inglês americano ⁸ /britânico.

⁸ Refiro-me ao americano aqui no sentido de estadunidense. Prefiro o uso do termo americano devido à utilização que os autores dos trabalhos analisados fazem do termo americano e não estadunidense para se referir às pessoas e eventos relacionados aos Estados Unidos da América

			(continuação)
"Fotografias no Livro Didático de Inglês como Língua Estrangeira: análise de suas funções e significados". Autor: Marcia Olivé Novellino	2007	Dissertação	Apresenta aspectos técnicos da fotografia no livro didático, como, por exemplo, a disposição, o tamanho e não aborda questões identitárias.
"O Mundo Representado e a Produção de Identidades Culturais em Imagens de Livros Didáticos de Inglês - uma análise". Autor: Márcia Angélica Mendes	2007	Dissertação	Ressalta a importância das imagens no livro didático. O livro didático dá prioridade a aspectos culturais hegemônicos e representa culturas diferentes do padrão americano/britânico como sendo exóticas.
"Por que não me deixar falar na língua que eu quiser? – educação em língua estrangeira, identidade e educação intercultural" Autor: Maria Cristina Matos Nogueira	2008	Tese	Não fala especificamente do livro didático. Analisa contudo, como a multiculturalidade e a língua materna é apresentada e como os alunos/professores se sentem com relação a ela e a língua estrangeira (inglês)
"Motivação e Representação Cultural no Ensino-Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira". Autor: Claudia Valeria França Vidal	2009	Dissertação	Não aborda especificamente questões de identidade e imperialismo linguístico, porém analisa pontos positivos e negativos do livro didático, sendo um deles a padronização das representações e poucas opções de multiculturas.
"A Elaboração do Material Didático de Inglês: instrumento de (re)constituição do professor de inglês". Autor: Rubens Fernando de Souza Lopes	2009	Dissertação	Não aborda com foco a questão da identidade ou do imperialismo linguístico, porém comenta a importância de se produzir material didático crítico que atenda às necessidades de professores e alunos.
"O Pensamento Reflexivo e a Formação Identitária do Aluno de Inglês do Ensino Médio". Autor: Mara Lúcia Santana	2006	dissertação	Foca no livro e como ele colabora na formação identitária do aluno/professor, mas não especifica as imagens. Não trabalha com o conceito de imperialismo linguístico.

			(conclusão)
"O Ser Professor (Brasileiro) de Língua Inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino". Autor: Debora Cristina Mantelli Baghin-Spinelli.	2002	Tese	Voltado à formação de professores. Vê o livro didático como lugar onde não se propicia a criticidade e alimenta a ideia de que o nativo/estrangeiro é melhor.

Referência: Própria autora.

1.4.2 O Livro Didático de Inglês como Referencial para a Valorização da Identidade Nacional.

É de comum pensamento que o livro didático ajuda muito o professor em seu cotidiano de sala de aula. Ele serve como norteador de conteúdos, já traz atividades prontas, vários deles vêm com a resposta para os exercícios e até mesmo com manual de instrução de como usar as unidades, exercícios e o que mais venha incluído no livro didático.

Mesmo assim, apesar da praticidade que aparentemente cerca o livro didático, não se deve segui-lo como sendo a única fonte de verdade dentro de sala de aula. O livro deve ser usado apenas como suporte para o professor e não deve transformar o docente num refém de suas unidades (PESSOA, 2009), como aquele que deve vencer o livro, sem ao menos questionar aquilo que vem representado nas entrelinhas dos exercícios propostos.

O livro didático de inglês tem ainda outras implicações com relação à questão da crença do que vem a ser a verdade dentro do material. Como geralmente o livro é escrito por nativos da língua, nativos os quais visam o mercado internacional, questões de multiculturalidade e de pluralidade de identidades não são enfatizadas por esses livros, uma vez que eles têm a pretensão de ser o mais neutros possível, para que sua venda seja mais ampla (APPLE; CHRISTIAN-SMITH, 1991).

Todavia, é preciso lembrar que, por trás do livro há um escritor possuidor de interesses políticos, culturais, econômicos e que expressa sua identidade e pensamentos por intermédio do livro, e esse contexto não pode ser ignorado quando do ensino (APPLE; CHRISTIAN-SMITH, 1991). Como bem observam Apple e ; Christian-Smith, 1991), “Os livros não são apenas materiais culturais. Eles também são materiais de consumo” (1991, p. 5). Assim, como dito anteriormente, visam alcançar o maior número de compradores possível.

Para tanto, cada vez mais se vê uma homogeneização dentro do livro didático; com temas voltados aos países do centro (Estados Unidos e Inglaterra), identidades sociais como a

dos negros, a dos homoeróticos, a das mulheres, a dos povos das florestas, entre outras, não são abordadas.

Isso gera nos alunos/professores respostas como aquelas dadas pelos alunos à uma pesquisa intitulada “Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas”, quando perguntados sobre porque é importante aprender inglês. No artigo, os alunos respondem que aprender inglês é ir para um mundo melhor, visão colonialista disseminada pelo material didático, mídia e também professores, de que o estrangeiro é melhor que o nacional. (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2009; PEDERSON, 2011).

E o livro didático de língua estrangeira, de acordo com Assis-Peterson; Silva (2009), não privilegia questões de identidade e multiculturalidade, e a pedagogia que prevê a homogeneização faz com que o aluno tente apagar suas diferenças/identidades, o que pode gerar um silenciamento como forma de resistência. Já pelo contrário, em um modelo multicultural, os alunos/professores podem interagir com a diferença e se envolvem mais com o meio, tornando a aprendizagem mais significativa (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2009).

Desta maneira, quando o livro didático apresenta uma abordagem multicultural, ele se torna muito mais rico. Leffa (2009) argumenta que:

A multiculturalidade da língua inglesa permite que se parta de qualquer realidade, incluindo a realidade do aluno brasileiro, de qualquer idade e de qualquer parte do Brasil, desde o Rio de Janeiro até o Amazonas. É impossível não achar dentro da língua inglesa algo que não seja do gosto do aluno e que não sirva para seduzi-lo e incluí-lo numa determinada comunidade, profissional ou de lazer, de fonoaudiólogos ou de apreciadores de jazz (LEFFA, 2009, p. 121).

Pensando o livro assim, podemos notar que o ensino de inglês como língua franca é o que mais pode contribuir para uma formação crítica do aluno devido ao seu caráter multicultural, pois que apresenta mais identidades dentro de seu conteúdo, respeitando assim a identidade nacional do aluno/professor ao mesmo tempo em que o torna um sujeito consciente das diferenças presentes em seu cotidiano. Leffa (2009) ainda salienta que:

Uma língua internacional, como é o caso do inglês, justamente por ser multicultural, envolve a apreensão de vários mundos, não só o mundo anglo-saxônico e de seus descendentes, mas também outros mundos, incluindo vários países de todos os continentes (LEFFA, 2009, p. 120).

Então, para que o material didático seja mais includente, é necessário que se busque valorizar também o nacional. Por exemplo, posso até me referir ao *Halloween*, contudo incluo questões nacionais como o boi-bumbá, por exemplo, nas discussões, valorizando também as festividades nacionais:

Além de [...] ao invés de se concentrar no ensino de fatos sobre determinado país de fala inglesa, talvez fosse aconselhável adotar uma estratégia mais interpretativa, na qual fosse dada ênfase à compreensão intercultural, por meio de comparação e contraste da cultura do aprendiz com a cultura da língua-alvo (SCHEYERL, 2009, p. 183).

Assim, vemos que o material didático pode colaborar bastante para a formação mais completa do aluno, formando para a conversação com o todo sem deixar de lado sua própria cultura.

1.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

A concepção, ainda muito forte, de cultura como fixa, é parte de uma longa história de colonialismo, concepção que rendeu a países de cultura diferente da americana/britânica a imagem de tradicional, exótica e estranha, não normal, enquanto que os países nativos da língua inglesa são vistos como modernos e como o padrão a ser seguido (PENNYCOOK, 1994).

A partir da mesma premissa, a língua também é reconhecida como padrão, e “[...] a crença de que o falante nativo é dono da língua persiste entre professores nativos e não-nativos, educadores e até mesmo lingüistas, mesmo sendo ela agora apresentada com mais sutileza do que antes [...]” (JENKINS, 2006, p. 171). Outro fator que ainda permanece é a ideia de inglês monolítico (*standard*), no qual a variedade linguística não existe.

Quando se fala nesse inglês escrito, aí fica um pouco mais fácil de considerar a existência desse inglês padrão, posto que o indivíduo tem tempo para reconsiderar e tentar apagar as características de sua identidade apresentadas na escrita. Entretanto na fala é mais difícil de apagar esses traços, uma vez que a pessoa não tem tempo suficiente para tentar apagar suas marcas identitárias e acaba sendo denunciada pela pronúncia e escolha léxica feita no momento da fala (SEIDLHOFER, 2004).

Ainda é muito forte a concepção de inglês padrão dentro do meio educacional, tanto de ensino de línguas quanto de formação de professores. Em artigo publicado, Michele El Kadri (2010) faz uma pesquisa no currículo de um curso de Letras, buscando saber se o inglês como língua franca é trabalhada nesse curso e constatou que, apesar de algumas disciplinas mencionarem, mesmo que sutilmente, o inglês sendo ensinado como língua franca, na maioria das disciplinas ainda se mantinha a concepção de inglês como língua estrangeira, colaborando para a manutenção da crença do falante nativo.

Pennycook, corroborando o que diz a pesquisa, aponta que, “[...] em sua maior parte, a lingüística aplicada é avessa a qualquer engajamento com o outro, negligenciando reais possibilidades de diferença” (PENNYCOOK, 1994, p. 142). Muitos pesquisadores de inglês como língua franca não acreditam, porém, que tal variedade monolítica de inglês padrão possa alguma vez ter existido. Jenkins comenta que:

Ao invés de pensar em uma única variedade de inglês, eles acreditam que qualquer pessoa que participa da comunicação internacional precisa familiarizar-se, e ter em seu repertório lingüístico para uso, certas formas (fonológicas e lexicogramaticais, etc.) que são amplamente usadas e inteligíveis dentre grupos de falantes de inglês vindos de diferentes línguas maternas (JENKINS, 2006, p. 157).

Ou seja, atualmente é ingenuidade pensar que, aprendendo somente uma variedade da língua inglesa, poderei me comunicar perfeitamente com o global, e nisso

[...] professores e alunos concordam que eles não precisam aprender uma variedade de inglês, mas sim sobre as variedades de inglês, suas similaridades e diferenças, temas envolvendo inteligibilidade, e a forte ligação entre língua e identidade (JENKINS, 2006, p. 173).

Partindo desse pensamento, podemos notar que, no “[...] contexto escolar, estudantes e professores têm desenvolvido estratégias similares para negociar valores locais e identidades em face às políticas discursivas [...]” (CANAGARAJAH, 2006, p. 203). A língua local agora passa a ser introduzida no ensino de língua estrangeira de muitas formas sutis para negociar os valores desejados, identidades e interesses.

Muitos educadores passam agora a ver a mistura de variedades de inglês de forma mais positiva, deixando de lado o estigma de que a língua inglesa falada com sotaque local é inferior, e propondo que seja dado um espaço para essas variedades em outros contextos institucionais (CANAGARAJAH, 2006).

Nessa nova forma de pensar a língua e seu ensino, cada falante e aprendiz de inglês deveria refletir sua própria realidade lingüística, ao invés de pensar apenas na realidade do falante nativo (JENKINS, 2006, p. 173). Seidlhofer, considerando essa perspectiva, comenta que essa teoria precisa considerar a natureza transcultural do uso de inglês em comunidades multilingüísticas, o questionamento do modelo de ensino baseado no falante nativo, e o reconhecimento da igualdade e variedades de inglês que resultaram na expansão global da língua.

É necessário que se pense no ensino de forma diferente, enfatizando: a inteligibilidade em detrimento da eficácia exacerbada; aumento na competência textual;

sensibilidade na escolha do conteúdo cultural nos materiais didáticos; reflexão nos procedimentos pedagógicos; e respeito à cultura local do aprendiz (SEIDLHOFER, 2004, p. 225).

Então, para que o ensino de inglês seja adequado ao pensamento de inglês como língua franca é conveniente que sejam revistos alguns conceitos que temos sobre aprender/ensinar inglês. Jenkins (2006) e Seidlhofer (2004) falam dos erros ligados à ideia de que há um inglês padrão, e que é necessário corrigir tais erros para que haja uma boa comunicação, o que não é necessariamente verdade, uma vez que eles não atrapalham o entendimento e podem ser negociados dentro da conversação.

Erros típicos, que a maioria dos professores de inglês corrigiria imediatamente, e que tomam grande parte do tempo da aula e dos esforços de alunos e de professores, não parecem ser tão problemáticos assim para o sucesso da comunicação, tais como, por exemplo: o “s” da terceira pessoa, preposições redundantes, falha no uso das *tag questions*, omissão ou uso demasiado de artigos definidos e indefinidos e a própria pronúncia do “the” (que nem mesmo os nativos falam da mesma forma) (SEIDLHOFER, 2004, p. 219). Assim, melhor seria trabalhar a competência de conseguir negociar e interagir com falantes de diferentes línguas maternas, ao invés de se almejar falar corretamente uma língua monolítica que, muitas vezes, nem existe.

Como comentado anteriormente, ainda se vê o ensino de línguas como não social e desligado de aspectos identitários. Pennycook (2001) ressalta que

[...] dentro da lingüística aplicada e do TESOL, ainda se percebe o ensino de línguas como não social, como se fosse apenas o aprender uma outra língua, não envolvendo aspectos culturais e identidades (PENNYCOOK, 2001, p. 76).

O que, porém, se faz necessário enfatizar nesse momento não são as competências técnicas e linguísticas, que fazem com que se tentem eliminar traços de sua língua/identidade (PENNYCOOK, 2001), mas, sim, “[...] possibilitar que os alunos possam aprender e conseqüentemente se comunicar (geralmente depois de deixar a escola) com qualquer variedade nativa ou não nativa [...]” (SEIDLHOFER, 2004, p. 227).

Todas essas colocações nos fazem refletir sobre a formação de professores. Nesse contexto, essa formação precisa ser compreendida de forma mais ampla. Os professores de inglês precisam entender as implicações da expansão sem precedentes da língua inglesa e das complexas decisões que irão ter que tomar, pois a concepção de que temos um inglês padrão e que a sala de aula é neutra de pensamentos críticos e identitários não é mais tão confiável, e

saber lidar com a pluralidade em sala de aula de forma a respeitar as identidades se faz necessário (SEIDLHOFER, 2004).

Os professores, mais do que serem apenas treinados para trabalhar com técnicas pré-formuladas para específicos contextos de ensino, necessitarão de uma formação mais abrangente, formação que os habilite a julgar as implicações do fenômeno do inglês como língua franca em seus contextos de ensino e adaptar sua forma de ensinar as necessidades particulares de seus aprendizes.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE PESQUISA

Segundo Lakatos e Marconi (1986, p. 16), “a finalidade da pesquisa é descobrir respostas para questões, mediante a aplicação de métodos científicos”. Assim, é por meio desses métodos científicos que podemos averiguar se interrogações levantadas podem ser confirmadas ou refutadas, validando, dessa forma, as informações obtidas no processo de pesquisa.

Daí decorre a importância de se ter bem claro quais são os meios que serão utilizados para a coleta desses dados, bem como a forma de análise escolhida, uma vez que são eles, os meios e as formas de análise, que nos guiam e dão validade e credibilidade aos dados colhidos e gerados e à pesquisa como um todo.

Para tanto, neste capítulo busco apresentar como a pesquisa será desenvolvida, fazendo um levantamento dos métodos e dos instrumentos que mais se fazem necessários para que as perguntas levantadas inicialmente possam ser respondidas mais claramente. Então, primeiramente discuto a metodologia utilizada, que, no caso, é a predominantemente qualitativa. Em seguida, discorro acerca do método escolhido – um estudo de caso com embasamento etnográfico, e, finalmente, apresento os instrumentos que foram empregados: questionários, observação, diário de campo e entrevista, instrumentos os quais, juntos, irão dar mais credibilidade à pesquisa.

2.1 ANÁLISE QUALITATIVA

Para que as perguntas de pesquisa que guiam esta dissertação possam ser respondidas, algumas questões metodológicas foram levantadas com o intuito de fazer, com a maior clareza possível, tanto a coleta quanto a análise dos dados. Para Gil (1999, p.42), a pesquisa tem um caráter pragmático, e é um “[...] processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”.

O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas mediante procedimentos científicos. Não podemos, contudo, deixar de considerar que a pesquisa também tem por finalidade entender como fenômenos acontecem e quais são suas consequências para os sujeitos. Assim, além de procurar respostas, ela é também uma forma de entender o mundo.

Portanto, nesta seção abordarei os aspectos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa, tratando da metodologia utilizada, bem como dos métodos e das técnicas (instrumentos) de pesquisa.

A forma de avaliação da pesquisa é predominantemente qualitativa (como será mais detalhado na sequência), contudo, como Yin salienta, é difícil estabelecer um limite preciso para as estratégias e as ocasiões em que são usadas, pois as realidades não são claras e nem bem delimitadas: “[...] muito embora cada estratégia tenha suas características distintas, há grandes áreas de sobreposição entre elas” (2004, p. 23).

Dessa maneira, apesar da predominância da forma qualitativa de interpretação dos dados, por vezes outras formas de análise são utilizadas a fim de propiciar melhor entendimento dos dados. A abordagem qualitativa foi escolhida devido às suas características, como a subjetividade, na qual o pesquisador torna-se peça-chave no momento de análise dos dados, pois não se pode colocar em números precisos o que foi pesquisado; desta maneira, a subjetividade do pesquisador é colocada dentro da análise dos resultados. O processo e o significado são os focos principais dessa abordagem (GIL, 1999).

Em relação aos objetivos a serem alcançados, a pesquisa pode ser considerada como exploratória, pois, de acordo com Gil (1999), essa forma de pesquisa é uma junção de pesquisa bibliográfica e estudo de caso. Essas duas formas de pesquisa têm por objetivo construir hipóteses sobre o problema, assim como fazer levantamento de dados preexistentes para que haja uma análise de exemplos.

Além disso, será utilizado o estudo de caso com bases etnográficas, ou seja, não se trata de utilizar a etnografia na pesquisa, uma vez que o pesquisador não irá permanecer de forma integral com o grupo, porém alguns requisitos utilizados para esse tipo de pesquisa serão utilizados como instrumentos para a construção dos dados, tais como: questionário, entrevista semiestruturada e observação, mais diário de campo.

Em função dos procedimentos técnicos empregados, a pesquisa pode ser classificada como um estudo de caso, pois, segundo Yin (2004, p. 23), uma análise de caso é “[...] uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo no seu contexto real, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não se encontram nitidamente definidas e em que diversas fontes de informação são utilizadas”. Pensando nisso, o estudo de caso se mostra propício à coleta de dados, pois delimita tanto o ambiente quanto os sujeitos que serão analisados, o que facilita a interpretação.

Para que uma pesquisa consiga responder com qualidade às questões propostas, devem-se escolher muito bem os métodos e as técnicas a serem utilizados no processo, e, como salientam Marconi e Lakatos:

Nas investigações em geral, nunca se utiliza apenas um método ou uma técnica, e nem somente aqueles que se conhece, mas todos os que forem necessários ou apropriados para determinado caso. Na maioria das vezes há uma combinação de dois ou mais deles, usados concomitantemente (MARCONI; LAKATOS, 1986, p. 28).

Assim, podemos notar que, para se fazer uma pesquisa precisamos ter clareza quanto aos objetivos a serem alcançados, pois será através deles que conseguiremos escolher, de forma apropriada, os métodos e os instrumentos que irão nos possibilitar a coleta e a interpretação mais adequada dos dados.

Tendo, portanto, o conhecimento de quais são os instrumentos e os métodos mais apropriados à pesquisa, podemos uni-los, fazendo com que a pesquisa adquira mais credibilidade e validade (ROBSON, 2002), posto que, quando se utilizam vários métodos, as respostas obtidas se apresentam mais de uma vez, o que diminui o risco de encontrar um dado e este ser apenas fruto do acaso.

Tendo isso em mente e também a necessidade de se apresentar a metodologia utilizada no projeto, me utilizo das palavras de Duarte, que diz:

Se nossas conduções somente são possíveis em razão dos instrumentos que utilizamos e da interpretação dos resultados a que o uso dos instrumentos permite chegar, relatar procedimentos de pesquisa mais do que cumprir uma formalidade oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho de, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos (DUARTE, 2002, p. 140).

E, pensando assim, vejo que a importância de se discorrer sobre a metodologia utilizada é muito mais do que apenas descrever o que aconteceu no processo de construção da pesquisa, mas, sim, uma forma de mostrar o caminho percorrido durante o processo para que outros possam tomar conhecimento do que ocorreu e como os resultados foram encontrados, possibilitando a reconstrução do caminho.

Começo meu relato sobre a metodologia falando sobre a abordagem qualitativa. A respeito dessa abordagem, para alguns ainda permanece a visão de que a análise de dados qualitativa é mais uma “arte” do que uma “ciência”, o que faz com que ter alguém mais experiente para ajudar na análise se torna necessário (ROBSON, 2002). Além disso, a análise qualitativa é um teste de habilidade de pensar e de processar informações de maneira útil e

significativa, teste no qual o ambiente onde ocorre a pesquisa é de grande importância para a interpretação dos dados coletados (ROBSON, 2002).

Na abordagem qualitativa, devido à sua falta de dados precisos, faz-se importante que haja maior preocupação em buscar credibilidade e validade para o trabalho por meio do uso de vários métodos de coleta de dados e, portanto:

[...] a triangulação [...] (por exemplo usar múltiplos métodos, ou obter informação relevante para um tópico ou assunto por meio de vários informantes) é particularmente valioso na análise de informações qualitativas onde a confiança na informação é sempre uma preocupação. Ele garante meios de testar uma fonte de informação com relação a outras, tanto os pontos comuns quanto os discrepantes são valiosos e se os dois dão respostas similares, então há uma maior validação (ROBSON, 2002 p. 383).

Como já dito, a análise qualitativa precisa de validação e de credibilidade para se estabelecer e então ela precisa ser tão rigorosa quanto a quantitativa, pois é necessária uma análise de dados que não são precisos, nem numéricos e levam em consideração, na hora da interpretação, questões que englobam não só o que o respondente menciona, mas também todo o ambiente à sua volta.

Para que a análise consiga ser transparente e de fácil acesso e visualização, não basta apenas se utilizar da interpretação qualitativa, posto que muitos dados podem ser transformados em números e, dessa forma, características pertencentes à abordagem quantitativa se tornam úteis para melhor apresentar o trabalho.

E, por isso, a mescla dessas duas metodologias, qualitativa e quantitativa, se mostra adequada ao meu trabalho, sendo que a primeira é mais voltada para a análise subjetiva e tem como vantagem a proximidade entre o professor e a sala de aula, garantindo assim *insights* técnicos sobre o processo de produção do conhecimento (LUDKE, 2001, p. 83) e a quantitativa proporciona melhor visualização dos dados obtidos, uma vez que eles podem ser transformados em gráficos, tabelas e números.

2.2 ESTUDO DE CASO

Dentro da abordagem qualitativa podemos encontrar várias formas de desenvolver o estudo, e a que melhor se enquadra em minha dissertação é a denominada de estudo de caso. Essa abordagem pode ser considerada como

[...] uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são suficientemente evidentes, e nos quais múltiplas fontes de evidências são usadas (YIN, 2004, p. 23).

E digo que é a que mais se enquadra porque o trabalho é desenvolvido em uma sala de aula com pessoas reais e dentro de uma situação real; também se adapta devido ao tamanho do grupo que é analisado, apenas um grupo e seu professor.

O estudo de caso, além de ter seu ponto forte na análise da realidade, também representa a multiplicidade de pontos de vista e serve de suporte para interpretações alternativas (NUNAM, 1992), ou seja, as questões que aparecem dentro de um contexto de multiplicidade podem ser interpretadas respeitando suas singularidades, o que torna a análise mais rica e detalhada, trazendo à tona questões que nem mesmo foram previstas pelo pesquisador. Outro ponto forte do estudo de caso é sua capacidade de ajudar a ver problemas que acontecem na prática, no próprio local de trabalho, o que, no caso, é a sala de aula (NUNAM, 1992; TELLES, 2002).

Trata-se de ver problemas que, muitas vezes, passam despercebidos aos olhos dos professores/alunos, e também é importante notar que esses estudos frequentemente não têm o poder de gerar generalizações (TELLES, 2002, p. 110), porém podem colaborar no sentido de que outros contextos similares podem se identificar com a situação e isso ajudará a repensar a prática em sala de aula, pois o que é observado e entendido por meio desse estudo deve ser retornado aos participantes para que a criticidade relativa à prática de sala e o respeito aos sujeitos da pesquisa seja alcançado (cf. CELLANI, 2005; TELLES, 2002).

Quanto aos indivíduos, Robson afirma que:

Os estudos de caso não são necessariamente estudos de indivíduos, embora eles possam ser feitos em um grupo, em uma instituição, em uma vizinhança, em uma inovação, em uma decisão, em um serviço, em um programa e em muitas outras coisas (1992, p. 146).

Dessa maneira, não apenas os sujeitos são considerados, mas também o contexto, pois o ambiente que os cerca é de grande importância para a construção e a interpretação dos dados.

Vemos portanto, que os estudos de caso dão a entrada para variáveis e questões de pesquisa que dizem respeito ao individual, mas também veem o contexto, entidades que ocorrem naturalmente, não importando se são indivíduos, grupos, organizações ou o que quer que seja. Como apresenta Yin (1993), um estudo de caso “[...] é o método de escolha quando o fenômeno não é facilmente distinguível de seu contexto” (YIN, 1993, p. 3). Essa afirmação se encaixa muito bem no ambiente de sala de aula, pois nela indivíduos e o ambiente (materiais utilizados e o próprio espaço físico) estão interligados, mutuamente se influenciando.

Sabendo dessa riqueza de informações que podem ser encontradas por meio do estudo de caso, a interpretação, de forma válida e clara, desses dados recai sobre a confiança do instrumento humano (o pesquisador), mais do que sobre a coleção de técnicas de coleta de dados. Então as características e as habilidades do pesquisador são de importância crucial (NUNAM, 1992, p. 161) para a validade e a confiabilidade da pesquisa.

Todavia, mesmo sendo o pesquisador peça-chave na análise dos dados devido à subjetividade que esse método de pesquisa exige, só a interpretação do pesquisador não é suficiente para validar e dar credibilidade à pesquisa, pois para tanto é necessária a utilização de mais de um instrumento de pesquisa, visto que, mesmo havendo a subjetividade do pesquisador no momento da análise, quando os dados se repetem, isso ajuda a comprová-los.

Yin comenta que: “Embora estudos de caso baseiem-se em muitas fontes de evidências, eles devem, no final convergir ao mesmo conjunto de fatos e descobertas” (YIN, 2004, p. 109), pois, dessa forma, as interpretações feitas pelo pesquisador terão mais credibilidade.

Tanto a análise do pesquisador quanto a utilização de mais de um instrumento dentro da pesquisa baseada no estudo de caso se fazem necessárias em minha pesquisa, posto que os sujeitos e o pesquisador precisam criar mais dados para que sua subjetividade não seja futuramente posta em dúvida.

2.3 PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICA

Além de me utilizar das técnicas do estudo de caso, também se fez necessário que algumas características encontradas dentro da etnografia fossem incorporadas à minha pesquisa, como o uso de questionários, entrevistas, observações e análise do contexto onde se encontram os sujeitos, isso para melhor construir e interpretar os dados.

O propósito da pesquisa etnográfica

[...] é descrever e interpretar a cultura e o comportamento cultural dessas pessoas e grupos. O professor deve estar ou se tornar familiarizado com o contexto no qual realizará seu estudo, negociar com os participantes o tempo que será exigido e determinar o grau de envolvimento que terá com eles (TELLES, 2002, p. 103).

Portanto, o estudo de caso e a etnografia podem ser vistos como complementares, pois, quando analiso um grupo, preciso ter bem claro seu ambiente e como esses sujeitos se veem nesse contexto e, por isso, me utilizo desses dois métodos para a minha dissertação.

Falando um pouco sobre a etnografia, podemos perceber que houve um aumento significativo nos trabalhos envolvendo essa metodologia a partir dos anos 1970, quando as pesquisas relacionadas à sala de aula e ao cotidiano dos indivíduos passam a ser valorizadas (ANDRE, 1997).

Nesse momento a sala de aula deixa de ser vista apenas pelo viés da observação, quando servia mais para avaliar as metodologias de ensino e começa a: “Considerar a multiplicidade de significados presentes numa dada situação e faz com que a investigação da prática pedagógica deixasse de lado o enfoque nas variáveis isoladas para considerá-las em seu conjunto e em sua relação dinâmica”. (ANDRE, 1997, p. 3).

Nesse tipo de análise, assim como na metodologia qualitativa, o pesquisador tem um importante papel, pois será ele quem irá interpretar os acontecimentos; como aponta Andre: “deve se centrar na descrição dos sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados, o que vai muito além da descrição de situações, ambientes, pessoas ou da mera reprodução de suas falas e de seus depoimentos” (ANDRE, 1997, p. 4).

Logo, a etnografia envolve o estudo da cultura e características de um grupo em um mundo real, e o pesquisador não tem por objetivo isolar ou manipular o fenômeno investigado; os *insights* e as generalizações irão emergir do contato próximo com os dados mais do que com uma teoria de aprendizado da linguagem e uso (NUNAM, 1992, p. 55). O objetivo da etnografia é, assim, interpretar como os participantes tomam suas decisões dentro do grupo (ROBSON, 2002).

Como mencionado anteriormente, a etnografia não é apenas descrever o real. É também interpretá-lo. E o que irá aparecer na pesquisa não será necessariamente o real, mas, sim, a interpretação dele, posto que, quando o pesquisador transcreve seus dados, não se pode negar o caráter subjetivo desse momento, que acontece tanto por parte do pesquisador quanto dos sujeitos que participam da pesquisa. Nunam (1992) também questiona a ideia de realidade objetiva, uma vez que mesmo experiências em laboratório têm um sujeito que as analisa e que vê a realidade de sua maneira. Andre comenta, quanto à participação dos atores escolares, que:

A consideração dos múltiplos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e interações, princípio fundamental da etnografia, levou os pesquisadores da área de educação a buscarem as representações e as opiniões dos atores escolares, tomando-as como importantes elementos na investigação da prática escolar (ANDRE, 1997, p. 3).

A subjetividade é parte importante da pesquisa etnográfica, contudo outro elemento também se faz necessário para a avaliação dos dados: o contexto, o qual por ser múltiplo, apresenta vários fatores que podem influenciar no comportamento dos indivíduos.

Assim sujeito passa a ser considerado como diferente e suas particularidades passam a ser mais notadas, fazendo com que se analise:

A crença de que o contexto no qual o comportamento ocorre tem uma influência significativa naquele comportamento. Portanto, se queremos descobrir algo sobre o comportamento, temos que investigá-lo em contextos naturais nos quais ele ocorre mais do que em laboratórios (NUNAM, 1992, p. 53).

Com isso a pesquisa fica mais aberta, dando a possibilidade de ver outras coisas além daquelas já previstas, bem como permite a mudança no enfoque do trabalho (ANDRE, 1997). Por isso, posso começar com uma pergunta e acabar respondendo a tantas outras que acabam surgindo dentro desse contexto vivo e dinâmico apresentado pela etnografia. Decorre disto a importância de utilizar esse método para realizar minha pesquisa, pois com ele posso interpretar e melhor compreender como o contexto e sujeitos atuam e constroem seus significados em sala de aula.

Vale frisar, porém, que o uso de apenas um método não é suficiente para que se adquira a credibilidade suficiente para a interpretação dos dados, por isso a triangulação (uso de vários instrumentos de coleta e análise de dados) colabora para que se tenha maior validade e confiança nos resultados encontrados. Por esse motivo, pode-se observar que, como comentam Dezin e Lincoln (1996):

[...] um crescente número de pesquisadores estão usando uma abordagem com vários métodos para se alcançar resultados melhores [...] na triangulação, um pesquisador pode usar vários métodos em diferentes combinações (DEZIN; LINCOLN, 1996, p. 73).

Minha pesquisa se valerá, portanto, não só de uma única forma de análise e interpretação de dados, mas, sim, de várias formas, que irão colaborar entre si para uma melhor compreensão dos dados e dos fatos encontrados por meio da geração dos dados.

Também de acordo com Cançado (1994) a pesquisa etnográfica não vale apenas como forma de coleta de geração de dados, mas atua de forma significativa para a auto-avaliação do professor, o qual consegue rever seus conceitos. Sendo assim esse instrumento se mostra bastante coerente em nossa pesquisa, pois o professor é peça fundamental no contexto.

2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA/GERAÇÃO DE DADOS

Nesta pesquisa me utilizo de quatro instrumentos para validar e dar credibilidade às informações colhidas: (i) o questionário, num primeiro momento; (ii) depois, entrevistas; (iii)

a observação; e, por fim, (iv) o diário de campo, que me acompanhará durante todo o processo da pesquisa.

2.4.1 Questionário

O questionário é uma parte importante quando se faz pesquisa, pois ele consegue nos apresentar, através de dados mais precisos, o perfil dos sujeitos que fazem parte do processo. Gunther (2003) bem o define quando diz que o questionário é como um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação biográfica.

E, portanto, é essa a razão pela qual esse instrumento se mostra importante para a minha pesquisa, uma vez que consegue definir quem são os informantes e, mesmo sendo uma definição de forma ampla, ajuda a traçar uma linha de pensamento quanto às ideias e convicções dos sujeitos, facilitando o encaminhamento dos demais instrumentos utilizados.

O questionário é o instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 1986). Ele pode ser administrado em interação pessoal – em forma de entrevista individual ou por telefone, e pode ser autoaplicável (GUNTHER, 2003, p. 2).

A apresentação dos itens de uma *survey* pode ser conceitualizada como um estímulo de que se espera alguma resposta, algum comportamento, que, por sua vez, precisa, de alguma maneira, ser registrado para poder ser analisado. Logo, há, potencialmente, três atores envolvidos direta ou indiretamente: quem administra o instrumento, quem responde e quem transcreve a informação para o processamento e análise dos dados (GUNTHER, 2003).

Conhecendo os participantes da pesquisa, o primeiro passo nesse processo é uma boa apresentação do instrumento e/ou da pessoa que o administra (GUNTHER, 2003). Posto que, como os respondentes podem desistir da pesquisa a qualquer momento, é contínua a necessidade de convencê-los a participar, de manter seu interesse em cada etapa da interação. Evitar que haja desistência durante o processo depende da forma e do conteúdo do instrumento e de como ele é apresentado pelo pesquisador aos sujeitos (GUNTHER, 2003, p. 9).

Tendo já algum direcionamento quanto ao que é o instrumento questionário, podemos perceber algumas vantagens, tais como: a economia de tempo; ela pode coletar um maior número de dados em menor tempo; obtenção de respostas mais rápidas e precisas;

maior liberdade nas respostas devido ao anonimato; menos influência por parte do pesquisador, pois ele não está presente no momento de o respondente dar suas respostas (MARCONI e LAKATOS, 1986; ROBSON, 2002).

2.4.2 Entrevista

Outro instrumento de coleta de dados utilizado em minha dissertação é a entrevista, a qual pode ser interpretada como um tipo de conversa com um propósito de (ROBSON, 2002, p. 228), em meu caso, obter informações com relação à identidade de alunos e professores de inglês.

Parto de princípio de que “Observar o comportamento é claramente um instrumento de pesquisa útil, porém perguntar diretamente às pessoas sobre o que está acontecendo é obviamente um atalho na busca pelas respostas às perguntas” (ROBSON, 2002, p. 229). E também há a vantagem de que ela pode ser usada em toda a população, mesmo em analfabetos; as dúvidas surgidas durante a entrevista podem ser esclarecidas no ato, sem que seja necessária a interpretação ou intuição total por parte do pesquisador. Outro ponto também favorável é que, durante o processo, não é apenas a fala do respondente que está sendo avaliada, mas todo o contexto que o cerca, o que ajudará na obtenção de uma maior quantidade de informações.

Por isso, a entrevista se mostra útil à pesquisa. Sendo ela unida ao questionário, consegue apresentar, de forma mais clara e ampla, as questões que envolvem o tema, não apenas pelo viés do pesquisador, mas também do respondente, uma vez que ele pode, de forma mais livre, se expressar.

A entrevista tem uma grande variedade de formas e usos. O tipo mais comum de entrevista é o individual, face a face, com trocas verbais, mas ela também pode tomar a forma de entrevista de grupo, na qual o entrevistador tem a oportunidade de questionar várias pessoas ao mesmo tempo. Além disso, a entrevista pode ser considerada como estruturada, semiestruturada ou sem estrutura (DEZIN; LINCOLN, 1996, p. 48).

Então, dessa maneira, utilizo-me da entrevista em sua forma denominada semiestruturada. Nesse tipo de entrevista, o entrevistador faz uma sequência de perguntas anteriormente, mas está livre para modificar a ordem, dependendo de como a entrevista acontece (ROBSON, 2002).

Para tanto se faz importante conhecer o informante e saber de seu contexto, pois tornar o ambiente da entrevista favorável também colabora para uma boa obtenção de dados.

Além disso, deve-se garantir o anonimato ao respondente, pois isso o deixa mais confortável para responder às perguntas de forma mais clara e sincera possível.

2.4.3 Observação.

Para definir a observação, eu me utilizo do entendimento de Marconi e Lakatos (1986), quando mencionam que ela

[...] é um instrumento de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar (MARCONI; LAKATOS, 1986, p. 65).

Ela ajuda a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento (MARCONI; LAKATOS, 1986).

Na observação, o observador é também um/o instrumento da pesquisa (NUNAM, 1992), pois é a partir de seu olhar que as informações serão transcritas e depois analisadas; seu papel básico é observar as pessoas no grupo, unidade ou organização, enquanto está envolvido com eles (sujeitos da pesquisa), e, nesse caso, dizemos que acontece uma observação participante, ou seja, observação na qual o observador faz parte do processo, pois ele sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação; assim, ele deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe (MARCONI; LAKATOS, 1986, p. 67).

Creio, porém, que ser totalmente neutro com relação ao que se observa não é possível, porque é muito difícil encontrar/fazer uma observação puramente objetiva, pois o que vemos é determinado, pelo menos em parte, pelo que esperamos ver (NUNAM, 1992, p. 98). O pesquisador, mesmo que inconscientemente, possui crenças e identidades que irão, de alguma forma, influenciar na forma como ele coleta e analisa seus dados.

Como as ações e comportamento das pessoas são aspectos centrais em qualquer pesquisa, uma técnica obviamente natural é assistir ao que eles fazem, gravar de alguma forma e então descrever, analisar e interpretar o que foi observado (NUNAM, 1992, p. 190). Assim, para que melhor sejam colhidos e interpretados esses dados, primeiro vale a pena focar nas atividades e como a aula é conduzida e, depois, então dar maior ênfase no discurso e no comportamento dos sujeitos. (NUNAM, 1992). Dessa maneira, mais clareza e agilidade

são acrescentadas à observação, pois há um enfoque maior em uma dimensão ou tema e, só depois de analisada essa parte, outra será verificada.

Com relação às vantagens apresentadas pela observação, podemos destacar o fato de ela não precisar que os informantes revelem suas convicções, pois o próprio pesquisador tem condições de presenciar o que ocorre e, depois, confrontar com as respostas dadas em outros instrumentos utilizados, fazendo assim com que a pesquisa tenha mais credibilidade, posto que, além de se utilizar da própria voz dos informantes, também se utiliza das impressões recolhidas das ações tomadas pelos participantes, as quais, por vezes, são mais verídicas, devido ao caráter de situação real apresentado durante a observação.

Outro aspecto que cabe ressaltar aqui é que, embora algumas vezes pensemos que a observação envolva somente coleta de dados visuais, isso não pode ser considerado totalmente como verdade, “Pois todos os sentidos podem ser usados nesse tipo de instrumento [...] a observação assim consiste em coletar impressões do mundo ao redor por meio de todas as faculdades humanas relevantes” (DEZIN; LINCOLN, 1996, p. 80), o que também colabora para a análise e a construção dos dados por parte do pesquisador, posto que, comparada a outros métodos mais estruturados, então a observação tem a flexibilidade de criar *insights* em novas realidades ou novas formas de se ver as velhas realidades (Idem, ibidem, p. 89).

Cabe, entretanto, lembrar que a observação é uma situação diferente daquela vivida diariamente pelos sujeitos, pois, mesmo sendo parte do cotidiano, só a presença do pesquisador já causa certa mudança em como os fatos acontecem dentro do contexto.

2.4. DIÁRIO DE CAMPO

Muitas vezes, ao escrevermos nossas práticas de pesquisa, esquecemo-nos de relatar o processo que permitiu que chegássemos à realização do produto final (DUARTE, 2002, p. 144). Dessa forma, não se pode descartar aquilo que o pesquisador viveu durante sua pesquisa, suas experiências, vivências, angústias e descobertas que, muitas vezes, não aparecem na construção de dados feita somente a partir de instrumentos preestabelecidos. Por isso, o diário de campo pode ser considerado uma ferramenta importante para entender os dados encontrados, posto que ele é uma parte paralela do processo e apresenta um outro parecer a respeito dos fatos, como pode ser visto quando Duarte (2002) diz que:

Se nossas conclusões somente são possíveis em razão dos instrumentos utilizados e da interpretação dos resultados a que o uso dos instrumentos permite chegar ou relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir formalidades, oferece a

outros a possibilidade de refazer o caminho percorrido pelo pesquisador (DUARTE, 2002, p. 145)

Percebemos que saber o processo pelo qual o pesquisador passou pode colaborar de forma significativa para a interpretação dos dados colhidos por meio de outros instrumentos. Duarte (2002) também aponta que:

As situações nas quais se verificam os contatos entre pesquisador e sujeito da pesquisa configuram-se como parte integrante do material de análise. Registrar o modo como são estabelecidos esses contatos, a forma como o entrevistado é recebido pelo entrevistado, o grau de disponibilidade para a concessão do depoimento, o local em que é concedido (casa, escritório, espaço público etc.), a postura adotada durante a coleta do depoimento, gestos, sinais corporais e/ou mudança de tom de voz etc., tudo fornece elementos significativos para a leitura/interpretação posterior daquele depoimento, bem como para a compreensão do universo investigado (DUARTE, 2002, p. 147).

Esse tipo de instrumento se mostra importante, portanto, para a minha pesquisa, posto que, como já dito anteriormente, tanto os sujeitos quanto o pesquisador são peças fundamentais na pesquisa, sendo que a subjetividade é parte fundamental na interpretação de dados.

2.5. CONTEXTO DA PESQUISA

O estudo de caso visa olhar para um determinado contexto, grupo ou indivíduo para que se possa analisar como certas questões são abordadas e vividas por tais indivíduos e, sendo esse um dos principais métodos de pesquisa, faz-se necessário situar qual é o local escolhido, uma vez que ele é parte essencial do trabalho.

O ambiente escolhido para a pesquisa é um curso de extensão de línguas estrangeiras oferecido por uma universidade do Sul do Brasil e que é voltado para a comunidade – o curso funciona como um instituto de línguas, no qual podem ser encontrados cursos que vão desde o iniciante até o avançado. Nele pessoas com mais de 17 anos podem ingressar e concluir seus estudos dentro de quatro anos. O custo das mensalidades é de R\$ 140 reais pelo semestre, mais o material didático, sendo que o utilizado atualmente é o *English File*. Os professores que ministram as aulas são os acadêmicos do curso de Letras da própria instituição, geralmente alunos do terceiro e quarto anos.

O curso tem como objetivo:

Para os acadêmicos:

- oferecer um espaço para que coloquem em prática os conhecimentos teóricos que adquirem na graduação, mantendo um contato real com a prática docente e se envolvendo com as questões didático-pedagógicas inerentes à prática, permitindo-lhes vivenciar a experiência de trabalho para o qual estão sendo preparados.

Para a comunidade:

- oferecer cursos de línguas de alta qualidade e com baixo custo de investimento;
- estimular o interesse e entusiasmo pelas línguas e civilizações;
- desenvolver a compreensão e produção de textos orais e escritos, com base no desenvolvimento da competência comunicativa – habilidade de se comunicar em uma língua estrangeira de acordo com a situação, o propósito e o papel dos participantes;
- dar a conhecer as variedades linguísticas em função da sociedade falante da língua em questão (FREITAS, 2011).

O método de trabalho utilizado tem como ministrantes e responsáveis pela condução das aulas acadêmicos do curso de Letras que se candidatam e passam por uma seleção, os quais são orientados didático-pedagógicamente pelos professores coordenadores da área da língua com que trabalham.

As aulas são presenciais expositivas com utilização de multimeios. A abordagem que prevalece é a comunicativa com ênfase na prática significativa, na qual ocorre a integração da forma e da função da língua.

O grupo que é analisado faz parte do que se chama inglês intermediário ou nível 3 ou 4. A escolha desses sujeitos se deu devido ao número reduzido de alunos, característica que possibilita uma melhor visualização do que acontece em sala de aula.

O curso tem início no nível 1 com 20 alunos, porém, com o passar do tempo, as turmas vão diminuindo até o número mínimo de 7 alunos por turma, e também ao tempo de estudo da língua, pelo menos 1 ano e meio, contando apenas o curso sem outras experiências.

Essas características maior percepção do que acontece, porque a quantidade de alunos não é tão grande e se pode verificar aluno por aluno e, quanto ao nível de inglês (quantidade de tempo de estudo), é importante, porque esses alunos não desistiram logo no começo do curso e têm mais bagagem para questionar, aceitar ou rejeitar dados e situações que podem ser vistos sobre o ensino de inglês, deixando transparecer ainda mais suas identidades quanto à língua aprendida.

2.6 SUJEITOS DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são muito importantes, pois são eles que irão nos fornecer os dados que irão nortear quanto ao que queremos responder durante o processo, tanto de coleta quanto de análise das informações.

2.6.1 Alunos

Os sujeitos da pesquisa foram alunos e professores de um curso de idiomas voltado para a comunidade oferecido por uma universidade do sul do Paraná; o ambiente escolhido se mostra apropriado, além de que os alunos estão dentro de uma faixa etária diferente daquela que mais aparece em escolas regulares, ou seja, adolescentes e crianças, uma vez que o curso tem como requisito para ingresso a idade mínima de 17 anos.

Os alunos escolhidos foram aqueles que se encontram em um nível de inglês intermediário, pois, a meu ver, esses alunos já estão há mais tempo dentro do processo, o que os deixa mais expostos a outras identidades que perpassam o ensino de inglês, fazendo assim com que a observação, tanto da construção quanto da influência da(s) identidade(s), se torne mais visível.

2.6.2 Professor

O professor é acadêmico da instituição. Como acadêmico, passa por uma prova de seleção para ser professor e pode permanecer até dois anos dentro do projeto. O/a professor/a não tem idade mínima para começar, mas geralmente é um acadêmico do terceiro ou quarto ano, pois nessa condição já tem maior tempo de estudo dentro da formação de professores.

2.7 ÉTICA EM PESQUISA

A ânsia de busca de novo conhecimento faz parte da natureza humana. Se, por um lado, a história da humanidade e, particularmente, a história da ciência, nos mostram as inquietações que levaram às grandes descobertas, com consequentes avanços, por outro lado nos mostram, também, como nem sempre o uso que é feito do novo conhecimento construído tem por finalidade o bem da humanidade (CELANI, 2005, p. 103).

Daí decorre a necessidade de se ter certo cuidado com relação à ética na pesquisa. Principalmente nas pesquisas qualitativas, em que a subjetividade se faz sempre presente, tem que haver um código de conduta para que essas subjetivações não sejam danosas aos sujeitos participantes da pesquisa.

Por isso o pesquisador deve estar sempre atento quanto aos quesitos ligados a más condutas dentro da pesquisa, más condutas como: não arquivar dados, não aceitar avaliações, encomendar dados estatísticos, explorar subalternos, publicar precocemente (para correr na frente), fazer mau uso de verbas, tratar mal a amostra, provocar medo, fazer retaliação política, indicar coautoria inapropriada, preocupar-se mais com a quantidade do que com a qualidade, mentir, degradar a natureza, roubar documentos, avalizar erros, procurar fama, fornecer maus pareceres, exercer liderança inadequada, formar “panelas”, abusar do poder, induzir jovens ao erro, fazer troca de convites e de favores, republicar os mesmos dados maquiados, dar cartas de recomendação inverídicas, ignorar interesses conflitantes com as agências de fomentos, ser cleptomaniaco (CELANI, 2005, p.107-108).

Os informantes na pesquisa devem ser vistos como parceiros dos pesquisadores e não apenas objetos, uma vez que são partes integrantes e ativas do processo, pois assim a ética não deixará de existir. Cuidar da linguagem também é fundamental para uma boa pesquisa.

Ela deve ser acessível à comunidade e não apenas a um grupo restrito de pessoas acostumadas a essa linguagem, pois assim os voluntários da pesquisa conseguem ter clareza do que estão participando, sendo, desta forma, tratados como participantes e não como objetos (CELANI, 2005). Outro fator relevante para a manutenção da ética na pesquisa é a garantia ao voluntário de seu anonimato, bem como da garantia em desistir da pesquisa a qualquer momento sem ser recriminado ou coagido.

A partir de todas as questões éticas envolvidas na pesquisa e com base no Parecer nº 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde (2010), aponta-se a necessidade de que a pesquisa envolvendo seres humanos deverá sempre tratá-los em sua dignidade, respeitá-los em sua autonomia e defendê-los em sua vulnerabilidade, apresentando claramente aos sujeitos envolvidos na pesquisa quais os benefícios e os riscos decorrentes dela e garantindo seu anonimato.

Assim, a presente pesquisa passou pelo Comitê de Ética da universidade em questão, Comitê no qual tanto os requisitos metodológicos foram apresentados quanto o termo de consentimento livre e esclarecido, pelo qual os participantes têm assegurado o seu direito ao anonimato e a desistir a qualquer momento da pesquisa.

Como já comentado anteriormente, a pesquisa precisa valorizar o sujeito participante e a melhor maneira de demonstrar respeito para com os sujeitos envolvidos no processo e trazer contribuições para o melhor andamento das aulas para o professor e alunos. Assim, vejo a necessidade de voltar ao local de coleta e geração de dados para ofertar um curso para professores do curso onde ocorreram as observações e professores da rede estadual de ensino de meu município, tratando de questões relativas à minha pesquisa e que podem contribuir para a formação dos futuros professores e dos já formados, propiciando uma formação continuada.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo apresento a análise dos dados coletados, fazendo uma ponte entre o que foi discutido anteriormente com referências bibliográficas e o que foi possível perceber com os dados gerados durante o processo de coleta. Também apresento os participantes da pesquisa mais detalhadamente, pois penso ser necessário que o perfil dos sujeitos seja apresentado para que, dessa forma, possamos melhor compreender o que é analisado, respeitando a subjetividade da pesquisa.

Para tanto irei subdividir o capítulo em temas com os seguintes títulos: 1- Um Perfil dos Sujeitos da Pesquisa; 2- Identidade Nacional: como me represento e como sou representado; 3- Identidade Nacional e o Inglês como Língua Franca; 4- O Livro Didático e o Falante Nativo: um dilema; 5- Formação de Professores.

3.1 UM PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta seção trago o perfil dos participantes e do ambiente da pesquisa, dando uma visão mais ampla do que são e como pensam. Com essa formulação, espero colaborar para uma melhor compreensão de suas respostas, deixando, assim, mais claro o que será discutido durante a análise.

3.1.1 Perfil dos Alunos

Conhecer os alunos de uma turma é parte importante para que se possa traçar estratégias de ensino e, quando se trata de uma análise de dados baseada na turma, conhecê-los é fundamental. Assim, passo então a apresentar um perfil dos alunos que participaram da pesquisa.

A turma observada está no 5º período de inglês, ou seja, no nível intermediário e conta com 11 alunos, sendo formada majoritariamente por mulheres (10) e apenas um homem. A faixa etária predominante é a de jovens: pois sete deles se encontram na faixa etária de 20 a 30 anos; contudo não se pode desprezar a quantidade de três de alunos com mais de 40 anos frequentantes do curso, pois isso mostra que essa faixa etária também se faz

presente em um curso de idiomas, e não apenas pessoas que estão começando a vida acadêmica ou de trabalho.

Quanto à escolaridade, temos que um dos alunos ainda não estava cursando nem cursou o ensino superior. A maioria é composta por quatro alunos do ensino superior, quatro já graduados, um doutorando e um doutor. Nesse contexto, pode-se notar que grande parte dos estudantes disse ser estudantes (5). Deles, apenas um se disse desempregado, pois os outros participantes se dividiram em profissões como bióloga, empresária, professora, engenheira, advogada.

O tempo médio de estudo da língua inglesa é de quatro anos, sendo que apenas um disse que já estuda pelo período de cinco anos e um deles disse estudar por apenas dois meses. Cabe ressaltar aqui que essa pessoa que diz estudar por apenas dois meses está contando apenas o período de estudo formal, ou seja, em uma escola de idiomas. É importante para este trabalho de pesquisa o tempo de estudo na língua, pois quanto mais tempo se tem esse convívio com a língua mais se pode perceber o quanto a sua identidade pode se manifestar.

Para melhor ilustrar o perfil dos alunos, apresento abaixo tabela com suas características. Como apenas cinco dos participantes responderam tanto o questionário quanto participaram da entrevista, os outros alunos não serão nomeados, sendo utilizadas as siglas A1, A2, A3, A4, A5, A6 para designar os demais.

Tabela 4: Perfil alunos CLEC.

Nome do participante (fictício)	Idade	Escolaridade	Profissão	Tempo de estudo de língua inglesa	Onde estudaram inglês
LUCI	31 a 40	Doutora	Professora	quatro anos	Fisk e CLEC
MELISSA	0 a 20	Graduação incompleta	estudante	três anos	CLEC
DJEY	+ de 40	Superior completo	Advogada	um ano	CLEC
MARLI		Graduação incompleta	Estudante	três anos	CLEC
PAOLA	21 a 30	Ens/médio	estudante	três anos	CLEC
A1	21 a 30	Superior completo	bióloga	dois meses	CLEC
A2	21 a 30	doutorando	Estudante	quatro anos	CLEC
A3	+ de 40	Superior	Empresária	cinco anos	CLEC

(conclusão)					
A4	+ de 40	Superior completo	engenheiro civil	três anos	CLEC
A5	0 a 20	Graduação incompleta	desempregada	dois anos	CLEC
A6	0 a 20	Graduação incompleta	Estudante	dois anos	CLEC

Fonte: Questionário aplicado dia 19 de abril de 2011.

Quando questionados sobre a razão pela qual estavam estudando inglês, apenas três não mencionaram ter prazer em estudar a língua. Outro fator que foi mencionado por quase todos os participantes (9) é a necessidade decorrente da atividade profissional. O motivo menos mencionado foi obrigação, escolhido por uma pessoa apenas. Com esses números, pode-se perceber que há a necessidade de se estudar, principalmente por interesse profissional, contudo os alunos mostraram que se sentem felizes ao estudar o idioma.

Além do interesse profissional, os alunos também citaram a necessidade de estudar inglês para viajarem e para leitura, na maioria das vezes para a universidade. Pesquisa semelhante realizada por Ranta (2010) na Finlândia, em que foram entrevistados 108 estudantes e 34 professores não nativos, apontou que a maioria dos alunos que estudavam inglês em uma universidade da Finlândia tem por objetivo a aprendizagem do inglês para fins específicos (viagem e leitura, geralmente para trabalho e textos universitários) e preferem que o ensino seja voltado para isso.

O resultado aqui apresentou dados semelhantes, apontando que os alunos sentem necessidade de estudar inglês principalmente por motivos acadêmicos e profissionais, o que evidencia a necessidade de se pensar no ensino da língua de forma diferente, na qual a abordagem do inglês como língua franca se torna mais apropriada, como se pode perceber através de resultados que se assemelham às respostas dadas pelos alunos do Centro de Línguas Estrangeiras para a Comunidade.

Tabela 5: Motivos que levam os alunos a estudarem inglês.

Motivo pelo qual estuda inglês	Quantidade de alunos
Prazer	Oito alunos
Necessidade	Nove alunos
Interesse profissional	Oito alunos
Obrigação	Um aluno

Fonte: Questionário realizado dia 19 de abril de 2011.

Quando das entrevistas, os alunos destacaram que gostam de estudar inglês, e as atividades de que mais gostam são a leitura e a conversação. Aqueles que dizem gostar mais da leitura afirmam ter essa opinião em virtude da facilidade que adquiriram no decorrer do curso e a habilidade adquirida por meio da utilização que fazem da língua no trabalho ou no estudo, como menciona Melissa⁹ abaixo, a qual estuda jornalismo e faz uso do inglês para seus estudos:

Fragmento 1

ENTREVISTADORA: E você gosta de estudar? As aulas aqui do CLEC?

MELISSA: Olha, eu nunca gostei de inglês. Na verdade eu entrei forçada porque minha carreira precisa. Eu acho que talvez por falta de conhecimento, mas quando eu comecei a fazer as aulas comecei a gostar, tanto que eu sou super motivada, tanto que muitos amigos meus já desistiram, mas eu não vou desistir vou até o final, porque eu entendo... Eu sei falar... Não compreendo tudo, mas tenho uma compreensão muito maior do que eu tinha antes quando eu entrei na faculdade.

ENTREVISTADORA: E isso você conseguiu aqui no CLEC?

MELISSA: Isso.

ENTREVISTADORA: E já que você disse que gosta... Qual atividade você mais gosta?

*MELISSA: De inglês... Deixa-me pensar... **Eu gosto muito de ler textos... Gosto mais do reading...***

ENTREVISTADORA: Por quê?

*MELISSA: Por que... É o momento... **Eu gosto muito de ler... E como se tornou mais fácil e era a coisa que eu mais odiava no inglês e agora é uma coisa tão prazerosa que eu aprendi o meu mundo... um livro que não tinha publicação em português, só em inglês eu não conseguia entender e agora...é uma coisa que eu gosto muito... que eu sento ali leio e consigo entender.***

ENTREVISTADORA: Isso é o que te motiva?

⁹ Todos os nomes aqui utilizados são fictícios, respeitando o princípio do anonimato.

MELISSA: Sim.
(Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011)

Enquanto isso, aqueles que preferem a conversação salientam a facilidade; e mesmo não sendo tão fácil para alguns, ainda assim a conversação é a preferida porque ela dá dinamicidade às aulas, ou seja, não fica só ensinando gramática ou passando exercícios no quadro, como comenta Paola:

Fragmento 2

ENTREVISTADORA: E aqui do CLEC, quais atividades você mais gosta?

PAOLA: Ah. Eu gosto quando a gente faz mais dinâmica, assim quando a gente precisa conversar, apesar de que eu tenho muita dificuldade de conversar... Mas eu gosto mais quando é mais dinâmico não fica só passando na lousa e escrevendo... que parece que não aprende... gosto de ouvir música.
(Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011)

Com base nas entrevistas acima, pode-se notar que os alunos que estão estudando inglês buscam tanto o estudo da conversação quanto o inglês instrumental, que não necessariamente é usado para a comunicação com nativos da língua, posto que, como apontou a aluna Melissa anteriormente, agora ela pode ler os livros e os textos da área de estudo dela (jornalismo) que antes não podia. Esses escritos não são necessariamente todos feitos por nativos da língua, sendo que é de consenso que o inglês é usado como língua acadêmica.

Também é importante comentar que oito dos 11 alunos nunca mudaram de escola de idiomas, ou seja, estudam no Centro de Língua Estrangeira para a Comunidade desde o início de seus estudos e os outros três mudaram de escola de idiomas. Isto nos mostra que os alunos têm bastante familiaridade com o modelo de aula e material didático utilizado pelo curso, e que não houve, por parte deles, desconforto em nenhuma das abordagens utilizadas durante o período de estudo formal da língua. Esse fato pode indicar que os alunos acabam concordando com a ideologia presente tanto nos materiais utilizados quanto nos professores que tiveram.

3.1.2 Perfil do Professor

O professor tem 24 anos e cursa Licenciatura em Português/Inglês, no terceiro ano, ele diz ter decidido fazer o curso de Licenciatura após passar uma experiência com

americanos que vieram ao Brasil, como missionários, e passaram dois anos convivendo com ele no Nordeste brasileiro, como pode ser apreendido pela resposta dada abaixo:

Fragmento 3

ENTREVISTADORA: E por que você decidiu ser professor de inglês? Fazer o curso?

PROFESSOR: Bom... Eu aprendi inglês morando com uns americanos lá em Recife... E eu tinha que ensinar eles a falar português, consequentemente eu aprendi inglês e eu gostei dessa situação de tá dando aula... Era português, mas era como língua estrangeira e daí comecei a gostar dessa situação de dar aula.

(Entrevista realizada em 26 de abril de 2011)

O professor e seus colegas em questão são mórmons e precisam viajar para regiões diferentes para cumprir sua missão antes de tomarem decisões mais amplas em suas vidas, motivo pelo qual o professor foi ao Nordeste e os americanos vieram ao Brasil.

O professor disse que aprendeu inglês com esses amigos sem ter ido a nenhuma escola de idiomas. Ele aprendeu ensinando, como visto acima. Então, frequentar uma escola de idiomas foi apenas o meio de conseguir um certificado, pois só o fez depois de aprendida a língua.

Além de já saber o idioma, o inglês, o professor gostou do processo de aprendizagem-ensino de uma nova língua e escolheu o curso de Licenciatura em Português/Inglês justamente por ter aprendido esse idioma “de ouvido” enquanto ensinava português e, assim, gostaria de se aprofundar mais na língua inglesa para poder ensiná-la.

O professor comentou, informalmente, que, quando os alunos chegam para fazer o curso, não são todos que têm o inglês por preferência. Para ele, as turmas geralmente estão divididas entre o gostar e o não gostar. Então, quando ele se depara com essa situação, procura deixar os alunos mais à vontade, tornando as aulas dinâmicas e engraçadas e procura explicar calmamente os pontos gramaticais. Para ele aqueles que não gostam da língua acham a metodologia mais maçante devido à quantidade de gramática.

Fragmento 4 ENTREVISTADORA: E por que você acha que não gostam essa parte que não gosta?

PROFESSOR: Bom, a minha teoria às vezes critica um pouco as metodologias usadas hoje. Como eu já disse da gramática, a gramática não necessariamente ensina a falar a língua e desde a escola quando a gente tá estudando o português as pessoas começam a não gostar do português não gostar de estudar a língua por causa da gramática que é a parte mais maçante da língua. Creio eu que, se os cursos de idioma

focassem mais na conversação no começo do curso, as pessoas gostariam mais de inglês... Espanhol ou qualquer outra língua e o mesmo com o português, se a gente focasse mais nas escolas em como usar o português não como formar o português seria.

(Entrevista realizada em 26 de abril de 2011)

E aqueles que mais gostam da língua, eles têm esse ponto de vista graças à simpatia que sentem com relação à música, a filmes ou porque querem viajar para o estrangeiro. Importante é notar que o professor destaca que esses alunos também sentem uma idealização com relação ao estrangeiro. O professor comenta esse fato assim:

Fragmento 5

*PROFESSOR: A maioria dos que gostam, eles fazem uma ligação ou com música ou com filme ou porque querem viajar... São aquelas pessoas que **gostam de idealizar o estrangeiro e não o brasileiro.***

ENTREVISTADORA: Então esses que gostam você acha que gostam porque eles gostam

Mais do estrangeiro brasileiro do que do brasileiro?

PROFESSOR: A maioria, não vai falar 100 por cento, mas uns 80 por cento.

(Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011)

Por meio desse comentário podemos entender que o professor reconhece que seus alunos que mais gostam das aulas de inglês são aqueles que têm mais apreço pelo estrangeiro. Aqui não foram especificados os países, porém se pode perceber que o professor está falando dos países Estados Unidos e Inglaterra, os quais são mais comentados durante as aulas observadas e também pelo material utilizado.

Resultados semelhantes a esse foram apresentados em dissertação realizada por Klein (2006), pesquisador que tinha por objetivo averiguar se os alunos que possuíam atitude cultural positiva com relação à cultura-alvo também tinham mais facilidade em aprender a língua. A pesquisa realizou-se em dois momentos: primeiro os alunos passaram por uma prova para ver sua proficiência e, depois do curso de quatro meses, os testes foram refeitos, mostrando que os alunos que mais tinham afinidade para com a cultura da língua-alvo mais tiveram facilidade em aprender a língua do que aqueles que não sentiam a mesma afinidade.

Pode-se depreender também que o professor não se sente muito à vontade com relação a esse sentimento dos alunos, posto que comenta que eles valorizam mais o exterior do que o Brasil, fato que aparece no Fragmento 5, negrito da entrevista acima. Esse detalhe

pode apontar para o que Phillipson (1992), Pennycook (1994) e Canagarajah (1999) dizem sobre o conflito de identidades que pode surgir durante as aulas de inglês, uma vez que o professor está ensinando uma nova língua, a qual também representa uma nova identidade, e não quer deixar de valorizar sua identidade vinculada à língua materna, a identidade nacional.

3.1.3 Perfil da Sala de Aula

Além de saber como são e quem são os sujeitos participantes da pesquisa, também é de valia saber como se dá a organização do ambiente onde acontecem as aulas, uma vez que o conhecimento do local, assim como dos sujeitos, proporciona uma visão mais abrangente dos dados coletados e gerados.

3.1.3.1 Ambiente Físico

Na maioria das aulas observadas, os alunos se sentam de forma dispersa, ou seja, eles sentam em pequenos grupos, um na parte direita da sala e outro na parte esquerda. Aqueles que não fazem parte de nenhum grupo se sentam mais ao fundo e só se juntam quando o professor solicita para alguma atividade em dupla ou grupo.

O professor, apesar de passar a maior parte do tempo próximo ao quadro, não tem o hábito de escrever muito. Quando os alunos estão fazendo atividades de conversação, ele costuma passar de carteira em carteira corrigindo e incentivando a conversação em inglês. Entretanto, é importante mencionar que o professor não tem a postura de corrigir excessivamente a pronúncia de seus alunos. Ele o faz, mas apenas quando a inadequação dificulta o entendimento das informações. Assim ele consegue priorizar a compreensão.

Os recursos disponíveis em sala de aula são: quadro de giz, giz, rádio, livro didático e vídeo; as instalações para multimídia estão prontas, contudo ainda não foi colocado o aparelho. O professor, durante as aulas, não utiliza muito o quadro, preferindo fazer uso apenas da voz para explicar as atividades; os recursos dos quais ele mais faz uso são o rádio (usado para as atividades de *listening*) e o livro didático.

Durante as aulas e até mesmo no plano de curso do Centro de Línguas Estrangeira para a Comunidade, as unidades do livro didático são tidas como a base para nortear o ensino, tanto a gramática a ser ensinada quanto os textos e as atividades a serem lidas e feitas. Dessa maneira, nota-se que o livro é a espinha dorsal do curso.

O professor e os alunos o têm como única fonte de conteúdos, o que favorece a validação de algumas crenças que perpassam a história de professor e alunos, tais como a existência de um falante ideal, ou que há um país detentor da língua inglesa. Questões relacionadas a crenças são abordadas na pesquisa desenvolvida no referencial teórico relativa à análise do livro didático usado pelo curso, bem como por Barcelos (2004a, 2004b).

3.1.3.2. Andamento da Aula

O professor geralmente inicia a aula conversando com os alunos, nem sempre sobre questões relacionadas às aulas, mas que proporcionam uma interação entre alunos e professor. Nas aulas observadas, o professor iniciava ou com correções das atividades das aulas passadas ou com leitura de textos propostos pelo livro didático, o qual era seguido durante toda a aula, atividade por atividade.

Para engajar os alunos nas atividades propostas, o professor perguntava a opinião dos alunos e fazia comentários sobre sua vivência, principalmente comentando fatos que aconteceram durante sua estadia no Nordeste brasileiro em companhia dos colegas americanos, além de tentar tornar o ambiente agradável por meio de piadas e de comentários engraçados.

Os alunos gostam de conversar com o professor em português e reagem bem às atividades propostas pelo livro. Quando solicitados a formarem pares para a conversação, atendem prontamente e buscam, ao máximo, falar inglês nesse momento, apesar de não usarem tanto a língua que estão estudando em momentos que não aqueles solicitados pelo livro ou professor.

Com relação à correção, o professor se mostra muito atencioso e paciente, sendo que busca não corrigir de forma brusca ou muito enfática, deixando os alunos prosseguirem na conversação para só depois corrigir. Privilegia, assim, a comunicação em detrimento da correção gramatical ou fonética. Gomes (2010) também corrobora essa visão quando salienta que os professores têm que buscar novas formas de se trabalhar a fonética baseando-se na inteligibilidade, na qual não se pensa em erro, mas sim em o que pode ou não atrapalhar na conversação.

3.2 IDENTIDADE NACIONAL: COMO REPRESENTO A MIM E AOS OUTROS

Neste momento passo a analisar como o professor e os alunos veem e se veem com relação à sua identidade nacional; como eles se representam e são representados dentro do contexto de sala de aula, observando o quanto essas concepções podem influenciar no andamento das aulas e em como os alunos e o professor se percebem nesse ambiente.

Para dar mais clareza à análise dos dados, professor e alunos serão estudados de forma separada. Primeiramente serão apresentados os dados referentes ao professor e, logo em seguida, os mesmos tópicos abordarão as respostas dadas pelos alunos.

3.2.1 Como Vejo o Brasil e os Países Nativos da Língua Inglesa

Nessa seção, o foco da análise estará em como o professor e os alunos percebem o Brasil e os países nativos da língua inglesa que são foco no ensino de inglês, ou seja, Estados Unidos e Inglaterra.

3.2.1.1 O Brasil e os Países do Centro (Estados Unidos e Inglaterra) na Visão do Professor

O professor que participou da pesquisa parece gostar bastante do Brasil, pois para ele o país é bem acolhedor. Ele usa muitos aspectos culturais do Brasil durante as aulas, principalmente do Nordeste, devido à sua estada lá durante dois anos, além de defender o povo brasileiro quando os alunos ou mesmo o material didático usam estereótipos e generalizações para nos representar.

Em uma das aulas que observei no dia 12 de abril de 2011, e que apresento no Fragmento 6 abaixo, na qual os alunos estavam comentando sobre testes relativos à cortesia feitos na Inglaterra, nos Estados Unidos, em Paris e em Roma, surgiu uma questão relacionada a dinheiro (se a pessoa iria ou não devolver o troco certo), e alguns dos alunos comentaram que no Brasil não iriam devolver o troco certo. Então, na mesma hora, o professor sentiu a necessidade de defender o brasileiro, como pode ser visto na passagem:

Fragmento 6 *ALUNO 1: He bought a present with extra money for sure and and gave them much more... é isso he gave extra money...*
PROFESSOR: Então, o dinheiro... o troco ele recebeu... É que geralmente quando é turista assim eles passam a perna... Será que aqui no Brasil eles passariam a perna?
MOST STUDENTS: Yes... Sim... Claro... aqui no Brasil, né.
PRPFESSOR: Eu acho que não, viu... Vou contar uma experiência minha. Eu tava aqui com uns americanos e nós fomos fazer um teste parecido em Recife, no mercado de São José... Fomos comprar uma camiseta com a bandeira de Pernambuco e nós tava

*falando inglês e tentávamos falar assim (imitando estrangeiro na hora que falava) para parecer que não falávamos muito bem o português e demos uma nota de vinte reais para cada camisa que custava 10 e saímos da lojinha lá da feira de São José como se não soubéssemos que tínhamos esquecido o troco e a menina veio atrás de nós para devolver o troco. E é Brasil... Brasil... **A gente tem mania de falar mal, mas a gente encontra umas pessoas boas por aí...** E foi em Recife, uma cidade grande.*

(Entrevista realizada em 12 de abril de 2011)

Aqui ele usa sua própria experiência para enfatizar que o brasileiro não pode ser visto apenas através das generalizações, e que todos os lugares podem ter pessoas boas ou más. Nesse ponto, apesar de os alunos apresentarem, durante o exercício, a crença muitas vezes reafirmada de que o Brasil é o povo do “jeitinho”, o professor aproveita a consideração dos alunos para mostrar que o povo brasileiro também é honesto, contradizendo o que foi dito anteriormente.

No trecho destacado acima, ele enfatiza que o brasileiro tem mania de falar mal do lugar onde mora, mas que em todo lugar existem pessoas boas ou más. Nisso o professor acaba dando valor ao local, quebrando estereótipos. Moita Lopes (1996) em pesquisa feita com professores de inglês, questiona-os sobre como eles veem o brasileiro e o falante nativo. Encontra resultados semelhantes aos dos alunos do curso, posto que parecem pensar que o nativo¹⁰ é melhor do que o local, dando características mais positivas a eles do que aos próprios brasileiros.

Durante outro momento da mesma aula citada acima, no qual os alunos estavam realizando uma atividade de conversação, o tema Brasil também é levantado:

Fragmento 7 **PROFESSOR:** A pergunta já tá feita... Qual é o melhor livro que você já leu, daí ela diz Harry Potter
ALUNA1: Nossa, você tá fraco de livro, heim?
PROFESSOR: A então deixa eu ver... A bíblia.
ALUNA 3: Mas Harry Potter é bom...
ALUNA 1: Ah! Mas não é um dos melhores.
PROFESSOR: Mas lá no twitter eu vi a lista dos 10 livros mais lidos do mundo... Em primeiro lugar tá a Bíblia. O Harry Potter tava no quarto, quinto, coisa assim, e o maldito lá do Crepúsculo tava em quinto, antes do Paulo Coelho...
ALUNO 1: Mas Paulo Coelho também... né!
PROFESSOR: Mas ele é brasileiro... gente!

¹⁰ No texto, falante nativo pode ser entendido como os falantes de inglês do centro, ou seja, Estados Unidos e Inglaterra, majoritariamente.

(Entrevista realizada dia 14 de abril de 2011)

Nesse ponto o professor exalta o escritor Paulo Coelho, expressando seu orgulho em ser brasileiro. Os alunos, conversando sobre livros que já leram, apontam que o exemplo que o professor deu no Fragmento 7 aparenta ser muito ruim. Então o professor se justifica dizendo que tirou esse exemplo de um sítio de relacionamento e continua falando da classificação.

No mesmo instante o professor comenta sobre o escritor brasileiro Paulo Coelho, o qual é visto por um dos alunos com certo desdém. Vendo isso, o professor enfatiza que o escritor é brasileiro e está em um lugar privilegiado na classificação dos escritores mundiais, ou seja, defende a identidade brasileira, como pessoas que também podem ter prestígio internacional.

Assim, pode-se perceber que o professor tem uma relação muito boa com o ser brasileiro. Para reafirmar como ele próprio caracteriza o Brasil, vejamos o que ele diz quando questionado sobre essa caracterização:

Fragmento 8 PROFESSOR: O Brasil é um país muito acolhedor... As pessoas até acabam sendo ingênuas quando se trata de estrangeiros... As pessoas no geral... E como o povo brasileiro é um povo acolhedor, às vezes eles acabam fazendo papel de bobo na frente dos estrangeiros. Eu vi isso muito acontecer, então a única coisa que eu digo, disse quando ensinava os americanos a falar português, é que os brasileiros são acolhedores, querem ter você por perto mas quando você é estrangeiro eles querem fazer tudo por você e eles acabam fazendo papel de bobo - um exemplo com os índios Pero Vaz de Caminha, quando chegaram aqui... tipo não muda muito só não damos mais espelhos mas... não ganhamos mais espelhos (risos).

(Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011)

Parece que o professor, mesmo gostando do povo brasileiro e achando que devemos nos valorizar deixa transparecer certa crença de que o povo brasileiro é aquele que aceita tudo para agradar.

Pederson (2011) traz uma reflexão acerca da abordagem cultural na sala de aula de inglês, mostrando a situação de um professor que trouxe para discussão durante a aula um texto falando o que os americanos achavam sobre o Brasil. No texto, o estereótipo do brasileiro predominou, fazendo com que os alunos não se sentissem confortáveis. Nesse

instante, o professor sugeriu que os alunos utilizassem aquele texto como forma de expressar sua criticidade, que poderia ser tanto quanto ao país de língua-alvo quanto a seu próprio país.

Com relação a isso, vemos que o professor tenta fazer essa ligação do que foi discutido sobre cultura criticamente, porém parece lhe faltarem argumentos mais fortes, fato que poderia indicar uma falta de preparo mais aguçado para trabalhar com o ensino de inglês não só voltado para a estrutura da língua, mas também para a pluralidade de culturas e de identidades que perpassam a sala de aula.

Dessa forma, vemos que o ensino de inglês como língua franca parece se enquadrar na dinâmica de aula do professor e, para melhor explorar essa forma de ensino, a sua formação precisa trazer questões como a língua franca para o debate, posto que o docente, muitas vezes, se sente inseguro em abordar outras culturas a não ser o Brasil.

3.2.1.2 A Visão do Professor sobre os Falantes Nativos

Como visto, o professor valoriza bastante o ser brasileiro. Faz-se necessário então saber como o professor concebe o falante nativo de inglês (no contexto, o falante americano/britânico¹¹). Quando questionado sobre o que ele pensa, o professor respondeu que:

Fragmento 9 *PROFESSOR: Eu tive mais contato com americanos, a gente tem aquele estereótipo que americano é um povo mais fechado e de fato em algumas regiões dos Estados Unidos eles são mesmo... Têm alguns que são até meio brasileiros nessa questão da ingenuidade... Mas é um povo os americanos em si... Que se eles não têm nada pra fazê, eles criam, é um povo muito criativo... Mas, soberbo demais.*
(Entrevista realizada em 26 de abril de 2011)

O professor diz ter mais a dizer do povo americano, devido à convivência com os amigos que moram lá. Para ele os estadunidenses não podem ser generalizados; alguns deles são mais fechados e outros mais abasileirados, pois também têm a peculiaridade de serem ingênuos. Por essa perspectiva, o professor vê que o Brasil não é tão diferente dos Estados Unidos. Além desse fato, o professor também destaca duas outras qualidades: serem trabalhadores e soberbos.

¹¹ Mantenho os termos americano e britânico para ir ao encontro da fala apresentada pelos alunos, contudo quando lemos esses termos entende-se como ESTADUNIDENSE E INGLÊS DA INGLATERRA. Sabendo que a manutenção do termo americano traz conotações de apropriação colonialista

Vemos então, que o professor admira a qualidade dos americanos de trabalharem, coisa que ele também enfatiza no brasileiro. Entretanto, acredita que o povo estadunidense é muito soberbo.

Em outro trecho da entrevista, quando comparando os dois países, o professor salienta que os brasileiros são mais humildes e mais aptos a ajudar, enquanto os americanos são mais seletivos com relação a quem eles vão ajudar.

Fragmento 10 *PROFESSOR: Eu falaria que os brasileiros são mais humildes não no sentido pejorativo da palavra, mas mais disposto e apto a ajudar, já os americanos selecionam quem eles querem ajudar e o que eles querem fazer.*
(Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011)

Com base nesse comentário, pode-se depreender que o professor admira o Brasil e seu povo, e demonstra certo distanciamento quanto ao país estrangeiro.

Então, como já tínhamos ciência de que ele havia convivido com americanos, questionamos-o, se durante o tempo em que morou com os americanos (estadunidenses), ele incorporou algum aspecto da cultura americana, posto que outra identidade nacional convivia com a sua. O professor comenta que:

Fragmento 11 *PROFESSOR: Então eu sou **brasileiro** e tenho esse **caráter humilde e ingênuo** do brasileiro, mas pela vivência, como eu vivi muito tempo com os americanos 24 horas por dia durante dois anos, eu tenho um **lado americanizado** também ao mesmo tempo em que eu quero fazer esse papel de ingênuo que quer conversar e ajudar todo mundo, **muitas vezes eu me pego nesse lado preconceituoso de selecionar e escolher com quem eu quero falar e o que eu quero falar.***
(Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011)

Por essa resposta, parece que o professor tem algum ranço com relação à cultura americana (estadunidense), porque, por mais que diga que admira o caráter trabalhador do deles, ao mesmo tempo ele ressalta que são preconceituosos e não gostam de ajudar a todos como o brasileiro. Apesar de achar que incorporou esses atributos pertinentes a eles, o docente nota essa qualidade como não tão agradável e tenta fazer com que as qualidades brasileiras em sua visão se sobressaíam.

Essa característica do professor, de dar destaque ao Brasil também pode ser vista durante as aulas. Ele procura o tempo todo fazer comparações da cultura americana com a

cultura brasileira, seja por comparações com a língua ou com aspectos culturais e léxicos. Um fato a ser ressaltado é quando o professor comenta a origem da palavra *forró*, ou que o *HALLS* (tipo de bala consumida no Brasil) tem outro sentido nos Estados Unidos.

Isso nos mostra que o professor faz uso de seus conhecimentos sobre os Estados Unidos para agregar mais fatos à aula, o que, em sua visão, enriquece e deixa mais prazerosa a aula. Em outro momento, o professor diz não gostar de substituir nomes brasileiros por americanos. Assim, pode-se perceber que o professor tem bem forte em si a identidade nacional brasileira, pois ocorrem momentos em que ele mostra claramente que prefere o Brasil aos países estrangeiros.

3.2.1.3.O Brasil e o Falante Nativo (Estadunidense/Britânico) na Visão dos Alunos

Como já colocado, existe uma multiplicidade de identidades e, conseqüentemente, uma variedade de opiniões também. Dentro dessa perspectiva, a visão apresentada pelos alunos por vezes é diferente de forma acentuada da visão do professor quanto ao Brasil e os países onde a língua inglesa é tida como língua materna, principalmente Estados Unidos e Inglaterra.

Os estudantes ainda carregam consigo muitas crenças e estereótipos presentes e constantemente reafirmados em nosso cotidiano. Em uma das passagens observadas durante as aulas, os alunos, comentando uma atividade na qual aparecem testes sobre a simpatia do povo de alguns países e quando questionados sobre a honestidade dos brasileiros, eles reagem desta forma:

Fragmento 12 *PROFESSOR: Então, o dinheiro... o troco ele recebeu... É que geralmente quando é turista assim eles passam a perna... Será que aqui no Brasil eles passariam à perna?*
MOST STUDENTS: Yes... sim... claro... aqui no Brasil né...
 (Entrevista realizada em 12 de abril de 2011)

No trecho acima percebemos que os alunos reproduzem a crença de que o Brasil é o país do jeitinho, como já mencionado na sessão anterior, e que não somos honestos. Gimenez et alii (2006), como citado no capítulo do referencial teórico, corroboram essa afirmação, pontuando que muitas vezes a mídia parece ser uma reafirmadora de crenças sobre o que é o Brasil e os países nativos da língua inglesa.

Também vale ressaltar que, quando o professor questionou sobre a forma como o brasileiro reagiria, a maioria dos alunos respondeu que o brasileiro não seria honesto, não levando em conta que eles próprios são brasileiros.

Em outro trecho da observação (apresentado abaixo), quando questionados se o brasileiro iria socorrer alguém que caiu na rua, um aluno respondeu desta forma:

Fragmento 13 *PROFESSOR: And here if you fall on the street? Does someone help you here? What do you think?*
SOME STUDENTS: No.
 ...
ALUNO 4: Somebody I saw in São Paulo one man dead in the street. I was in apartment looking by the window and nobody stopped to see what happened to the man few minutes ago the ambulance stayed more in this scene...
 (Entrevista realizada em 12 de abril de 2011)

Assim, vemos que a identidade nacional dos alunos parece ser um tanto desvalorizada, pois eles ainda têm a concepção de que o brasileiro não é um povo muito confiável e com o qual não se pode contar. Siqueira (2011) pontua que ainda o ensino da cultura dentro das aulas de inglês parece ser voltado para a manutenção da crença de superioridade da cultura da língua-alvo. Esse fato pode indicar que os alunos acabam permanecendo, por vezes, com a noção de que a cultura-alvo parece ser melhor do que sua própria cultura.

Entretanto, apesar de termos algumas afirmações estereotipadas do brasileiro, os alunos também apresentam afirmações que se mostram contrárias às primeiras. Em outro dia de observação, durante uma atividade de conversação, um grupo de alunos comenta sobre um filme no qual o Brasil é o cenário principal:

Fragmento 14 *Eu fui assistir ontem... Tem muita música, mas só samba e funk... No resto é bonequinha... É meio forçado e é triste porque tem o macaco que sempre dá um jeito...*
 (Entrevista dia 14 de abril de 2011)

N

A passagem acima, uma das alunas da turma se mostra de certa forma indignada com a conotação que o Brasil acaba tendo, ou seja, estereotipada, cheia de macacos, pessoas que dão um jeitinho e o carnaval. Durante entrevista realizada com Melissa, ela também aponta para essa insatisfação com relação a como o Brasil é representado:

- Fragmento 15* **ENTREVISTADOR:** *E essas representações que aparecem em sala de aula, você acha que são apropriadas com o que você pensa do Brasil? Você concorda com essa representação.*
MELISSA: *Ah! Eu nunca concordo (risos), ah porque eu acho que é um olhar... Você nunca vai concordar com o olhar de outra cultura sobre a sua, você sempre vai olhar e vai dizer não é bem assim, tem isso e tem aquilo. **Carnaval por exemplo, eu conheço algumas pessoas que não são do Brasil, são do Uruguai, do Chile, por exemplo, e eles acham que é tudo carnaval e não é, gente... Eu não gosto de carnaval... E daí, meu deus, você não é brasileira... É que no Sul nossa cultura é diferente do Nordeste, do Sudoeste e do Norte e às vezes eu sinto que aparece muito essa generalização quando aparece o Brasil tanto em livros... é até mais fácil seguir essa padronização.. .é uma forma mais fácil de passar a cultura, né, por isso que eu acho que eu não concordo com essa padronização que eles têm da cultura brasileira nesses materiais didáticos.**
 (Entrevista realizada em 26 de abril de 2011)*

Para ela, como destacado no trecho acima, o Brasil não deveria ser representado apenas como o país do carnaval, pois ela mesma não se reconhece dentro desse estereótipo. Melissa ainda enfatiza a questão da pluralidade cultural existente em seu país, a qual não aparece representada nos materiais didáticos utilizados durante as aulas. Para a aluna, o Brasil parece ser, quase sempre, apresentado como sendo país das belezas naturais ou do povo alegre, simpático e pobre, questão que ela rebate, como pode ser visto no trecho a seguir:

- Fragmento 16* **MELISSA:** *[...] Brasil é um povo alegre e simpático, mas não é burro, não é preguiçoso. O povo brasileiro, querendo ou não, é bastante trabalhador... O fato de a gente não ter uma renda não tem nada a ver com a questão do trabalho... é o nosso sistema político que não funciona... Acho que eu abordaria a riqueza natural. preservada... **mas não é só riqueza... os centros tecnológicos que nós temos, a cultura diversificada... que o Rio de Janeiro não é na Amazônia... explicar isso pra eles... que a gente não mora com macacos... nós temos casas bonitas, nosso estilo arquitetônico é legal, que nós não moramos em choupanas, como já falaram...***
 (Entrevista realizada em 26 de abril de 2011)

Nesse momento, pode-se entender que a questão do imperialismo linguístico, apresentada anteriormente por Phillipson (1992) e por Pennycook (1999), se mostra claramente nas palavras da estudante. Para ela, essa representação negativa com relação ao

Brasil faz com que ela se sinta desconfortável, como pode ser observado no trecho acima em destaque, no qual ela remete a outras pessoas falando do Brasil como país dos macacos, onde a inteligência não é ponto forte. Nesse contexto, a aprendizagem de inglês pode se tornar conflituosa, pois estão estudando a língua daqueles que pensam mal do país que representa sua identidade nacional.

Partindo dessa concepção, Longaray (2005), em pesquisa que deu origem a uma dissertação, realizada com alunos do ensino médio de uma escola do Rio Grande do Sul, num período de seis meses, notou que os alunos da citada escola apresentam certa resistência quanto às aulas de inglês, e um dos motivos que levam a essa resistência é a falta de preparo das aulas, as quais não incluem o contexto dos alunos dentro tanto do material utilizado quanto da fala do professor, ou seja, os alunos não se viam dentro da disciplina de inglês.

Ou seja, as aulas pareciam mais imposições de algo inalcançável do que algo que os ajudaria a se comunicar com o mundo. Nesse contexto, depreende-se que os alunos sentem a necessidade de se verem dentro da aula de inglês, verem sua identidade, bem como terem um ensino mais voltado à sua realidade e necessidades. Berns (2011) pensa de forma similar, quando, em entrevista a Siqueira, comenta a importância de conhecer a necessidade dos alunos quanto à língua para melhor direcionar o ensino – situação que penso possa motivar o aluno.

Ainda abordando a questão da representação do Brasil, a aluna Marli também aponta para a questão da valorização intelectual do brasileiro e a multiculturalidade. Contudo, ela tem uma visão um tanto diferente da aluna Melissa, uma vez que Marli pensa que nós mesmos somos preconceituosos com relação a nosso país:

Fragmento 17

ENTREVISTADOR: E como que você caracterizaria o Brasil?

MARLI: Acho que é um país muito rico em cultura. Uma cultura que não é muito valorizada por nós mesmos, acho que ele tem muitas coisas a serem exploradas... Acho que é uma riqueza cultural tão grande se você for ver o interior de Minas, São Paulo, Nordeste e é tanta coisa que às vezes a gente mesmo acaba alimentando esse estereótipo de carnaval e futebol como se fosse só isso, e a gente tem muita gente inteligente, profissionais que se destacam, que chamam a atenção, mas acabam sendo deixados de lado. Acho que é isso, o Brasil é um país com um potencial cultural ainda não explorado e a gente mesmo não valoriza.

(Entrevista realizada em 26 de abril de 2011)

Como visto acima, Marli aponta para a necessidade da valorização do brasileiro em diversos aspectos, como cultura e intelectualidade; aspectos esses que o próprio povo deixa de reconhecer. Entretanto, quando questionada sobre o que pensa dos povos falantes nativos de inglês, ela comenta sua admiração pelos Estados Unidos, como aparece no trecho a seguir:

Fragmento 18 MARLI: Ai, meu deus, agora é difícil... Eu tenho uma admiração muito grande pelos Estados Unidos na questão cultural, sem analisar a questão política... Mas na questão cultural eu... Eu vejo também como um país muito rico... eu falo muito da cultura, eu tenho uma tendência a falar de cultura. E, comparativamente com o Brasil, eles exploram muito mais que nós, intelectual e cultural.
(Entrevista realizada em 26 de abril de 2011)

Importante é enfatizar aqui que ela não foi questionada sobre o que pensava dos Estados Unidos em específico, mas, sim, dos países falantes de língua inglesa. Todavia, a aluna respondeu prontamente pensando nos Estados Unidos, o que aponta novamente para a crença de que a língua inglesa pertence aos países do centro (Estados Unidos/Inglaterra). Essa concepção é rejeitada por vários pesquisadores apontados anteriormente, conforme abordado no Capítulo 1, sobre ensino de inglês e a língua franca.

Também é pertinente comentar que a aluna exalta a cultura americana, mas menciona que a cultura deles é tão rica quanto a nossa. Assim vemos que ela tem a admiração pela cultura do outro, todavia não deixa de lado a cultura local.

Logo após o questionamento relativo a como os alunos caracterizam o Brasil, passei a questioná-los sobre sua visão acerca dos países falantes da língua inglesa. Dos cinco alunos entrevistados, todos mencionaram ou Estados Unidos ou Inglaterra quando falam sobre a língua. Apenas uma das alunas, Melissa, mencionou a Austrália como país falante de inglês, como será apresentado nas respostas de Melissa, Djey e Paola:

Fragmento 19 MELISSA: Ah. Olha... Os ingleses são muito sérios e bem comprometidos com o que falam, eles também são muito pontuais... Pelo menos o que falam e isso mostra certa organização. Os australianos. Quando você fala logo pensa em canguru... Australiano também é um povo que trabalha bastante, mas também tem o problema da xenofobia. Lá é um dualismo... Assim como os Estados Unidos, acho que é um povo um pouco consumista. Tudo lá é descartável... é tecnologia.. Eles perderam um pouco o contato com esse lado... o que eu valorizo muito no Brasil que nós não temos esse ápice de tecnologia, porque o excesso de tecnologia faz mal... Faz com que você perca aquele contato... Valorizar mais o que você tem e produzir menos lixo.

DJEY: Ah! Hoje eu vejo os países de língua inglesa... Como... A **Inglaterra**, por exemplo, eu vejo como **soberba**. Tamo até num momento histórico de casamento real, então eu vejo assim a Inglaterra como **algo inalcançável, surreal**... Onde tem uma monarquia até hoje... A rainha e seus súditos... Hoje achei muito engraçado que eu vi na TV. que o príncipe que vão casá lá... a rainha tem que andar um passo atrás do príncipe pra cumpri o protocolo... então é uma **impressão ruim** que se passa. Então a impressão que eu tenho da Inglaterra pelas pessoas que foram lá é que é um **país organizado**, que é um país **hospitaleiro** mais que os Estados Unidos, que muitas vezes vê o Brasil como um país do tupiniquim, como se isso fosse pra denegrir a nossa imagem e ver que nossa origem é essa e que nós temos que valorizar...

PAOLA: Ah, pelo menos o que demonstra o livro é que... Como posso dizer... **Muita estabilidade... Muita paciência, todo mundo muito educado. É** o que eles tentam passar sempre.
(Entrevistas realizadas dia 26 de abril de 2011)

Nos trechos destacados acima, percebe-se que a concepção do nativo de língua inglesa passa por estereótipos, como pode ser mais bem visualizado na tabela a seguir:

Tabela 6: Característica dos países falantes de língua inglesa.

PAÍSES FALANTES DE LÍNGUA INGLESA CITADOS	CARACTERÍSTICAS RESSALTADAS PELAS ENTREVISTADAS
INGLATERRA	Organização, pontualidade, comprometimento, seriedade, soberba, hospitalidade.
ESTADOS UNIDOS	Consumismo, tudo é descartável, muita tecnologia.
AUSTRÁLIA	País do canguru, trabalhador, xenofóbico.

Fonte: Entrevista realizada em 26 de abril de 2011.

Dentre as respondentes, apenas Paola não citou o nome de nenhum país em específico. Ela não diz ter conhecimento aprofundado sobre os países e então se utiliza das representações trazidas pelo material didático e que apresentam os países sempre com uma conotação positiva. Enquanto isso, as outras duas entrevistadas deixam transparecer opiniões baseadas em estereótipos. Contundente é ressaltar que a Inglaterra, apesar de ser descrita como soberba, é definida mais positivamente do que os Estados Unidos.

Além de as alunas apontarem as caracterizações dos países de língua inglesa, também fazem menções ao Brasil e se torna necessário apontar que Melissa, como aponta o fragmento 18, acredita ser o nosso país melhor por não ser tão tecnológico quanto os Estados Unidos, enquanto Djei enfatiza que os Estados Unidos não valorizam o Brasil, nos tratando como o país "do tupiniquim". Nesse contexto, vemos que Inglaterra e Austrália são caracterizadas de forma mais positiva e não se relacionam ao Brasil.

Por outro lado, os Estados Unidos, além de serem apresentados com qualidades mais negativas, também aparecem sendo comparados ao Brasil, ora o nosso país como melhor por não usar tanta tecnologia, ora pela desvalorização que o país americano impõe em relação ao Brasil.

Em outro momento, questiono as entrevistadas com relação à identificação que elas possuem com os países falantes de língua inglesa e se essa identificação colabora para o aprendizado da língua. Os alunos responderam assim com relação à identificação:

Tabela 7: Identificação dos alunos com países falantes de língua inglesa.

ALUNOS	PAÍSES COM O QUAL SE IDENTIFICAM	MOTIVO DA IDENTIFICAÇÃO
PAOLA	INGLATERRA	Vontade de viajar para lá
MELISSA	IRLANDA	Gosta da música, banda irlandesa U2
DJEI	ESTADOS UNIDOS	País mais parecido com o Brasil com relação aos padrões familiares e ao consumismo.
LUCI	ESTADOS UNIDOS	Questão cultural
MARLI	NÃO RESPONDEU	NÃO RESPONDEU

Fonte: Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011.

Visualizando a Tabela 3, percebemos que os alunos se identificam com os países falantes de inglês como língua materna mais por meio de questões superficiais, seja pela vontade de visitar o país ou pela música, contudo também notamos que Djei se identifica com os Estados Unidos por pensar ser um país com características similares às do brasileiro, o que também parece ser o caso de Luci, pois ela, em conversa informal, após a entrevista, diz que os Estados Unidos possuem aspectos mais parecidos com o Brasil, uma vez que a Inglaterra se mostra mais distante de nossa realidade.

Já quando questionados se essa identificação ou se o gostar desses países ajuda na aprendizagem, os alunos reagiram da seguinte forma:

Fragmento 20 PAOLA: Ah, sim... Até acho que se você quer fazer um intercâmbio pra fora isso estimula muito e conhece alguém e quer conversar mais. Isso ajuda. E quando não tem demora mais. Você tem que ser movido por algum interesse.

MELISSA: Acho que sim... Eu gosto dos Estados Unidos. Eu tenho muita simpatia pela Irlanda, os adoro, acho muito legal, e eu gosto muito daquela banda, a mais famosa deles... U2, muito do que me motivou é que eu gosto da música deles. Aí eu queria me inteirar, saber mais e, conseqüentemente, tive que aprender inglês.

DJEY: Ah, sim. Não só facilita, como estimula, porque às vezes você tá assistindo algum filme, ah, eu tenho mania disso, passa um museu no filme, já ponho numa lista mental que, se um dia eu for pra lá, quero conhecer aquele museu. Daí já quero aprender sobre o lugar, quero falar o nome certo, o nome da cidade e tal... Acho até que é mais um estímulo do que facilitador na verdade.

(Entrevista realizada em 26 de abril de 2011).

Então, como pudemos perceber acima, as respostas parecem indicar que os alunos sentem mais facilidade quando gostam de algum aspecto da cultura ou de alguma pessoa que também fala inglês, pois parece que o aprendizado se torna mais significativo, como apontado anteriormente pela pesquisa de Klein (2006).

Vemos, portanto, que, apesar de os alunos apresentarem uma concepção relativamente positiva quanto ao estrangeiro, a visão que eles têm do Brasil também é consideravelmente boa.

Ou seja, não corroboram a perspectiva apresentada por Moita Lopes (1996) em artigo no qual questiona acerca das características brasileiras e de países falantes de inglês (Estados Unidos e Inglaterra), já apresentada anteriormente, a visão de americanos e britânicos é apresentada com muito mais pontos positivos do que a apontada pelos alunos do Centro de Línguas Estrangeira para a Comunidade.

Isso também pode ser comparado com relação ao que acham do Brasil, pois os alunos, como visto acima, nos Fragmentos 15, 16 e 17, têm uma ideia bem mais positiva em relação ao Brasil. Esse fato pode ser atribuído, por um lado, à presença desse professor específico da turma, que reafirma pontos positivos do Brasil, como também ao maior sentimento de valorização do nacional devido ao bom momento por que vem passando o país.

Assim, vemos que os alunos parecem gostar também da inclusão do Brasil nas aulas de inglês, fato que nos leva a pensar na importância de se trazer o inglês como língua franca, uma vez que ele consegue abranger mais culturas dentro desse processo de ensino-aprendizagem.

3.2.1.4 A Concepção dos Países Nativos (Estados Unidos e Inglaterra) e do Brasil na Visão de Alunos e Professor: uma comparação

Como apresentado acima, vemos que o professor pensa o Brasil de forma bastante positiva, trazendo características que fortalecem a identidade nacional, tanto a dele mesmo quanto a de seus alunos, visto que os alunos também apresentam uma visão positiva do Brasil.

Pode-se então notar que o professor parece influenciar a visão que os alunos têm do ser brasileiro, ou seja, eles tendem a ver o Brasil de forma diferente, uma vez que o professor desconstrói, muitas vezes, crenças carregadas pelos alunos, como, por exemplo, de que o brasileiro não é honesto, situação que apareceu no Fragmento 11, e que o professor prontamente desconstrói dizendo que esse comportamento não é característica apenas do brasileiro, mas, sim, de qualquer pessoa de qualquer lugar.

Siqueira (2005) analisa o papel do professor nessa desconstrução de crenças sobre o que é aprender inglês. Ele comenta a questão do trocar o nome dos alunos para que se envolvam com aspectos culturais do outro (partes dos Estados Unidos/Inglaterra), como se os sujeitos precisassem deixar sua identidade nacional para fora da sala de aula de línguas para obter sucesso na aprendizagem. Esse comportamento não se coaduna com os posicionamentos do professor participante de minha pesquisa, visto que ele traz, de forma clara, a questão positiva de ser brasileiro e do ser brasileiro para suas aulas, tornando-as assim ambientes propícios para questionamentos relativos à questão cultural.

3.3 IDENTIDADE NACIONAL E O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

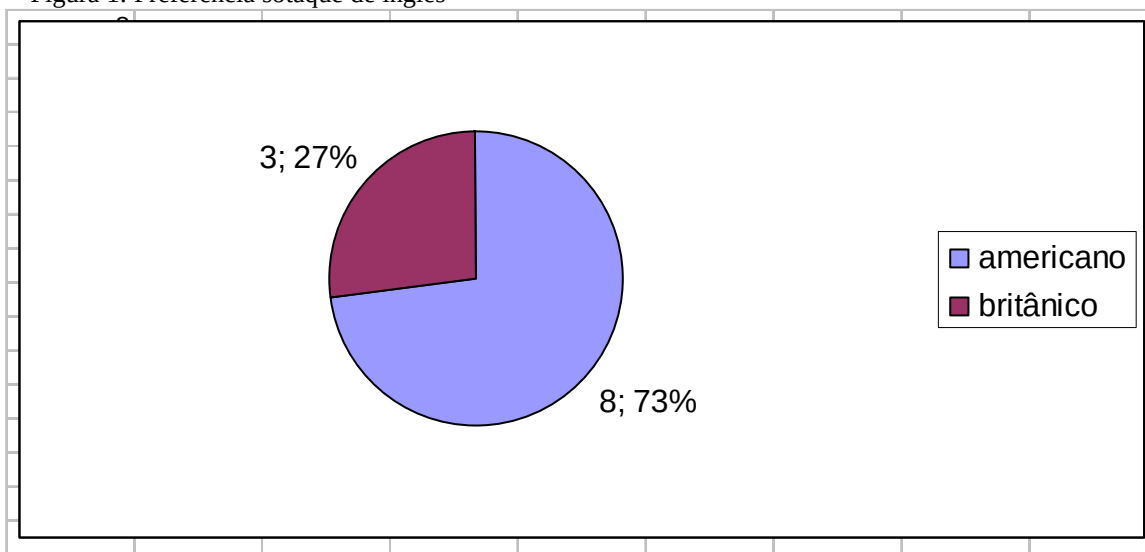
O ensino de línguas é um entrelaçar de identidades. Quando aprendemos uma nova língua, temos em nós a transformação de identidades, como foi abordado anteriormente no capítulo 1, relativo à identidade e à identidade nacional. Desse modo, na próxima seção trago os dados relativos a como a identidade nacional brasileira e a estrangeira são abordadas no ensino-aprendizagem de inglês e como a abordagem do inglês como língua franca pode ser vista nesse ambiente.

3.3.1 O Sotaque¹², o que ele diz sobre sua Identidade Nacional Brasileira, na Visão dos Alunos.

Quanto a nosso sotaque, quantas vezes não fomos questionados: “Você não é daqui, né?”, quando estamos viajando para uma cidade diferente da nossa, e, nesse momento, respondemos: “Como você sabe que não sou daqui?”. Para o outro, a resposta é óbvia: por causa do sotaque. Então, como não dizer que nosso sotaque nos denuncia sobre algumas de nossas identidades? E, também, como não dizer que, quando aprendemos uma língua estrangeira, também não colocamos nossa identidade nacional na língua aprendida, por meio de nosso sotaque? Por essa perspectiva, trago agora o pensamento dos participantes com relação ao sotaque.

A princípio vemos que os alunos, apesar de terem conhecimento de uma gama de países falantes nativos de inglês, optaram, em sua grande maioria, por apenas dois países ou sotaques: americano ou britânico, como pode ser visto abaixo:

Figura 1: Preferência sotaque de inglês



FONTE: Questionário realizado dia 19 de abril de 2011.

Pelo que pode ser visto no gráfico, a maioria dos alunos prefere o sotaque americano, ou seja, eles acham que conseguem melhor entender o sotaque americano, bem como pensam ser mais fácil compreender e falar parecido com esse sotaque. Na tabela abaixo vemos que os alunos parecem gostar mais do inglês americano devido à sua maior circulação na mídia,

¹² Sotaque no trabalho se refere as variedades encontradas na língua, porém, apesar de reconhecer a existência de variedades dentro da própria variedade estadunidense ou inglesa, para melhor abordar a língua franca trago apenas as variedades relativas aos países.

enquanto aqueles que preferem o inglês britânico, eles o fazem por pensarem ser mais formal, rústico e fácil de pronunciar.

Um aspecto a ser salientado é a homogeneização trazida tanto por parte do professor quanto dos alunos, os quais não consideram que mesmo o sotaque americano ou britânico pode variar de acordo com a região, condição social, bem como questões culturais que influenciam na forma de falar das pessoas, o que as torna diferente, assim como nos brasileiros.

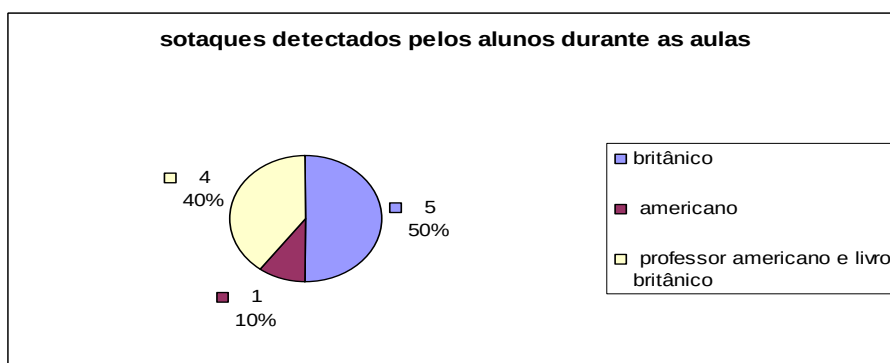
Tabela 8: Razões para gostar do sotaque.

AMERICANO	BRITÂNICO
Mais presente na mídia	Mais claro e fácil de pronunciar
Mais popular	Mais formal e mais pausado
Mais fácil	Considero mais rústico
Mais entendimento	
Fácil assimilação	
Mais utilizado nas aulas de inglês	

Fonte: Questionário realizado em 19 de abril de 2011.

Dessa forma, percebemos que, mesmo não direcionando para essas duas vertentes de sotaque, os alunos tendem a citar apenas essas duas, privilegiando ainda a americana, como se fosse ela a mais valorizada. E o sotaque britânico fica em segundo plano, como sendo uma linguagem mais formal, requintada, parecendo até ser um tanto soberbo; mesmo adjetivo utilizado para caracterizar a Inglaterra. O sotaque americano se destaca devido à admiração e à proximidade com o país Estados Unidos. Pode-se entender isso quando se nota, pela passagem da aluna Marli, citada no Fragmento 17, que admira os Estados Unidos e é a variedade mais presente na mídia em geral. Assim, sabendo da preferência dos alunos com relação ao sotaque, vemos o qual na opinião deles, mais se destaca.

Figura 2: Sotaques detectados pelos alunos durante as aulas



Fonte: Questionário realizado em 26 de abril de 2011.

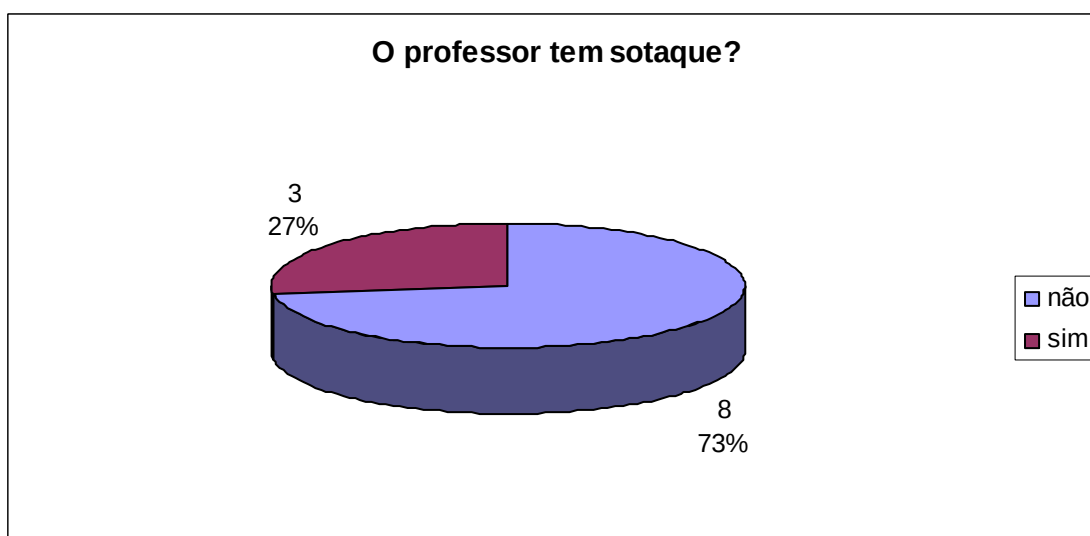
Os alunos, apesar de mencionarem que preferem o sotaque americano, dizem que, em sala de aula, o sotaque que mais vivenciam é o britânico, como pode ser visto no gráfico acima. Para eles, quem mais se utiliza do sotaque americano é o professor, o qual parece não gostar muito do sotaque britânico, fato esse percebido quando da observação feita em 12 de abril de 2011, quando o professor comenta, com certo desdém, sobre o sotaque presente em um dos exercícios de áudio, no qual apenas o sotaque britânico é enfatizado.

Outra razão para que o sotaque britânico seja enfatizado em sala de aula é o livro didático utilizado, *New English File – Pre intermediate*, livro esse que é a versão britânica do material, posto que haja também a versão americana do livro, na qual o sotaque americano é privilegiado.

Portanto, pode-se dizer que o material aborda apenas duas variedades de inglês: americano (estadunidense) e britânico (aspectos de algumas partes da Grã-Bretanha), as variedades tidas como o que regulamenta a língua inglesa, como pode ser mais bem entendido conforme discutido no Capítulo 1 do referencial teórico, que trata do ensino de inglês como língua franca e também analisado por Graddol (1997), e deixa de lado as outras variedades de inglês, que podem ser encontradas no contexto da comunicação, sendo que não será apenas com americanos e britânicos que o aluno irá se deparar numa situação de conversação.

Embora o material utilizado no curso tenha o seu foco no inglês britânico, como comentado anteriormente, o professor privilegia o inglês americano. Quando, entretanto, questionamos os alunos com relação ao sotaque que o professor tem, os alunos responderam dessa forma:

Figura 3: Os alunos pensam que o professor tem sotaque.



Fonte: Questionário realizado dia 26 de abril.

Através dos dados acima, podemos perceber que a maior parte dos alunos, conforme demonstrado na Figura 3, acha que seu professor não tem sotaque, contudo a ideia que os alunos têm de sotaque nesse momento é que o professor não tem sotaque brasileiro, pois quando da pergunta não foi especificado qual sotaque seria e os alunos prontamente responderam que ele não tinha **sotaque brasileiro**¹³. Já aqueles que disseram que o professor tem sotaque brasileiro, pensam que isso é bom, posto que o professor é brasileiro e não precisa mudar seu estilo para falar uma outra língua.

Pelas respostas dos alunos, percebemos que a crença da necessidade de se ter sotaque de americano ou britânico para se falar bem inglês ainda é consideravelmente forte, uma vez que a maior parte dos alunos considera seu professor um falante sem sotaque brasileiro, o que a valida como professor do idioma. Esse pensamento também ocorre por parte dos professores em formação. Um artigo denominado "As representações de alunas-professoras de um curso de Letras sobre o estatuto do inglês como língua franca", Souza et alii (2011), mostra que mesmo as alunas (4) tendo ciência do ensino de inglês como língua franca, elas ainda têm o sotaque do nativo como modelo a ser seguido.

Há, porém, alguns alunos, mesmo sendo a minoria, que acham importante que o professor mantenha seu sotaque de brasileiro. Em observação feita no dia 10 de maio de 2011, logo após a aula, professor e alunos têm uma conversa relativa a sotaques, a qual foi presenciada por mim e anotada em meu diário de campo. Na conversa, uma das alunas comenta que ela não quer perder seu sotaque de brasileira, ou seja, ela quer falar inglês fluentemente, mas não quer deixar de falar com o jeito dela de brasileira, o que parece indicar que ela ,apesar de estar estudando inglês, não pensa em ser como uma americana ou britânica, mas, sim, uma brasileira que sabe falar outra língua.

Como já mencionado no Capítulo 1, referente à língua franca, vemos que o inglês como língua franca não pode ser mais visto como o inglês pertencente a determinados países, e, para se falar bem, não é necessário seguir os padrões estabelecidos pelo falar dos povos que vivem nesses países.

Entretanto, a crença do falante nativo ideal ainda se mostra bastante presente na mente dos alunos, situação vista tanto pelos dados acima, quanto pelas respostas apresentadas abaixo. Quando perguntados se seria melhor estudar no exterior ,os alunos responderam, majoritariamente, que era importante:

¹³ O professor nesse contexto não precisa necessariamente perder seu sotaque de brasileiro falando inglês, contudo se ele sente vontade de falar parecido com algum outro sotaque também é seu direito, afinal seu sotaque assim como sua identidade é mutável e instável.

- Fragmento 21* ENTREVISTADORA: E como você vê estudar no exterior? Você acha que aprende mais ou não?
 PAOLA: Sim, porque você é obrigado querendo ou não. até eu, por exemplo, só estudo inglês na aula. fora eu deixo quieto e vou estudar outras coisas... **mas estudando fora você é obrigado a aprender...** E você aprende mais rápido porque você não fica na gramática e você aprende a conversar... Acho que facilita muito.
 (Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011)
- Fragmento 22* ENTREVISTADORA: E como você vê o estudar no exterior? Você acha que é legal ir pra fora pra aprender a língua?
 DJEY: Ah, eu acho... Inclusive pros meus filhos eu sempre os incentivei a estudarem inglês desde a oitava serie... o inglês complementar, porque na escola eles têm desde pequenos né... eles levam com afinco... eu faço assim... mas eu acredito que seja importante, principalmente depois de uma certa fase da vida deles e da nossa, porque **eu acho que aprender mesmo a conversar, pensar e sentir na outra língua é só estando ali... no outro país, porque daí você tem a necessidade de falar a língua pra sobreviver mesmo... porque se você não se inserir num contexto você vai querer sair correndo.**
 (Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011).
- Fragmento 23* ENTREVISTADORA: Estudar no exterior, você acha importante estudar no exterior pra aprender melhor a língua?
 MARLI: Eu acho. Na verdade é uma coisa que eu tenho pensado em fazer porque tem um custo muito alto. Não é uma coisa que qualquer um pode fazer... Exige bastante planejamento, mas considerando meu histórico de inglês, que é muito de ouvido... bom pra mim, eu acho que trabalhar três meses nos Estados Unidos ia ser pro meu conhecimento melhor do que fazer o melhor curso aqui no Brasil. Porque é a questão do ouvir mesmo, porque, quando você aprende o português, a gente não aprende as regras, simplesmente sabe o jeito certo de falar e não fica pensando o pretérito perfeito e tal e o que eu aprendi de inglês até hoje foi assim. Eu não fico pensando na regra. **E, no meu caso, assim que aprendi de ouvido, estudar lá é meio que essencial até... É melhor por pegar esse cotidiano mesmo das pessoas falando.**
 (Entrevista realizada em 26 de abril de 2011).
- Fragmento 24* ENTREVISTADORA: Você acha que estudar fora num país nativo é melhor do que estudar inglês só no Brasil?
 LUCI: Eu penso que sim...
 ENTREVISTADORA: Por quê?
 LUCI: Porque há uma imersão maior do aluno nessa língua... Eu tenho muita dificuldade... eu comecei a estudar inglês muito tarde, então o fato de ter inglês só na turma, aqui eu acho que ele é um

*limitador... porque daí você não sente necessidade de usar a língua e se eu fizesse isso na língua em outro país ... **eu acredito que eu usaria a língua e sentiria a necessidade de ampliar mais o meu vocabulário em querer saber o significado de certas palavras, o que aqui no Brasil a gente deixa meio de lado.***

(Entrevista realizada em 26 de abril).

Fragmento 25 ENTREVISTADORA: E como você vê o estudar no exterior? Ir pra um país falante nativo de inglês ajuda a aprender?

*MELISSA: Olha, eu nunca fui, mas eu quero ir, porque a experiência das pessoas que foram confere com essa afirmação, porque você ir pra uma terra que só fala inglês, querendo ou não, obriga a aprender a linguagem deles, essa imersão que eles falam... **Eu concordo, acho que sim, que, se você quer aprender, você tem que vivenciá-lo 24 horas por dia, não só do inglês, mas de qualquer outra língua. Eu acho que ir pra lá... pro efetivo é ideal.***

(Entrevista realizada em 26 de abril).

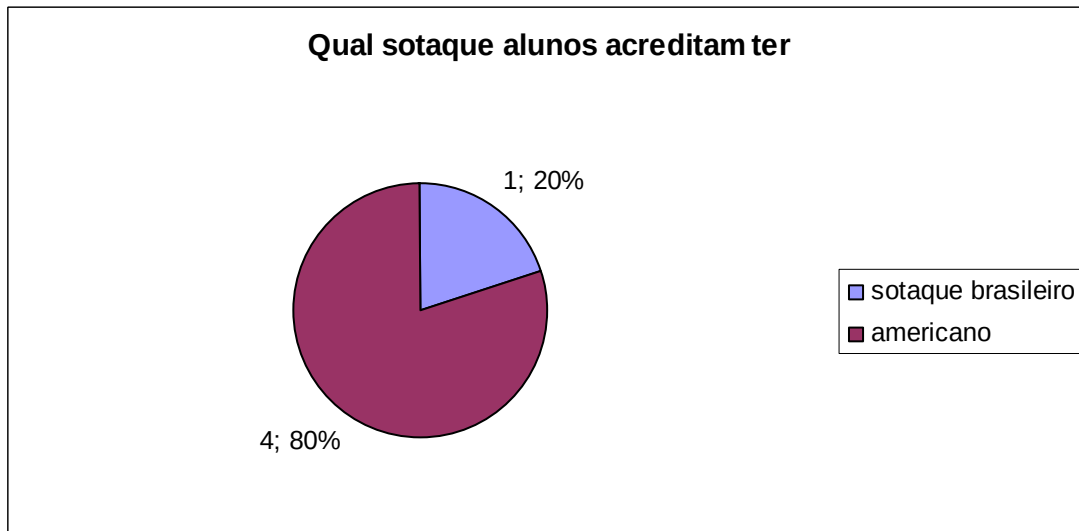
Os dados acima, conforme podem ser observados nos Fragmentos 21, 22, 23, 24 e 25, indicam que os alunos pensam que estudar num país falante nativo de inglês é melhor. Alguns têm ainda a ideia de se parecer com nativo, ou seja, de precisar se igualar a eles para poder pertencer ao grupo. Esse pensamento de pertença pode ser relacionado à questão da formação identitária abordada por Bauman (2005) no referencial teórico.

Falando então da pertença, as alunas veem a necessidade de conhecer o contexto do falante melhor e que, vivenciando o cotidiano deles, a aprendizagem da língua seria mais efetiva, ou seja, eles estariam mais integrados e conseguiriam usar mais a língua e ficariam mais interessados em vocabulário ou outras partes do idioma.

O que também parece é que os alunos não conseguem usar a língua estudada de forma mais acentuada, pois todos evidenciaram que não usam efetivamente a língua, como pode ser visto nos trechos destacados acima, o que faz não terem interesse em ampliar vocabulário ou terem maior facilidade ou desenvoltura na comunicação.

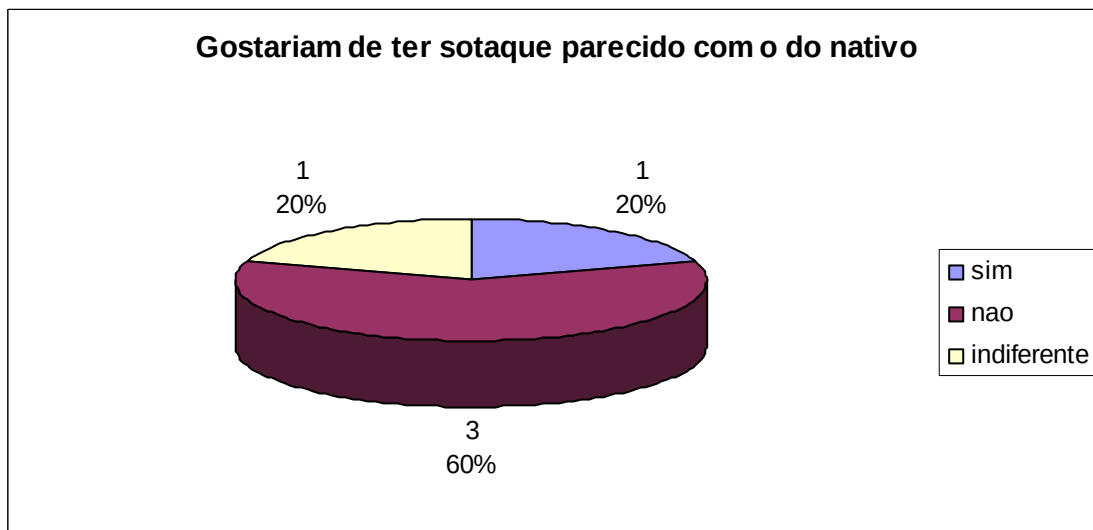
Apesar de os alunos apresentados nos fragmentos acima acharem que é, de certa forma, melhor estudar no exterior, eles parecem ter vontade de manter aspectos de sua brasilidade dentro do falar inglês por meio de seu sotaque, como pode ser visto por meio dos gráficos e das respostas abaixo:

Figura 4: Qual sotaque alunos acreditam ter.



Fonte: Entrevista realizada em 26 de abril de 2011.

Figura 5: Gostaria de ter sotaque parecido com o do nativo?



Fonte: Entrevista realizada em 26 de abril de 2011.

Pelos gráficos acima, vemos uma contradição. Os alunos, a princípio, indicam que têm sotaque de americano, porém, em respostas anteriores dizem não querer ter sotaque de nativo-americano. Talvez essa situação aconteça porque os alunos têm uma grande exposição ao inglês de algumas partes dos Estados Unidos, tanto pelo material didático quanto pelo sotaque que o professor diz ter (americano de Utah), e esse convívio, mesmo que imaginário, com a variedade americana os faz pensar que possuem esse sotaque. Melissa comenta desta forma sua relação com o sotaque que tem:

Fragmento 26 ENTREVISTADORA: E ter sotaque, você acha que você tem sotaque?

MELISSA: Tenho...

ENTREVISTADORA: Qual?

MELISSA: Sotaque de uma brasileira que fala inglês, porque até mesmo quando você vê atores de outros países, até atores latinos da língua hispânica, até mesmo eles já acostumaram a esse sotaque, e eu até como brasileira falo muito redondo e eles como nativos falam mais largado. O inglês americano e o europeu eles falam mais jogado e nós falamos mais redondinho.

ENTREVISTADORA: E você acha importante ter um sotaque parecido com o do nativo?

MELISSA: Não, eu acho que você não pode se igualar a eles, você tem que defender sua cultura e o seu país e você usa seu sotaque como uma forma de representação de dizer eu estou aqui.

(Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011)

Melissa demonstra que tem noção de que não conseguirá mudar seu sotaque de brasileira. Como ela mesma menciona, até mesmo atores de outros países podem ter sua nacionalidade reconhecida através do sotaque. Para ela isso não é algo ruim, pelo contrário, é uma forma de manter a própria cultura, representação do país em que ela vive, ou seja, parece ser para a aluna uma maneira de manter a identidade brasileira, pois, mesmo falando em inglês, os outros poderão reconhecer sua brasilidade. Paola concorda com Melissa quando se refere ao sotaque de brasileira:

Fragmento 27

ENTREVISTADORA: Você acha que você tem sotaque quando fala inglês? Ou você tenta ter algum sotaque...

PAOLA: Não... (risos)

ENTREVISTADORA: Mas você gostaria de ter?

PAOLA: Ah, não faço questão.

ENTREVISTADORA: Então não tem problema você falar inglês com sotaque brasileiro, por exemplo?

PAOLA: Não, é até legal, porque sabem que a gente é brasileira.

(Entrevista realizada em 26 de abril de 2011)

Paola também acha que ter o sotaque abrigado é importante pelo fato de poder ser reconhecida como brasileira, e demonstra que não tem intenção de ter um sotaque de nativo. Ocorre, contudo, que os alunos em geral não têm a mesma opinião. Marli, por exemplo, admite ter sotaque abrigado, mas pensa que isso não a favorece:

Fragmento 28

ENTREVISTADORA: E você acha que tem sotaque? Americano, britânico...

MARLI: Não (risos), tenho sotaque brasileiro mesmo.

ENTREVISTADORA: Mas você gostaria de ter sotaque? Você acha importante ter esse sotaque?

*MARLI: Acho que não seria um sotaque, mas, como eu falei, conseguir falar o mais natural possível e seria o sotaque americano, aquele que a gente mais escuta, o que soaria mais natural pra mim, **mas qualquer um que me ouvir falar inglês vai saber que eu não sou de lá, que eu sou brasileira mesmo.***

ENTREVISTADORA: E você acha ruim isso? A pessoa saber que você é brasileira falando inglês?

MARLI: Acho que não tem importância saber, eu só queria falar mais bonito, mas não acho que seja ruim. Acho que é meio feio falar assim.

(Entrevista realizada em 26 de abril de 2011)

No trecho em destaque vemos que Marli tem ciência de que seu sotaque é abrasileirado, porém, diferentemente de Paola e de Melissa, ela pensa que seu sotaque brasileiro é feio, e que não deixa seu inglês soar natural. Ela até demonstra saber que não é necessário ter o sotaque de falante nativo, ou americano, como a própria entrevistada menciona, mas o inglês parece não ser o ideal quando não está dentro desse padrão. Também importante é comentar que a aluna menciona o sotaque americano como o mais natural, ou seja, aquele que deve ser seguido devido à sua maior utilização. Então entendemos que Marli não sente tanta valorização com relação à sua identidade nacional brasileira.

Outra resposta bastante contundente com relação ao sotaque e a identidade vêm da aluna Luci. Ela, diferentemente das demais, acredita ter sotaque de nativo americano, apesar de dizer que se identifica mais com a cultura europeia:

Fragmento 29

ENTREVISTADORA: E você tem sotaque?

LUCI: Quando eu falo inglês?

ENTREVISTADORA: Hum...

LUCI: Provavelmente, mas eu não percebo.

ENTREVISTADORA: E que sotaque você acha que tem?

LUCI: Mais americano.

ENTREVISTADORA: E você gosta de ter esse sotaque?

LUCI: Não. Na verdade nunca pensei nisso. Agora, quanto identidade... identificação enquanto cultura, eu me identifico muito mais com a cultura europeia do que com a americana.

ENTREVISTADORA: E você acha que teu sotaque é mais americano por quê?

LUCI: Porque eu tive três anos de curso trabalhando com esse sotaque do inglês americano.

ENTREVISTADORA: Um ano aqui digamos mais voltado pro inglês britânico.

(Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011)

Djey, outra estudante entrevistada, parece ter mais clara a concepção de inglês como língua franca, como pode ser notado pela resposta a seguir:

Fragmento 30

ENTREVISTADORA: Ah, e você tinha falado do sotaque, você acha que tem que ter sotaque... os alunos tem que aprender o sotaque do nativo?

*PAOLA: Não, a linguagem... assim não é que eu ache que não precisa... eu acho que você tem que aprender o inglês o mais corretamente o possível, colocar a língua de uma forma correta.... nós não conseguimos nem falar o português correto... quanto mais a gente quer falar nas gírias, nos costumes que eles falam... então é aquilo que eu falei, **a pessoa que domina uma língua é aquela que consegue sair das situações, ou seja, você está com um americano e consegue entendê-lo e fazer-se entender**, então eu acho que é por aí.*

ENTREVISTADORA: Entender e fazer-se entender.

*PAOLA: É isso. Eu não quero ser professor de inglês... então eu acho assim que é um objetivo de cada um... então eu acho assim a hora que eu sei falar inglês assim de uma forma satisfatória que eu tenha um grupo que eu possa conversar e praticar meu inglês, isso é satisfatório... como eu falei pra você... **eu falo e me faço entender o que as pessoas estão falando... quando eu conseguir atingir esse objetivo vou querer estudar outra língua... e não aperfeiçoar mais o inglês.***

(Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011-07-11)

Para ela, para se ter um inglês melhor (talvez mais fluente) a pessoa tem que falar o mais perto do falante nativo possível, porém anteriormente ela enfatiza não ser necessária a pronúncia do nativo, mas sim a comunicação.

Já Djey acha muito difícil adquirir o falar do nativo, posto que ela diz que nós nem falamos o português bem, quanto mais o inglês, crença que frequentemente se faz presente em discursos sobre o ensino-aprendizado de línguas e que precisa passar por desconstrução de crenças enraizadas em professores e em alunos, situação essa que é mais bem explorada no referencial teórico relativo a crenças no ensino de inglês.

É importante atentar para o comentário sobre o professor. Para ela, os alunos não precisam ter esse sotaque, precisa apenas se comunicar. Entretanto, para o professor, a aluna parece sugerir que ele deve ter um sotaque mais perfeito, ou seja, para ele não é suficiente apenas a boa comunicação, ele tem que dominar os sotaques também.

Chegamos à questão da diversidade de sotaques nos *listenings* durante as aulas. Os alunos comentaram, quando questionados acerca da relevância da apresentação de variedades de sotaques no aprendizado:

- Fragmento 31* *ENTREVISTADORA: E você acha importante que se abordem os vários sotaques de inglês?*
PAOLA: Hum, pra gente saber... por mais que a gente não vá se enquadrar realmente no sotaque... até pra gente tá conversando com alguém em algum lugar e saber se a pessoa tem sotaque britânico...
 (Entrevista realizada em 26 de abril de 2011).

Possivelmente ela acredita que poderá se comportar e entender melhor a comunicação se conhecer os vários falares. A aluna, nesse momento, reafirma que não será o *listening* que a ajudará a falar como uma nativa, contudo é necessário para reconhecer os falantes, poderíamos até dizer, conhecer suas identidades.

Marli também acredita ser importante que seja apresentada uma gama maior de sotaques durante *listening*. Chegamos a essa concepção observando que a aluna não se sente satisfeita com relação aos sotaques apresentados em sala de aula. Como pode ser visto no fragmento a seguir, a estudante consegue perceber apenas o sotaque britânico no material didático, sendo, na visão dela, papel do professor apresentar outras variedades, e, como já apresentado anteriormente, o professor tenta privilegiar o sotaque americano; fato esse que ainda não está de acordo com o que o ensino de língua franca prevê, posto que ainda se mantém a crença do falante dono da língua:

- Fragmento 32* *ENTREVISTADORA: E quanto ao listening que é feito desse livro, você acha que ele aborda todas as variedades de inglês? Inglês americano, britânico, etc.?*
MARLI: Assim tanto como o material do livro, o listening também deixa a desejar, porque acaba ficando restrito ao inglês britânico e fica a cargo do professor mostrar as outras variedades de inglês.
 (Entrevista realizada em 26 de abril de 2011)

- Fragmento 33* *ENTREVISTADORA: E o listening do livro, você acha que aborda todas as variedades de inglês?*
LUCI: Não, não, só o britânico.
ENTREVISTADORA: E você acha que isso é bom ou ruim?
LUCI: Eu acho que é ruim, principalmente pra mim, que já aprendi o americano e talvez minha dificuldade no listening esse ano seja justamente essa.

(Entrevista realizada em 26 de abril de 2011).

Nos Fragmentos 32 e 33 acima vemos que a aluna acredita que a não abordagem das diversas variedades de inglês em sala de aula prejudica sua habilidade de escuta, uma vez que ela, em outras escolas, havia aprendido apenas o americano e agora tem dificuldade de entender um sotaque diferente daquele que estudou anteriormente.

Esses dados sugerem que, se aluna tem como objetivo falar inglês com pessoas que fogem ao sotaque aprendido em sala de aula, sua comunicação será prejudicada, ou seja, ela terá mais dificuldade em negociar o entendimento durante a conversação. Melissa parece ter uma concepção parecida com as demais em relação à abordagem de sotaques em sala, porém a visão da aluna é um pouco mais crítica do que das outras.

Fragmento 34 ENTREVISTADORA: E quanto ao listening, você acha que o livro aborda todas as variedades de inglês... americano, britânico, neozelandês?

MELISSA: Não, até agora eu só ouvi inglês americano e britânico.

ENTREVISTADORA: E você acha isso bom ou ruim?

MELISSA: Ruim, se eu quiser ir pra Austrália... eu vou achar que sei todo o inglês do mundo e o que eu sei não basta.

(Entrevista realizada em 26 de abril de 2011).

Como visto no fragmento acima, Melissa sente a necessidade de estudar mais variedades, porque, caso ela tenha que ir para um país que não seja um daqueles estudados na aula, sentirá dificuldades. Ela mesma demonstra que a crença de que, se eu sei inglês americano ou britânico consigo conversar com qualquer pessoa, já não se mostra tão eficiente. Ela parece se sentir iludida com essa visão, posto que ela tem claro que, se for para um país com sotaque diferente daqueles abordados em aula, como a Austrália, por exemplo, verá que aquilo que foi estudado não contempla todo o conhecimento de inglês.

3.3.2 O Sotaque, e o que ele diz sobre sua identidade nacional brasileira, na visão do professor.

O professor da turma pesquisada, como pudemos perceber através dos dados apresentados anteriormente, parece apresentar bastante o Brasil dentro das aulas, entretanto algumas crenças com relação ao ensino-aprendizagem de inglês ainda se mostram em suas

respostas, especialmente quando se fala em sotaque. Questionei o professor com relação a seu sotaque e ele respondeu dessa forma:

*Fragmento 35 ENTREVISTADORA: Você tem sotaque quando fala inglês?
PROFESSOR: Americano (Utah), mas há outros sotaques dentro dos EUA, dos quais posso imitar alguns.
(Entrevista realizada em 19 de abril de 2011).*

Pela resposta dada pelo professor, notamos que ele se prende ao sotaque americano, mesmo sabendo que, dentro dos próprios Estados Unidos, há diversos sotaques, de que ele considera poder imitar alguns. Para o entrevistado, seu inglês é como o dos americanos devido ao fato de ter morado por dois anos com americanos aqui no Brasil, fato esse comentado informalmente após a realização da entrevista.

Vemos, portanto, que o professor, apesar de considerar importante que se traga o Brasil para a sala de aula, ainda tem concepções que acabam privilegiando, de certa forma, o falante nativo. Para confirmar o que o professor havia dito, fiz a seguinte pergunta a ele:

*Fragmento 36 ENTREVISTADORA: Você acha importante ter sotaque de nativo.
É necessário para falar inglês?
PROFESSOR: Creio que o ideal em língua estrangeira seja comunicar, mas é claro que seria melhor **impressionar**, para até não causar estereótipos.
(Entrevista realizada dia 19 de abril de 2011)*

Os dados acima sugerem que o professor acha importante, apesar de reconhecer que o mais importante é a comunicação, que se tenha uma pronúncia semelhante à do nativo, talvez para não ser discriminado. Essa situação nos remete, novamente, à ideia de que a língua inglesa pertence a determinados países e que o aluno precisa se enquadrar no padrão para poder ser aceito. Lima, J. (2009) concorda com essa perspectiva de que, se o aluno não segue a pronúncia do nativo, o inglês pode ser uma forma de discriminação para com o aluno.

O professor, portanto parece reforçar essa postura para os alunos também. Em observação realizada em 19 de maio, na qual os alunos estavam comentando uma lição na qual o ensino de uma língua estrangeira era abordado, o professor comentou a questão de se aprender um sotaque, e do brasileiro falando inglês:

*Fragmento 37 PROFESSOR: O taxista começa a falar português com você, o que vocês sentiriam?
ALUNOS DIZEM:.*

P. Chegam lá e eles falam português.

A3. Mas ela não gostou...

P. Por que que ela não gostou? Pô, você tá falando mal polonês...

A1. Imagine você pensando que tá arrasando no inglês e a pessoa começa a falar português.

P. Mas uma amiga minha que foi pra Nova York semana passada e daí ela voltou e tava contando - tava ela e um pessoal, não é mentira... tava falando, verdade... tava conversando com um americano... daí ele perguntou da onde você é... daí ela disse "do Brasil", e ele disse: "Sério (espantado)" e ele não acreditou que ela era brasileira porque ela tem um sotaque muito bom... e vocês também terão um dia...

P. Sabe aquela história que dizem que ninguém consegue falar igual americano... mentira... tudo mentira... a língua é um músculo... e pra ficarem fortes que nem o meu vocês têm que malhar muito...

(Entrevista realizada em 19 de maio de 2011)

O professor, nesse momento, além de dizer que a brasileira tinha um sotaque **muito bom** porque falava igual a um americano, também apontou que o aluno consegue, sim, ter um sotaque igual ao nativo (o estadunidense, no caso do professor que privilegia esse sotaque), só basta treinar. Esse comentário que pode gerar certa insatisfação nos alunos, posto que a maioria diz ter sotaque brasileiro e não se importar tanto em ter sotaque de nativo, ou mesmo porque nem todos conseguirão falar certas palavras como o nativo, causando novamente insatisfação, pois o aluno pode deduzir que não conseguirá ter um inglês fluente.

Os alunos, quando questionados a respeito do sotaque do professor, disseram que ele tem sotaque brasileiro, enquanto o professor considera ter sotaque americano de Utah, situação essa que pode indicar que, por vezes, nós mesmos não conseguimos reconhecer nosso sotaque, e que, portanto, fica difícil tentar impor um sotaque a outra pessoa.

Importante é ressaltar que o professor parece considerar que não demonstrar o sotaque brasileiro é fator que evita preconceitos, ou seja, quanto mais me pareço com o falante da língua alvo mais sou aceito pela comunidade. Esse fato pode ser comprovado quando ele comenta que uma tinha inglês perfeito, o qual nem mesmo um estadunidense conseguiu notar que ela era brasileira; ideia que está em discordância com as atitudes de trazer o Brasil para as aulas, uma vez que o professor permanece com a crença de que se tem que falar como o nativo.

Também é relevante comentar que o professor não considera a pluralidade de sotaques que permeiam todas as línguas, inclusive a inglesa, posto que, se a menina citada tem um sotaque como o do americano que estava conversando com ela, provavelmente o

sotaque dela será diferente de um britânico, australiano, ou canadense, ou seja, quando se tenta copiar um sotaque, os demais são esquecidos, não colaborando, de forma efetiva, para a comunicação com os demais falantes não nativos ou mesmo nativos de outros sotaques.

Siqueira (2008) aponta que os professores conhecem o inglês como língua franca, como parece ser o caso do professor, uma vez que ele procura trazer a cultura nacional e também de outros países, entretanto sentem dificuldade em colocar em prática questões relativas a esse ensino, não abordando de forma mais abrangente as variedades de inglês. Berto (2011) enfatiza que os alunos sentem necessidade da abordagem de mais variedades do inglês durante as aulas, fato que também aparece nessa pesquisa.

Ainda falando sobre o sotaque, em uma observação realizada em 19 de maio durante uma atividade de conversação, o professor e alguns alunos conversam em português a respeito dos sotaques e a vivência no exterior para aprender melhor o inglês. Nesse momento uma das alunas comenta que o professor tem um sotaque bem abasileirado, bem redondinho¹⁴, e ele prontamente responde que está estudando para melhorar seu sotaque.

Nesse ponto, a mesma aluna argumenta que não é necessário que ele melhore seu inglês porque ele é brasileiro. Em contrapartida, os outros alunos participantes da conversa concordam com o professor e acham que ele deve aprimorar o seu sotaque, mesmo sendo difícil. Esse argumento corrobora o posicionamento anterior do professor, no qual o sotaque é importante. Entretanto, os alunos parecem cair em contradição ao que haviam respondido com relação a ter ou não necessidade de se ter um sotaque parecido com o do nativo, uma vez que disseram não haver necessidade e agora aconselham o professor a aprimorar seu inglês.

Dessa forma, podemos entender que professor e alunos sentem necessidade do local dentro da sala de aula de inglês, até querem valorizar seu sotaque mostrando sua identidade nacional, contudo a crença do falante nativo ainda é bastante presente, deixando os sujeitos divididos quanto aos seus objetivos na aprendizagem da língua inglesa.

Apesar de o professor enfatizar que basta apenas treinar para se ter um sotaque parecido com o do nativo, durante as aulas ele não demonstra tanta preocupação com a pronúncia de seus alunos. Até mesmo quando o livro propõe uma atividade relacionada à pronúncia, ele age desta forma:

Fragmento 38 PROFESSOR: Aí tem o gráfico com os símbolos fonéticos ali no meio... mas, não sei os outros professores, mas eu acho uma tremenda sacanagem... se dá esse ensino pra vocês ... eu, da área

¹⁴ Sotaque bem redondinho se refere ao falar bem pronunciado do brasileiro; ou seja, é mais fácil de entender.

de Letras não uso isso, eu não creio que vocês vão querer usar esses simbolozinhos pro resto da vida.
(Entrevista realizada em 15 de maio).

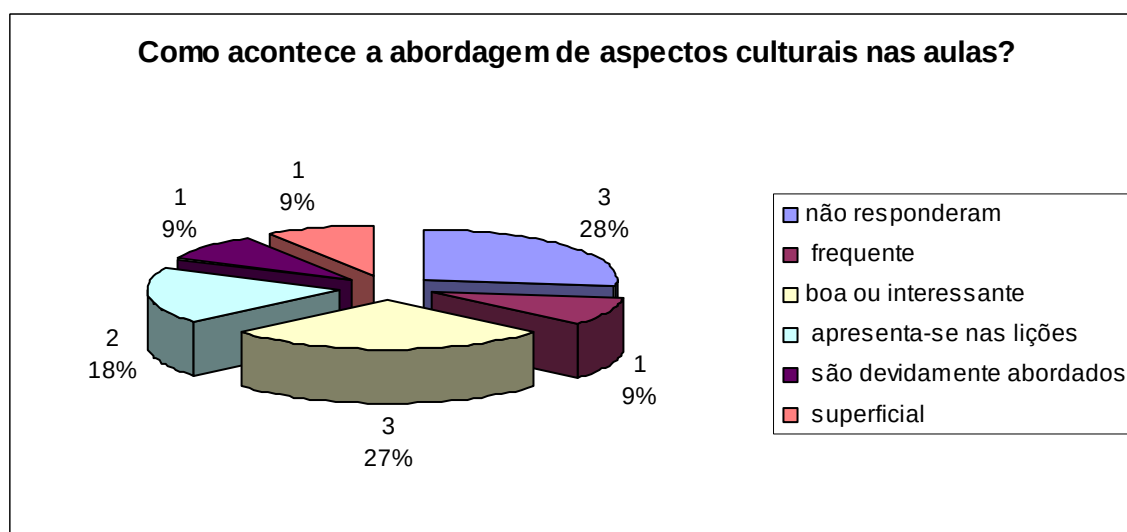
Assim vemos que o professor parece estar dividido entre sua identidade nacional e o querer ser parecido com o americano, ou seja, traz o Brasil para sala de aula, desconstruindo estereótipos negativos, entretanto colabora para manter a crença de que se precisa falar parecido com o nativo para ter fluência. Essa questão mostrada pelo professor contrasta com o que é discutido na língua franca, posto que a língua franca prevê muito mais a intelegibilidade do que tentar falar exatamente como o falante nativo, fato discutido mais amplamente no referencial teórico.

Os dados vistos acima sugerem que não apenas os sotaques, mas até mesmo as questões culturais apresentadas na aula de inglês, por vezes privilegiam demasiadamente o falante nativo do centro (Estados Unidos/Inglaterra) e deixam de lado as identidades, seguros com relação à comunicação que terão com pessoas que não apresentam o sotaque enfatizado em sala.

3.3.3 A cultura nas aulas de inglês, na visão dos alunos

Outro aspecto de que a abordagem de ensino de inglês como língua franca tem forte em seu estatuto é a presença de aspectos culturais no contexto de ensino, ou seja, tanto no material didático quanto na condução da aula de inglês. Assim, quando indagados sobre a abordagem de aspectos culturais nas aulas, os participantes responderam dessa forma às questões:

Figura 6: Como acontece a abordagem de aspectos culturais nas aulas



Para os alunos, os aspectos culturais são abordados nas aulas. Grande parte dos alunos pensa que a abordagem é boa ou adequada, contrastando com apenas 9% dos alunos que veem essa abordagem trabalhada de forma superficial. Na pergunta não foi especificada a cultura de determinado país, contudo os comentários realizados pelos alunos durante as observações feitas indicam que os alunos veem aspectos culturais mais relacionados aos países do centro, pois o material didático e mesmo o professor privilegiam esses países.

O próprio professor deixa transparecer quais países enfatiza no ensino quando, em observação realizada em 12 e em 14 de abril, ele destaca aspectos culturais americanos e britânicos, dizendo que os alunos precisam conhecer esses aspectos para poderem viajar para esses locais e não terem problemas.

Dessa forma, tendo ciência de que os alunos têm em mente mais os países do centro (Estados Unidos/Inglaterra), questionei-os sobre o Brasil, se ele é ou não trazido para a sala de aula. Os alunos responderam que é esse professor quem mais trabalha essa questão, fazendo comparações da cultura apresentada no material didático e o nosso país, mas nem sempre os alunos concordam com as representações. Djei comenta assim esse fato:

Fragmento 39 *ENTREVISTADORA: E você vê que em sala de aula o Brasil é mencionado?*
DJEY: Não.
ENTREVISTADORA: Você não vê...
DJEY: Não através do material didático. É lógico que a gente sempre faz as comparações... lá em Londres é desse

jeito, aqui no Brasil é de outro... E das vezes que é mencionado sempre é de uma forma pejorativa, eu não sei se talvez porque quando estudam o inglês a língua dominante que no mundo inteiro se faz necessário... Quer dizer não é nem a única língua, tem que aprender mais uma além do inglês... Então que é por aí.

(Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011)

Djey não se sente muito à vontade da forma como o Brasil é mencionado. Através da Figura 6 temos indicado que os alunos veem o Brasil na aula, contudo nem todos se sentem contentes com a representação estereotipada e de forma pejorativa indicada pela aluna. Marli também comenta essa questão, porém, para ela, as comparações são proveitosas, pois o aluno se sente mais estimulado a falar, mesmo concordando com o fato de que as representações são bastante estereotipadas. A seguir apresento o trecho em que a aluna se manifesta:

Fragmento 40

MARLI: Ah, eu vejo, acho que o professor sempre tenta aproximar bastante com a questão de exemplos, incentivar a gente a falar com exemplos do nosso cotidiano, acho que nas aulas aproxima bastante assim.

ENTREVISTADORA: E você acha isso interessante?

MARLI: Acho que isso facilita o aprendizado. Você é estimulado a falar - que já é uma dificuldade falar uma língua que não é a sua, mas mesmo assim você tá falando de coisas que você conhece, então acho que facilita bastante.

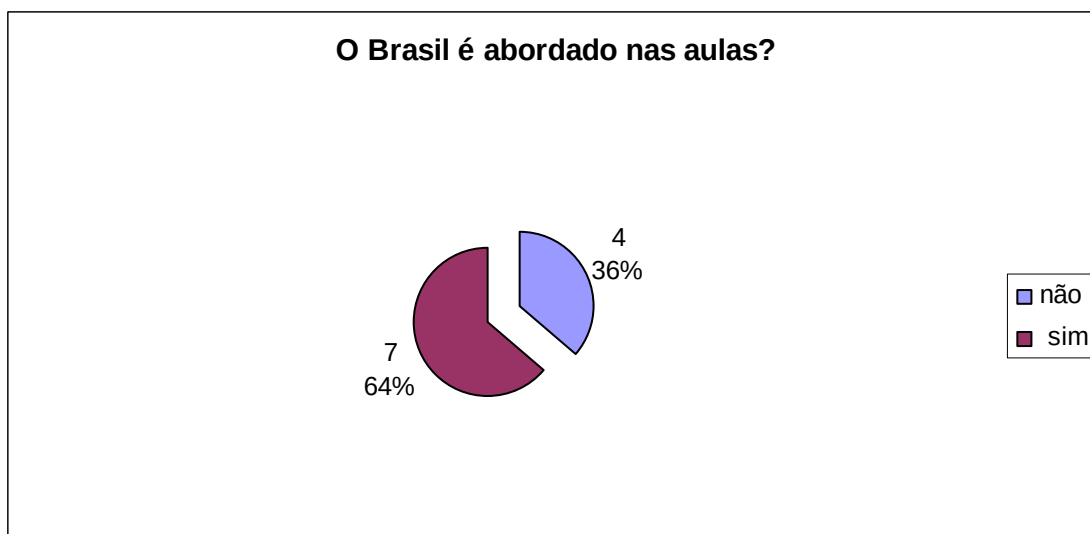
ENTREVISTADORA: E você acha que o paralelo que ele faz com as línguas dentro de sala de aula é apropriado com o que você acha do Brasil?

MARLI: Eu acho que sim. Na verdade, a crítica que eu teria é que, como a gente mora aqui a gente conhece os defeitos, mas ele é muito caracterizado com estereótipos, senso comum, mas eu não sei... Por mim, tudo bem, ainda assim acaba facilitando.

(Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011).

Pela fala apresentada no Fragmento 40, é possível entender que os alunos percebem o Brasil nas aulas, o que é reiterado pelos dados coletados no questionário. Assim, portanto, nosso país aparece na sala de aula de inglês, e quem mais o traz é o professor e os alunos, já que o material não utilizado não propicia de forma acentuada o local de vivência dos alunos.

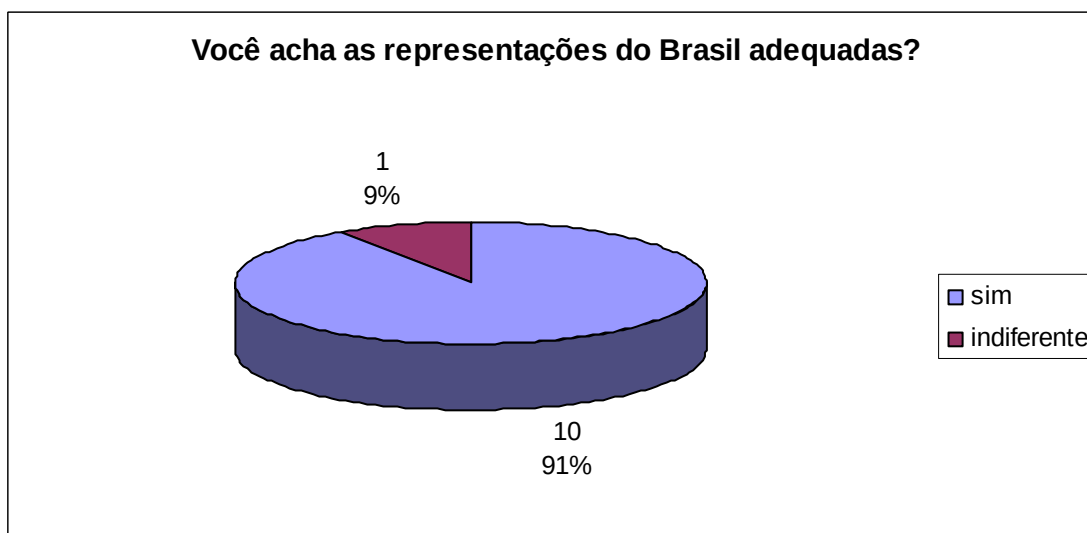
Figura 7: O Brasil é abordado nas aulas.



Fonte: Questionário realizado dia 19 de abril de 2011.

Vendo, então, que o Brasil aparece nas aulas, os alunos responderam se eles concordavam ou não com a representação do país:

Figura 8: Você acha as representações do Brasil adequadas.



Fonte: Questionário realizado em 19 de abril de 2011.

Importante é notar aqui que os alunos responderam que as representações são adequadas, contudo, quando questionados sobre a mesma questão, não parecem estar tão satisfeitos. Nos Fragmentos 33 e 34 vemos que os alunos se mostram desgostosos com relação aos estereótipos apresentados sobre o Brasil. Talvez esse fato possa nos mostrar que os alunos podem concordar num primeiro momento com as representações estereotipadas que aparecem

nos materiais didáticos, mas, quando questionados e levados a refletir no momento da entrevista, percebem que essa representação não é de todo adequada.

E essas representações podem levar os alunos a terem opiniões sobre os países, o que poderia fazer com que a aprendizagem da língua se tornasse mais fácil. Sendo assim, os alunos foram questionados a respeito de sua facilidade ou dificuldade em aprender a língua, ao que responderam dessa forma:

Fragmento 41

ENTREVISTADORA: Você acha que você ter simpatia pelo falante nativo ou pelo país nativo da língua, isso ajuda a aprender inglês?

PAOLA: Ah, sim... Até acho que se você quer fazer um intercâmbio pra fora, isso estimula muito e conhece alguém e quer conversar mais... isso ajuda. E quando não tem, demora mais. Você tem que ser movido por algum interesse.

(Entrevista realizada em 26 de abril de 2011).

Paola acredita que ter simpatia pelo falante nativo ou pelo país nativo ajuda, pois motiva o aluno, ou seja, ele tem o propósito de viajar para aquele país e então acaba se esforçando mais para poder falar fluente. Nesse sentido, Paola acredita que é o interesse que acaba movendo o melhor aprendizado. Marli também pensa que gostar do lugar é um estímulo, posto que ela se esforça mais para aprender e não que isso seja um facilitador necessariamente.

Importante é ressaltar, na fala de Marli, negritada abaixo, que ela acredita que aprende inglês para ir para o país falante nativo, por isso precisa aprender a falar corretamente o nome dos locais daqueles países, situação que não é prevista no ensino de inglês, como língua franca como discutido no Capítulo 1 do referencial teórico.

Fragmento 42 ENTREVISTADORA: E você acha que admirar a cultura deles ajuda a aprender o inglês?

*MARLI: Ah, sim. Não só facilita como estimula, porque às vezes você tá assistindo algum filme, ah, eu tenho mania disso, passa um museu no filme, **já ponho numa lista mental que se um dia eu for pra lá quero conhecer aquele museu, daí já quero aprender sobre o lugar quero falar o nome certo, o nome da cidade e tal...** acho até que é mais um estímulo do que facilitador na verdade.*

(Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011).

Já Melissa, como pode ser visto abaixo, afirma gostar da Irlanda e da Banda U2 e isso foi uma das razões que a motivaram e ainda motivam a estudar inglês. É significativo

notar que ela não menciona os países do centro, mas sim a Irlanda. Esse país, que também fala a língua inglesa, não é muito abordado dentro das aulas, entretanto, quando da abordagem do inglês como língua franca, essas outras nacionalidades também deveriam ser abordadas, privilegiando não apenas uma ou outra cultura.

Fragmento 43 MELISSA: Acho que sim... eu gosto dos Estados Unidos... eu tenho muita simpatia pela Irlanda, adoro eles, acho muito legal, e eu gosto muito daquela banda.. a mais famosa deles... U2. Muito do que me motivou é que eu gosto da música deles. Aí eu queria me inteirar, saber mais e, conseqüentemente, tive que aprender inglês.
(Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011)

Através dos dados apresentados, podemos inferir que os alunos veem o Brasil presente nas aulas muito mais por meio do professor do que pelo material didático, que dá maior destaque à cultura americana e britânica. Esse fato tende a manter ou até mesmo a aumentar a crença de que, para se falar inglês, é necessário que se tenha sotaque e conhecimento da cultura estrangeira, como pode ser visto na análise feita do livro didático utilizado no curso em questão.

3.3.4 Análise do Material Didático quanto à Identidade nacional e o Ensino de Inglês como Língua Franca

O livro *New English File Intermediate* foi escrito por Clive Oxeden, Christina Lathan-Koening e Paul Seligson, e a versão utilizada para a análise é a denominada de britânica. Cabe ressaltar que podemos encontrar também a versão americana do mesmo livro, o que já nos leva a pensar qual será a variedade de inglês privilegiada em cada exemplar.

Para melhor visualização de cada unidade com seu conteúdo e análise acerca da identidade nacional presente em cada parte do livro, apresento a Tabela 1.

Tabela 9: Análise das unidades do livro didático "New English File" quanto à identidade nacional.

UNIDADE DO LIVRO DIDÁTICO: New English File (Pre-Intermediate)	ANÁLISE DO LIVRO (IDENTIDADE NACIONAL)
UNIT 1	
Unit 1A (Who's who)	Aparecem negros – brancos – orientais (figuras)
Unit 1B (Who knows you better?)	- Aparecem homens e mulheres brancos/as e britânicos/as. - Quanto ao texto, essas mesmas pessoas aparecem como se fossem bem sucedidas e com boas qualidades.
Unit 1C (At the Moulin Rouge)	- Aparecem apenas figuras relacionadas ao quadro de Moulin Rouge. - Fala-se bastante da pintura, porém, quando do exercício, a nacionalidade britânica é enfatizada.
Unit 1D (The devil's dictionary)	- Aparece apenas a foto da Madona, como a personagem que os alunos têm que adivinhar quem é. - Não fala nada especificamente sobre nacionalidade, contudo apresenta uma personalidade famosa americana.
Writing (describing yourself)	A pessoa que aparece descrita é argentina. Entretanto, ela vive na Itália (mostrando uma pessoa que saiu de um país latino para viver em um país europeu).
UNIT 2	
Unit 2 A (Right place, wrong time)	- Fotos de pessoas visitando lugares turísticos na França e na Suécia. - Os lugares são descritos como ótimos, caros e a situação financeira dos visitantes parece ser boa para se manter lá (todos os entrevistados são jovens, vindos de países europeus).
Unit 2B (A moment in time)	Fotos de eventos importantes na história.

Unit 2C (Fifty years of pop)	(continuação) - Figuras de cantores famosos (americanos e europeus, sempre cantando em inglês). - Fala dos 50 anos de música, dando preferência a músicos que cantam e têm nacionalidade relacionada à língua inglesa. Deixa de lado questões locais e mesmo de outras línguas.
Unit 2D (One October evening)	Aparecem pessoas negras e brancas. Não se menciona explicitamente a nacionalidade.
Writing (The story behind a photo)	- Aparece a foto de um homem negro (africano) cozinhando rusticamente um peixe. - Apresenta a situação (viagem ao país africano) como uma aventura, a qual traz boas memórias ao turista inglês; o homem que aparece na foto aparenta ser pobre e subdesenvolvido, diferente daquele que tirou a foto e que vive na normalidade (padrão diferente da aventura da África).
UNIT 3	
Unit 3 A (Where are you going?)	- Pessoas brancas e orientais (Austrália, Lituânia e Japão). - Fala do aeroporto de Londres e o porquê de as pessoas estarem lá. - A primeira pessoa vem da Lituânia para trabalhar como <i>au pair</i>. A segunda vem da Austrália e vai visitar os pais. A terceira vem do Japão e está em lua de mel em Londres, mas também querem estudar inglês. - COMMUNICATION: mostra férias exóticas no Kenya e Filfe, países fora do eixo Europa/América do Norte (como se ir para países da Europa/América do Norte fosse normal, diferentemente de países fora desse eixo, que aparentam ser exóticos).
Unit 3B (The pessimist's phrase book)	Não apresenta muitas figuras e não menciona as nacionalidades.
Unit 3C (I'll always love you)	Nacionalidade não se fala

Unit 3D (I was only dreaming)	(continuação) - Nada relativo à nacionalidade dentro da unidade. - WRITING: Aparece uma nacionalidade (russa). Um aluno russo vem para a Inglaterra estudar inglês. Esse aspecto marca a concepção de que, para se aprender efetivamente a falar, você tem que ir para um dos países “detentores” do inglês.
UNIT 4	
Unit 4 A (From rags to riches)	Fala das Lojas Zara e de seu fundador, o qual é mencionado no texto como sendo um homem bem-sucedido e rico. Importante é salientar que ele é espanhol e sua nacionalidade é comentada no texto, contudo não se aprofunda na questão de sua identidade nacional.
Unit 4B (Family conflits)	É baseado no texto de uma família espanhola que sofre com os filhos adolescentes – a descrição da família é bem diferente daquela feita sobre famílias americanas ou inglesas. Faz perguntas sobre o país do aluno.
Unit 4C (Faster, faster)	Apresenta pessoas que trabalham demais e por isso são estressadas. Estereótipo americano, que parece representar o todo, como se esse problema fosse comum a todas as nacionalidades.
Unit 4 D (The world’s friendliest city)	- Mostra uma pesquisa que diz qual das cidades (Nova York, Paris, Roma ou Londres), é a mais acolhedora. Perguntas sobre o país dos alunos também são apresentadas; apesar de a lição trabalhar com adjetivos ruins e bons, na maioria das vezes os adjetivos do centro são positivos. Países que mais aparecem são americanos/europeus. - WRITING (describing where you live): A cidade descrita é Lisboa/Portugal e ela não é tão elogiada quanto outras cidades

	(continuação)
UNIT 5	
Unit 5 A (Are you a party animal?)	• Não trata da identidade nacional.
Unit 5 B (What makes you feel good?)	• Não menciona nada claro sobre identidade nacional, porém o filme que aparece na unidade é britânico.
Unit 5 C (How much can you learn in a month?)	• Unidade aborda o ensino de línguas e como ele acontece, qual língua é a mais difícil. Menina britânica vai para a Polônia para aprender a falar polonês. Isso reforça a ideia de que tem que ir para o país que fala a língua como oficial para aprender.
Unit 5D (The name of the game)	• Fala principalmente de jogos coletivos. O futebol é mostrado com times e jogadores europeus. Apesar do Brasil ser considerado aqui e mesmo no exterior como o país do futebol, nenhum jogador brasileiro ou time do Brasil aparece, nem no texto nem nas fotos. • WRITING: “A formal e-mail” Fala de aprender inglês no país considerado como detentor do padrão da língua.
UNIT 6	
Unit 6 A (If something bad can happen, it will)	• O texto que dá início à unidade tem como base um americano e um italiano. Ambos são falantes de inglês e o italiano está lendo um jornal britânico. O americano não é estereotipado, entretanto o italiano se mostra mais mal-humorado e mal-educado.
Unit 6B (Never smile at a crocodile)	• animais exóticos e suas peculiaridades são apresentadas. Dentro dessa unidade os alunos são requisitados a falarem sobre os animais exóticos que vivem em seus países de origem.
Unit 6C (Decisions, decisions)	• Não fala das nacionalidades, ou algo que possa remeter a elas.

	(continuação)
Unit 6D (What should I do)	- Também não apresenta nada relativo a nações ou algo que remeta a elas. - WRITING: Nesse momento os alunos são requisitados a falarem sobre seus países de origem e o país apresentado como modelo é a Argentina.
UNIT 7	
Unit 7 A(Famous fear and phobias)	O texto fala sobre os medos que temos. As fotos que ilustram o texto são de personalidades americanas ou britânicas.
Unit 7B (Born to direct)	Fala de diretores famosos e seus filmes. Não menciona diretores e filmes latino-americanos.
Unit 7C (I used to be a rebel)	Usa como exemplo Mick Jagger. Ele é descrito como um rebelde, contudo suas qualidades positivas são mais evidenciadas. Cabe ressaltar sua nacionalidade: britânica.
Unit 7D (The mothers of invention)	- Não há menção à noção de nacionalidade - WRITING: Descreve um belíssimo edifício da Itália (valorização do estrangeiro). Depois pede para que os alunos falem de edifícios de seus países (o professor pode valorizar o local nesse momento).
UNIT 8	
Unit 8 A (I hate weekends)	Nessa lição aparece um brasileiro. Ele é negro, garçom e seu emprego, comparado a ocupação dos outros personagens apresentados, é considerado inferior. Os outros personagens são: uma alemã que odeia os fins de semana porque a empregada não vem trabalhar, e um jogador de futebol inglês, que não gosta do fim de semana porque não pode ir às festas. Já o brasileiro não gosta porque tem que ficar servindo as pessoas até tarde.

Unit 8B (How old is your body?)	(conclusão) A pessoa descrita parece ser de origem indiana. Ele aparentemente tem uma vida boa, porém sua personalidade é pessimista, sempre acha que tudo vai dar errado.
Unit 8C (Waking up is hard to do)	Fala da correria do dia a dia. Parece ser um homem de negócios, mas não enfatiza sua nacionalidade.
Unit 8D (I'm Jim. So am I)	- Apesar de não enfatizar a nacionalidade dos personagens, pode-se perceber que são britânicos. - WRITING: Nessa unidade não se ressalta a identidade nacional.
UNIT 9	
Unit 9 A	Apenas personagens europeus.
Unit 9B	Não apresenta nada voltado às nacionalidades.

Fonte: Análise da autora.

A partir da visualização da tabela podemos notar que a identidade nacional brasileira não é ponto marcante dentro do livro. Podemos perceber que a identidade nacional dos países do centro é bem marcada, com apresentação de personalidades, de momentos históricos, de fotos que representam esses países e até mesmo estereótipos que ajudam a reforçar a crença do falante nativo como melhor que os outros.

Alguns exemplos podem ser notados. Vejamos a unidade 2C. Nela se pretende falar dos 50 anos de música *pop*, mostrando os cantores que mais fizeram sucesso dentro desse estilo de música, porém algo que chama a atenção é que os artistas apresentados estão relacionados, de alguma forma, com os países Estados Unidos ou Inglaterra, o que pode levar a crer que apenas quem canta em inglês ou tem nacionalidade relacionada a países que têm essa língua como oficial podem estar dentre os melhores do mundo, reforçando a identidade estrangeira em detrimento da identidade nacional de cada estudante, em nosso caso da identidade nacional brasileira.

Também na unidade 4D a identidade americana(estadunidense)/britânica é muito valorizada. Nessa parte do livro, o texto apresenta uma pesquisa na qual se tenta vislumbrar qual seria o povo mais educado para com os turistas e mais uma vez países do centro são colocados como os vencedores desse quesito. Portanto, para quem está estudando essa

unidade a concepção do que é ser um sujeito pertencente a essas nações aparenta ser muito mais atraente do que ser brasileiro, por exemplo.

A identidade brasileira, ou mesmo o brasileiro, aparece apenas uma vez no livro, na unidade 8A. Nela o brasileiro é representado como sendo negro, garçom e que tem que trabalhar muito para poder ganhar dinheiro, por isso ele odeia os fins de semana, nos quais tem que trabalhar para ter uma renda um pouco maior. Essa realidade do brasileiro é contrastada com outras nacionalidades, como a do jogador de futebol inglês, que odeia os fins de semana porque algumas vezes não pode descansar ou sair porque tem que jogar, ou a alemã, que não gosta de fim de semana porque sua empregada não vem e ela tem que cuidar dos filhos e da casa sozinha.

Essas representações nos fazem pensar que o brasileiro é visto como pobre, com um subemprego e que não tem condições de ganhar um bom salário, por isso tem que trabalhar tanto, enquanto que as outras nacionalidades, principalmente as dos países do centro, parecem nos remeter a um mundo mais atraente e rico, no qual problemas como os do brasileiro não existem.

Outro aspecto que chama a atenção, não apenas com relação à identidade, mas também ligado ao ensino de inglês como língua franca, é a não valorização da multiculturalidade dentro do material. Nele poucas são as vezes em que países não relacionados ao eixo Estados Unidos/Europa são abordados e quando o são aparecem como sendo exóticos, lugares de aventura.

O *writing* da unidade 3 A pede que os alunos observem uma foto de um nativo do Quênia, fazendo rusticamente seu alimento e logo abaixo temos o texto mostrando que a foto foi tirada por um turista britânico quando de passagem pelo país e que aquela foi a maior aventura de sua vida, num país muito exótico, mas não um lugar para se viver. Assim, portanto, o aluno/professor pode concluir que o padrão é ser como os sujeitos pertencentes ao eixo Estados Unidos/Europa, sendo que aos outros países cabe a excentricidade.

Relevante ser ressaltado na análise é a manutenção da crença de que, para se falar inglês de forma efetiva, preciso ir a um país onde se tenha a língua como oficial. Em várias unidades são apresentadas personagens que viajam para países com falantes nativos para aprender o idioma.

Tão forte é essa crença que até mesmo uma unidade é destinada a falar sobre o aprendizado de um idioma, e mais uma vez a pessoa que quer aprender a falar outra língua precisa efetivamente ir ao país “dono” da língua para solidificá-la. Essa crença contradiz o

que o ensino de inglês como língua franca prega, ou seja, não há donos da língua ou um falante ideal daquela língua (PESSOA, 2009), ou seja:

[...] os nativos também têm seu lugar no “world English”. Só que eles não têm mais nenhum lugar de privilégio como “donos” ou “falantes autênticos” ou o que quer se seja. Eles, na verdade, terão de se adaptar à nova realidade e, em muitos casos, aprender novas formas de falar e ouvir (RAJAGOPALAN, 2009, p. 42).

Dessa maneira, também se depreende que o livro não aborda o conceito de inglês como língua franca, mas, sim, como língua estrangeira, o que colabora ainda mais para uma supervalorização da identidade estrangeira em detrimento da identidade nacional dos alunos/professores que se utilizam do material apresentado.

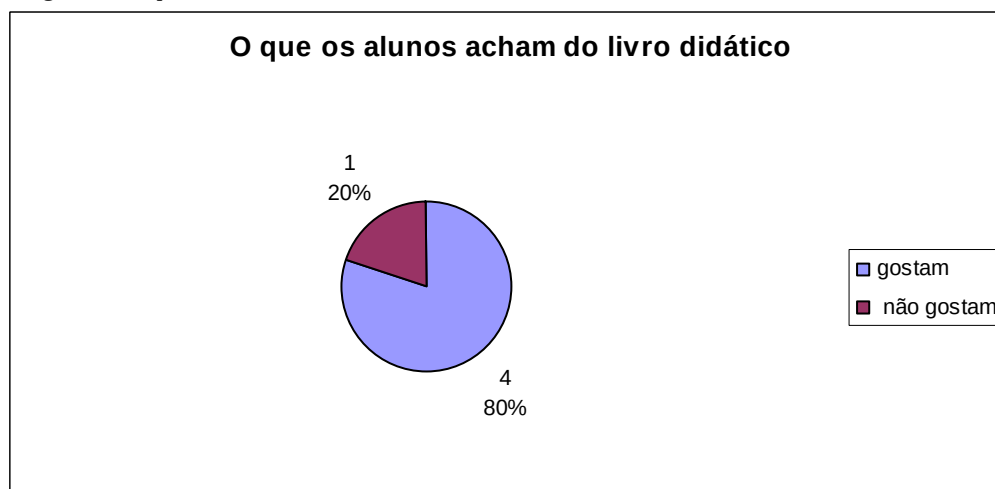
3.4 O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS E A VALORIZAÇÃO DO FALANTE NATIVO: UM DILEMA

A sala de aula é um ambiente propício à convivência de múltiplas culturas e identidades, e trabalhar dentro dessa miscelânea de jeitos, vivências e modos é bastante complexo e rico ao mesmo tempo. E, nesse ambiente, os materiais utilizados para abranger toda essa diversidade são de grande importância, pois são eles que irão validar as variedades em sala. Trago, portanto, nesta seção, a voz dos alunos quanto ao material didático utilizado nas aulas, especialmente o livro didático, que, no caso do curso observado, é o livro *New English File Pre Intermediate (versão britânica)*.

3.4.1 Como o material didático é visto pelos alunos.

Neste ponto apresento os dados relativos a como os alunos percebem o livro didático que usam. Majoritariamente, os alunos aprovam o material, como pode ser visto no gráfico a seguir: .

Figura 9: O que os alunos acham do livro didático



Fonte: Entrevista realizada em 26 de abril de 2011.

Sabendo que a maioria dos alunos aprova o livro, vemos agora qual é a razão dada por eles para gostar do livro. E entender por que alguns não gostam.

Tabela 10: Motivos que os alunos apontam para gostar do livro.

ALUNO	GOSTA OU NÃO	MOTIVOS
MELISSA	Não	Livro elitista (muito caro) Aborda apenas a nacionalidade britânica.
PAOLA	Sim	Bastante atividade, pair work.
DJEY	Sim	Bem didático, fácil de aprender, revisões gramaticais.
MARLI	Sim	Tem bastante exercício, não aborda apenas gramática, mas tem boxes para lembrar da regra gramatical.
LUCI	Sim	Ele é bem objetivo e aborda a gramática.

Fonte: Entrevista realizada em 26 de abril de 2011.

Os dados apresentados, tanto no gráfico quanto no tabela, sugerem que os alunos majoritariamente veem o livro didático utilizado como eficaz. Para eles o livro é bem completo. Importante é ressaltar que os alunos destacam mais a questão gramatical do livro didático, não dando tanta importância para questões culturais, como pode ser visto na tabela acima.

Para eles, o que parece importar mais é como os aspectos gramaticais são expostos, se ocorrem revisões, se é objetivo e se tem quantidade suficiente de atividades, não qualificando o livro a respeito da abordagem de outras habilidades, como *listening*, *speaking* ou *reading*. Isso acaba sugerindo que os estudantes veem o livro como uma cartilha que ajuda a gravar a gramática, muito mais do que um utensílio para ajudar na comunicação. Esse fato nos mostra que os alunos ainda veem a gramática como parte fundamental no aprendizado de uma língua, o que pode indicar a vontade de se falar o inglês da forma mais correta possível, ou seja, como o nativo.

Isso pode acontecer devido a uma grande ênfase na cultura dos países hegemônicos, como demonstrado por Lima, D. (2009), comenta que a sala de aula de inglês acaba sendo uma “ilha de civilidade” onde só se fala inglês imitando o “abençoado” hemisfério norte, o que pode influenciar na vontade de se falar cada vez mais correto possível. Entretanto, apesar de a maioria apresentar opiniões relativas à parte gramatical do livro, temos uma aluna que salienta aspectos relativos à cultura e, curiosamente, é ela que avalia negativamente o material. A seguir apresentamos o comentário da aluna:

Fragmento 44

ENTREVISTADORA: E ali no material didático que vocês usam, o English File... você gosta desse material?

*MELISSA: Bem... Ele tem algumas coisas que eu sou meio... contra... porque, por um lado, eu acho ele meio elitista... uma pessoa que não tenha uma renda assim não tão boa... primeiro que o acesso dele não é barato (90 reais)... por isso que eu optei pela cópia e o segundo... **elitista por causa da linguagem, talvez por ser inglês... inglês europeu e não inglês americano que nós temos mais acostumados**, mas pra mim também é uma curiosidade e uma oportunidade de aprender o inglês britânico, **mas eu não descarto o americano... australiano, irlandês ou da Nova Zelândia.... outros sotaques que eu acho que também poderiam estar no livro, não só abordando um tipo de inglês**, mas a cada nível abordar um sotaque... acho que nossa compreensão em inglês seria muito mais completa... em vocabulário pelo menos a gente seria muito mais completa...*

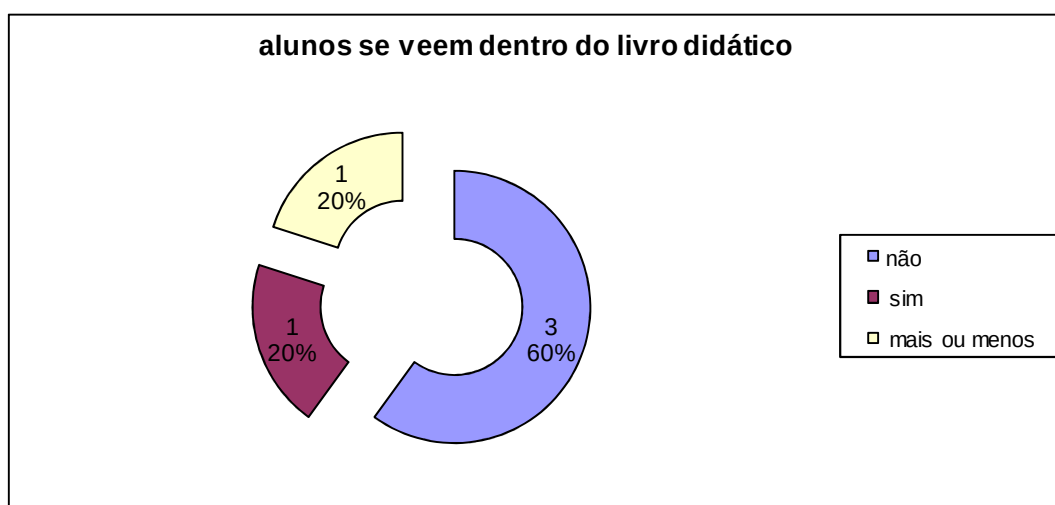
(Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011).

A entrevistada pensa que seria mais relevante se fossem abordados mais variedades de inglês e, conseqüentemente, uma maior variedade de países enfocados, o que tornaria seu aprendizado muito mais completo.

Outra fala da entrevistada que nos chama a atenção é sua opinião com relação ao livro ser elitista. Ela menciona o inglês britânico como tendo essa característica, coisa que o americano não tem. Anteriormente foi apresentado como os alunos consideravam os países falantes de língua inglesa e a Inglaterra foi considerada, por grande parte dos alunos, como soberba, fato esse que se coaduna com a ideia da aluna de que o livro é elitista, porque apresenta apenas o inglês britânico. Essa situação parece indicar que a aluna não se sente tão à vontade ou pelo menos não tão satisfeita com o livro.

Vendo que os alunos se referiram majoritariamente à gramática no livro didático, questionei-os sobre sua identificação com o material, se eles viam o Brasil dentro desse material, já que, durante as aulas, como observado anteriormente, eles disseram ver o Brasil.

Figura 10: Alunos se veem dentro do livro didático.



Fonte: Entrevista realizada em 26 de abril de 2011.

Através do gráfico acima, pode-se inferir que os alunos não conseguem se ver no livro didático, posto que 60% afirmam não se ver e 20% consideram se ver apenas parcialmente. A seguir apresento as respostas que os alunos deram com relação a esse tema:

Fragmento 45

ENTREVISTADORA: E você consegue se enxergar dentro do livro didático? Pessoas parecidas com você... cultura?

PAOLA: Aham...

ENTREVISTADORA: E de que forma você vê isso?

PAOLA: Até o que nós estamos vendo agora... você tá numa festa e o que fazer... como você sair da conversa... coisas assim. Quando você tem que viajar, pegar um trem... sei lá.

(Entrevista realizada em 26 de abril de 2011).

Paola, autora da resposta acima, afirma que se vê dentro do livro didático, especialmente por temas generalizantes, ou seja, festas, situações do cotidiano. Isso nos remete a Siqueira (2011), que enfatiza que os livros didáticos, principalmente aqueles escritos por estrangeiros, têm a intenção de contemplar o que se diz “normal”, ou o que todo mundo faz, partindo do modelo do falante nativo, visando uma maior vendabilidade dos livros. Outra aluna também comenta dessa mesma forma:

Fragmento 46 ENTREVISTADORA: E você consegue se ver dentro desse livro didático... representada?

LUCI: Mais ou menos. porque são muitos desenhos, pouca fotografia, daí fica tudo muito caricaturizado. Os textos, as imagens... quando eu fazia no Fisk era mais foto... mas ali em algumas situações eu me sinto contemplada como sujeito, digamos, porque os professores também fazem o maior esforço pra incluir a gente nas situações. Então, mesmo que o livro não dê conta disso, os professores tentam trazer a gente pra uma situação mais próxima da nossa realidade... ele tenta fazer essa relação.

(Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011).

Luci diz que se sente mais ou menos representada, contudo ela enfatiza que quem mais apresenta o local é o professor e não necessariamente o livro didático, o qual parece, assim como respondeu Paola, ser generalizante, uma vez que não usa muitas fotos em suas páginas, mas, sim, caricaturas que podem ser enquadradas em qualquer nacionalidade.

A aluna abordou mais a questão da imagem dentro do livro. Já Djey traz, em sua resposta, o discurso abordado pelo material. Para ela não há representações relativas ao Brasil, entretanto ela se vê contemplada no material por meio do contexto apresentado para a discussão: a questão dos filhos. Entretanto, ela tem consciência de que o cotidiano é trazido, mas não com o Brasil, e sim com países diferentes do nosso, o que para ela parece ser algo proveitoso, como destacado no fragmento abaixo:

Fragmento 47 ENTREVISTADORA: E você... assim consegue se identificar no material? Ver pessoas parecidas com você? Algum aspecto cultural

do Brasil que você encontre e consiga se identificar?

*DJEY: Do Brasil eu não vi nada ainda, mas assim, por exemplo, algumas aulas passadas foi abordado o tema que era filhos... os jovens, a bagunça que eles faziam... como eles se comportavam... então assim que deixavam toalha molhada no chão... eram desorganizados, deixam o quarto todo bagunçado e eu imediatamente me identifiquei com meus três filhos, que têm esse tipo de dificuldade, **então eu acho que ele procura, sim, trazer o cotidiano, embora seja através de outros países isso só faz a acrescentar.***

(Entrevista realizada em 26 de abril de 2011).

Marli também não se vê dentro do livro didático, porém, para ela, parece ser indiferente essa questão, uma vez que ela nem ao menos havia reparado se sua cultura estava contemplada no livro. E, mais uma vez, vemos que a aluna diz ser a cultura britânica a mais representada e, talvez, na concepção da entrevistada, seja normal esse fato, posto que, quando se trabalha o inglês britânico, também se privilegia a cultura britânica:

Fragmento 48

ENTREVISTADORA: E falando das figuras, das discursas que aparecem nesse livro você se vê representada nelas? Pessoas parecidas com você, aspectos culturais...

MARLI: Acho que não. Nunca parei pra reparar nisso, se me identificava... mas acho que não, por ele ter essa conotação britânica, ele tem muita representação de lá... então eu acredito que não.

(Entrevista realizada em 26 de abril de 2011).

Melissa, ao contrário das outras entrevistadas, se mostra mais descontente em relação à sua não representação, como pode ser observado no trecho em destaque do fragmento abaixo. É importante lembrar que essa aluna é a que mais se mostra preocupada com relação à representação e apresentação de mais culturas, e, por que não, identidades, dentro do material didático.

Fragmento 49

ENTREVISTADORA: E você se vê representada nesse livro didático?

MELISSA: Não.

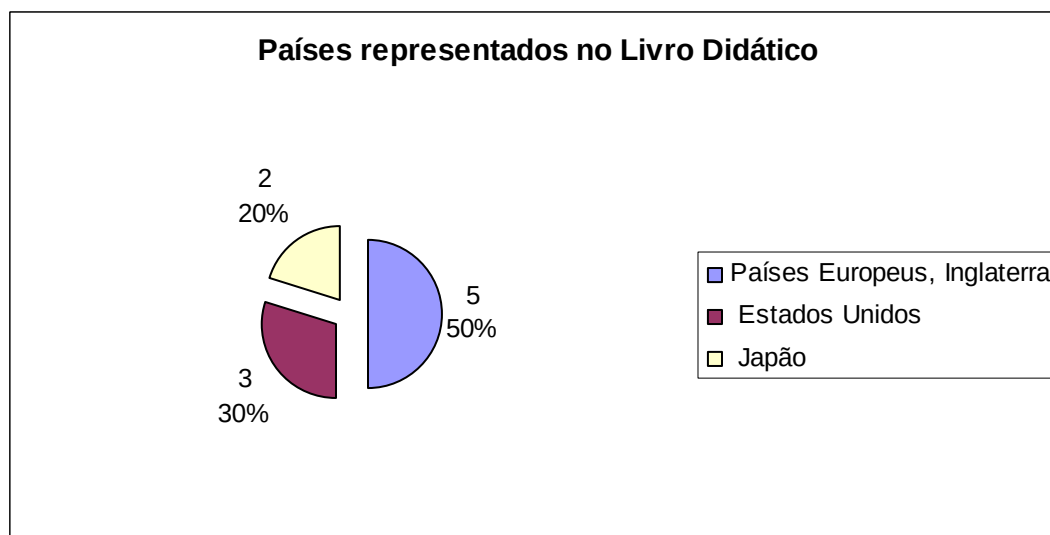
ENTREVISTADORA: Não vê nada.

MELISSA. Não, principalmente por ser essa coisa britânica elitista.

(Entrevista realizada em 26 de abril de 2011).

Fica, pois, entendido que os alunos não conseguem se perceber de forma clara no livro didático. Eles foram questionados com relação a quais países mais aparecem representados no livro e os alunos responderam dessa forma:

Figura 11: Países representados no livro didático.



Fonte: Questionário realizado dia 19 de abril de 2011.

Por meio do gráfico apresentado acima fica saliente que o livro didático traz representado em seu conteúdo muito mais os países ditos como donos da língua, ou seja, Inglaterra e Estados Unidos. Nesse caso, vemos a Inglaterra, ou os países europeus serem ressaltados, fato esse que os próprios alunos, como apresentado nos resultados anteriores, validam, afirmando que o livro, por ser de versão britânica, dá maior destaque a questões relacionadas aos países da Europa ou à Inglaterra, a qual tem a conotação de ser a mãe do idioma inglês.

Cox e Assis Peterson (1998), aborda a crença de que a Inglaterra é dona da língua quando apresenta a opinião de professores com relação a uma propaganda de *outdoor*, a qual tinha por chamada a seguinte frase: Aprenda inglês com quem ensinou o mundo a falar. Apresenta-se, no caso, uma imagem do mundo coberta pela bandeira da Inglaterra. Os professores entrevistados se dividiram em dois grupos: aqueles que concordavam com a afirmativa da escola, pensando ser a Inglaterra a dona do idioma, uma vez que foi ela quem apresentou a língua ao mundo, e outro que dizia ser uma forma de imperialismo linguístico, sendo que o inglês já não mais pertence a determinados países, mas, sim, ao mundo.

Assim, tendo que o livro traz mais representações do estrangeiro do que do local e, quando traz do local, isso aparece mais estereotipado de forma negativa, posição que pode ser encontrada na análise feita do livro didático usado no curso e que aparece no referencial

teórico, trago então o que os alunos pensam sobre as representações tanto do estrangeiro quanto do local.

3.4.2 Representações no livro didático de inglês

Para os alunos, a maior parte das representações presentes no livro didático indica que o ensino de inglês ainda está bastante ligado aos países do centro, deixando de privilegiar, assim, a cultura local dos aprendizes, como apresentado no Capítulo 1, do referencial teórico.

Dessa forma, mostra-se importante saber se os alunos concordam com essas representações, tanto do estrangeiro quanto do local. Djey, em sua resposta, demonstra que a maioria das representações presentes na aula são feitas por meio de comparações com coisas do cotidiano. É, contudo, importante ressaltar que a aluna menciona que o livro didático não a estimula a ver o local. Para ela, são os próprios alunos que têm a iniciativa, pois, caso contrário, o livro iria tratar apenas do estrangeiro.

Fragmento 50

DJEY: Então, como eu te falei, as representações que eu vi sempre foram de forma comparativa, então vamos supor que a gente, falando que nos Estados Unidos eles comem muito rápidos e que aqui no Brasil a gente não tem o costume de comer rápido, a gente procura comer mais devagar, degustar, mas assim sempre de forma comparativa e de nossa iniciativa não que o material didático nos incite, anime a fazer isso.

(Entrevista realizada em 26 de abril de 2011).

Já Marli não pensa ser tão importante assim a questão do local. No trecho do fragmento abaixo em negrito notamos que a entrevistada considera não ser significativamente importante abordar o local dentro do material, pois acredita ser mais proveitoso que se estude a cultura do país falante da língua, no caso a Inglaterra. Ela reforça, mais uma vez, a crença de que se precisa parecer com o falante nativo da língua para se poder ser fluente nela.

Fragmento 51

ENTREVISTADORA: E você acha importante que tenha essa representação?

*MARLI: Acho que não. Pra mim é indiferente isso. **Principalmente porque a gente tá estudando uma língua que é de uma cultura diferente. Eu acho que talvez seja mais positivo tá apresentando essa cultura do que tá apresentando a nossa.***

(Entrevista realizada em 26 de abril de 2011).

Luci, quando questionada sobre o tema, aborda primeiramente o fato de que o livro didático não aborda o Brasil em seu conteúdo. Ela não considera ser um problema o livro não trazer a identidade brasileira, pois o material é feito para o mundo todo e então não pode privilegiar um ou outro país. Entretanto, a aluna não leva em consideração a abordagem maciça dos países do centro, o que parece ser certa alienação por parte da estudante.

- Fragmento 52* *ENTREVISTADORA: E você acha que devia ser representado?*
LUCI: É... o problema é que esse livro ou editado escrito fora do Brasil, talvez seja um livro muito padrão, editado para ser vendido em diversos países. Me parece que é isso, né. Agora eu vejo um esforço do professor em trazer coisas da nossa realidade.
ENTREVISTADORA: E você acha importante quando ele faz isso?
LUCI: Acho, porque a gente tem a oportunidade de usar um vocabulário que represente a nossa realidade e em uma situação que a gente precise falar sobre o nosso país.
 (Entrevista realizada em 26 de abril de 2011).

Apesar de não dar tanta importância ao fato de não ver o Brasil dentro do livro didático, a entrevistada parece, contudo, sentir-se contemplada quanto à sua identidade local por parte do professor, o qual aborda o local nas aulas. E ainda completa a questão dizendo ser importante a abordagem da cultura de nosso país para que a comunicação seja mais abrangente, uma vez que teremos que falar sobre nossa realidade local em inglês, ou seja, a aluna, mesmo sem ter claro o que vem a ser o ensino de inglês como língua franca, sente a necessidade de aprendê-lo, uma vez que entende ser importante saber falar sobre sua realidade em inglês.

Ainda nessa mesma perspectiva, Melissa comenta o que pensa sobre a não abordagem do Brasil dentro do livro:

- Fragmento 53* *ENTREVISTADORA: E o que você acha disso... Bom... ruim... indiferente?*
*MELISSA: Eu acho que isso não é bom. Querendo ou não ,você não tá aplicando aquilo pra sua vida e isso não é bom... mas assim porque que a gente não reclama... **a gente tá tão concentrada em aprender a língua, a gramática, o costume deles, porque, querendo ou não, para um dia você pode ir para lá se inserir na sociedade com mais facilidade, você tem que conhecer os costumes deles... pra se inserir na sociedade deles com mais***

tranquilidade. É por isso que você não reclama... dessa falta de material... de espelho dentro do material, porque você vai se encontrar em outra sociedade e não vai ver sua cultura... vai se concentrar muito mais na gramática na língua do que em aspectos culturais.

(Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011).

Assim, contudo, apesar de Melissa se posicionar de forma contrária à não abordagem do Brasil dentro do material, ela ainda parece ter resquícios da crença de que você aprende inglês para falar com o nativo, situação essa apresentada no trecho em destaque do fragmento acima. A aluna acredita que os alunos não reclamam da falta do Brasil no livro didático porque estão muito focados na busca da aprendizagem da gramática e da cultura do falante nativo, por pensarem ser mais importante tentarem se parecer com o outro do que valorizar sua cultura.

É importante salientar outro aspecto mencionado pela estudante, qual seja a prevalência da gramática em detrimento do ensino da cultura, ou seja, a estudante tem ainda a noção de que não há necessidade de se aprender a cultura do outro para poder falar, porém também se pode dizer que ainda persiste uma preocupação excessiva em relação a um padrão a ser seguido, buscando-se talvez muito mais a perfeição do que a comunicação.

3.4.3 O livro didático de inglês na visão do professor

O livro didático, como visto anteriormente na análise de dados dos alunos, é peça importante na construção de crenças e de identidades, ou seja, ele pode nos dar direcionamentos que irão influenciar na forma como agimos e pensamos. Dessa maneira, saber como o professor percebe o livro didático é necessário, sendo que é ele quem, muitas vezes, colabora ou não para reafirmar as ideias trazidas pelo material.

A princípio, o professor comenta o que pensa em relação ao fato de se perceber ou não no material didático usado em suas aulas:

Fragmento 54

ENTREVISTADORA: E já que tamo falando do material didático no caso do brasileiro, você consegue perceber que tem o brasileiro dentro do material didático que você usa?

PROFESSOR: Não. Foi até um assunto que eu comentei com meus alunos na turma de ontem, e o material é produzido na Inglaterra e foi produzido pra todos os países usarem e, apesar de ele comentar no livro do professor, que é pra fazer comparações com a língua estrangeira com a língua dos alunos, ainda assim torna-se difícil.

Cada língua tem sua peculiaridade e, como a gente já falou, não necessariamente um nativo da língua sabe ensinar a língua e, como é um livro produzido para todas as línguas de vários nativos, digamos assim... um italiano aprendendo inglês, um brasileiro aprendendo inglês, então eu acho que ele falha muito isso... acho mais interessante um material de brasileiros pra brasileiros aprenderem inglês. Seria mais eficaz aqui no Brasil...

ENTREVISTADORA: Por que ele traria mais...

PROFESSOR: Porque ele saberia mais o contexto de como os brasileiros aprendem.

(Entrevista realizada em 26 de abril de 2011).

O professor concorda com a resposta apresentada pela aluna Luci no Fragmento 54, quando diz que o livro didático não é produzido no Brasil e tem a intenção de ser global e por isso não apresenta o Brasil. Ele até comenta que o livro do professor recomenda a comparação da língua materna com a língua-alvo, porém, em sua visão, ele acredita que isso é um tanto complicado devido às peculiaridades de cada país e, consequentemente, de cada língua.

O entrevistado acredita que seria mais apropriado o uso de um livro didático produzido por brasileiros, posto que autores brasileiros teriam mais conhecimento a respeito de nosso país e, portanto, não se utilizariam de tantos estereótipos ou não representações dentro do material, tornando assim mais eficaz a aprendizagem de inglês no Brasil. Ainda falando sobre o Brasil, o professor comenta acerca das representações brasileiras dentro do material:

Fragmento 55 PROFESSOR: Como eu disse, o livro pede pra fazer comparações na gramática, pede para os professores fazerem comparações com a gramática de sua língua nativa, com a língua que estão aprendendo. Algumas coisas até batem e dá pra fazer as comparações, mas há outras coisas que não, que não existe no português ou que não há como explicitar perfeitamente para os alunos e as peculiaridades e diferenças que trariam as outras línguas...

ENTREVISTADORA: E tirando a gramática... vendo a representação por imagem, cultura... consegue ver alguma coisa de Brasil?

PROFESSOR: Até tem uma unidade, não lembro qual, no começo do livro, que fala sobre o Brasil, sobre o Rio de Janeiro, mas é aquela coisa do estereótipo do brasileiro... não estereótipo ruim... estereótipo bom... não, critica muito os países... com relação às imagens, ele só apresenta imagens britânicas, uma ou outra coisa da cultura americana.

(Entrevista realizada em 26 de abril de 2011).

O professor, a princípio, parece estar muito preso à gramática. Ele responde muito mais falando sobre o como o livro aconselha o ensino da gramática do que com relação a

questões culturais, fato que parece indicar que o professor em sala de aula tem uma preocupação bastante grande em ensinar a gramática da língua a seus alunos.

Quando questionado mais especificamente acerca da representação do Brasil, ele comenta que lembra de ter visto, em uma unidade anterior, uma imagem do Rio de Janeiro, imagem essa representada ainda de forma estereotipada, não um estereótipo ruim, mas não condizente, não apropriado ao que vem a ser o Brasil. Já as imagens, o professor comenta que lembra apenas de imagens britânicas e poucas americanas.

E como o professor disse ver mais a Inglaterra dentro do material, questionei-o sobre como ele vê essa representação:

Fragmento 56 ENTREVISTADORA: E como você vê quem é mais representado no livro didático?

PROFESSOR: Eu acho que o material britânico também tenta mostrar uma variedade de sotaques, mas, ao mesmo tempo, como ele é feito pra todos os países aprenderem inglês, eu acho que ele falha nessas peculiaridades de cada país. Ele é muito geral, muito amplo... há coisas que é específico do brasileiro para aprender, como haveria coisas específicas do espanhol do italiano.
(Entrevista realizada em 26 de abril de 2011).

Nesse momento o professor salienta que o livro tenta abordar uma variedade grande de sotaques. Entretanto, para ele, o livro peca nas peculiaridades de cada país, e para o professor essa situação parece ser relevante para a aprendizagem, pois ele comenta sentir falta dessa abordagem não só do Brasil, mais peculiaridades de outros países dentro do livro didático.

O professor não respondeu, porém, de forma efetiva, o que acha de como o livro representa a Inglaterra. Talvez esse fato possa apontar para uma concordância com as representações do livro.

Sabendo disso, ele respondeu que concordava com as representações do livro, só pensava que elas estavam um tanto defasadas, pois o livro foi escrito em 1996 e muitas mudanças ocorreram durante esses anos:

Fragmento 57 ENTREVISTADORA: E você concorda com a representação que você viu no livro didático?

PROFESSOR: Bom. O livro foi escrito em 1996... se for pensar naquela época, sim, faria sentido... mas hoje já deu uma mudada. Não sei se daria certo com o Brasil hoje.
(Entrevista realizada em 26 de abril de 2011).

Com relação ao fato de a nacionalidade brasileira não ser apresentada no livro, o professor comenta que:

Fragmento 58 *PROFESSOR: Creio que um material produzido por brasileiro para ensinar a língua estrangeira seria mais ideal para entender a peculiaridade do brasileiro estudante de língua estrangeira.*
(Entrevista em 19 de abril de 2011).

Ou seja, para o professor, o melhor seria que o livro didático utilizado no curso fosse escrito por um brasileiro, pois ele saberia melhor abordar nossa cultura e identidade dentro do material. Cultura nesse caso vem a ser a representação que ajuda na formação da identidade nacional brasileira abordada no referencial teórico.

3.4.4 O Livro Didático de Inglês para Alunos e Professor: uma comparação .

Quando comparamos o que pensam alunos e o professor, notamos que eles não têm pensamentos tão distintos assim. Para os alunos, o livro parece ser bom o suficiente, especialmente em se tratando da gramática, fato que também é mencionado pelo professor, o qual foca suas respostas na gramática e seu ensino em detrimento de aspectos mais culturais.

Outro fato que também é semelhante em respostas dadas por professor e alunos é o da não representação do Brasil e a constante representação dos países do centro no livro, reafirmando a concepção do falante nativo como modelo a ser seguido; nesse ponto também percebemos que os alunos sugerem que o professor é o maior responsável por trazer o local para a sala de aula, fazendo, dessa forma, com que a deficiência apresentada pelo material seja suprida; situação essa que sugere que os alunos não parecem sentir tanta falta, ou mesmo notar, essa falta no livro.

O professor, em relação ao fato acima, comenta que tenta trazer mais o local para a sala de aula numa tentativa de fazer a aula mais próxima dos alunos. Vemos, portanto, que o professor realmente colabora para que os alunos tenham a concepção de que ele é o meio entre um material didático voltado para as representações dos países do centro e as representações brasileiras.

Tanto os alunos quanto o professor parecem concordar com a ideia de que o livro não é ruim porque não aborda de forma mais acentuada uma pluralidade cultural, devido a seu caráter generalizante, ou seja, escrito para todos os países. Mesmo concordando com esse fato, as duas partes sentem, porém, a necessidade de abordar mais o Brasil dentro do livro.

Pessoa (2009) comenta que tanto professores quanto alunos consideram importante a presença do livro didático durante o ensino como guia para o curso, principalmente em níveis iniciais. Para níveis mais avançados, contudo, essa necessidade parece ser menor, uma vez que os alunos já possuem maior proficiência na língua.

4.5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A QUESTÃO DO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA.

Tendo em mente a concepção de crenças e resultados de pesquisa trazida por Barcelos (2004a, 2004b), vemos que professores e alunos ainda trazem consigo questões relativas ao ensino-aprendizagem de inglês que perpassam o ensino de línguas, principalmente aquele pensado como sendo língua estrangeira e não língua franca.

Assim, torna-se bastante relevante atentar se o professor/alunos se sentem preparados para ensinar-aprender o inglês como a Língua franca e quais implicações essa nova visão traz para a sala de aula. Para tanto, apresento o que alunos e professor pensam com relação a alguns tópicos presentes no Inglês Língua Franca e a influência da formação de professores quanto à prática de sala de aula do docente no que tange à língua franca.

4.5.1 Professor nativo x professor não nativo – visão dos alunos

Como apresentado no capítulo do referencial teórico, vemos que o ensino da língua inglesa é um dos grandes geradores de renda e de poder para países, por exemplo, para a Inglaterra. Esse fato nos faz refletir sobre a crença do falante nativo como detentor e padronizador da língua, ou seja, essa noção faz com que esses países continuem lucrando com o ensino do idioma, posto que oferecem cursos de aprimoramento para professores, materiais didáticos e mesmo professores nativos para ensinar inglês.

Desta maneira, vemos a seguir que os alunos realmente ainda mantêm o pensamento de que para aprender melhor é importante ter aula com professores nativos ou pelo menos com aqueles que já viveram no estrangeiro por algum tempo.

Fonte: entrevista realizada em 26 de abril de 2011

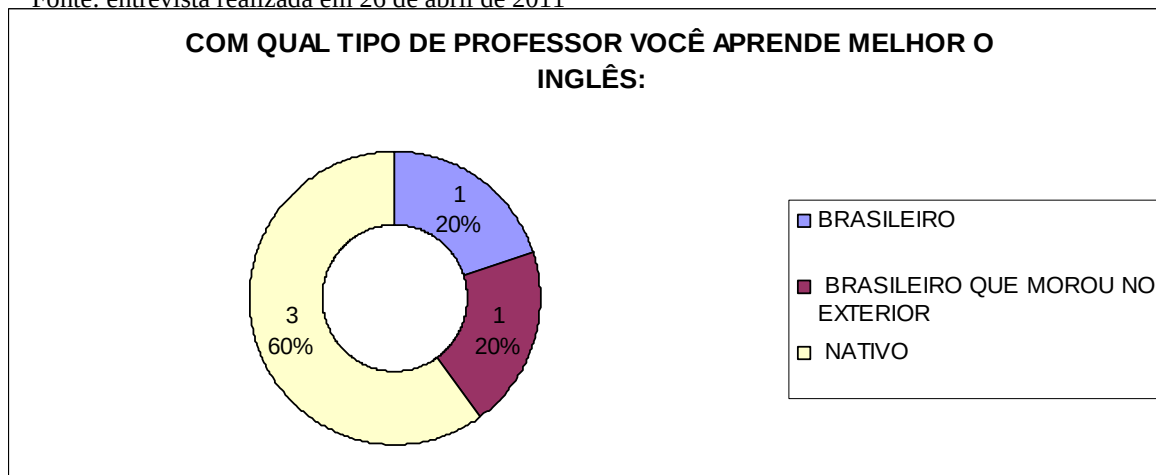


Figura 12. Melhor professor de inglês.

Paola comenta desta forma sua opinião a respeito do professor nativo:

Fragmento 59

ENTREVISTADORA: E ter aula com o professor nativo você acha que é melhor do que ter aula com o professor brasileiro? Ou é indiferente?

*PAOLA: Bom, eu nunca vivenciei essa experiência também, como que seria... Eu falo do brasileiro. Por exemplo, os professores que eu tive... Eu passei por cinco ou seis professores, por vários professores desde que eu entrei aqui no Clec... **E os que eu gostei mais até então foram os que foram para lá os que ficaram um tempo lá.***

ENTREVISTADORA: Por quê

PAOLA: Há menos dúvidas... entende?

ENTREVISTADORA: Como assim?

*PAOLA: Às vezes uma palavra que você viu num filme você pergunta... Pra eles falarem eu vou pesquisar pra você depois eu vejo... Isso claro que também professores que não foram, ou sei lá que também são nativos também não vão saber... Mas por exemplo meu namorado teve aula com um professor nativo de lá... Ele veio pro Brasil porque a mãe dele veio de lá e ele teve aula com esse professor e falou que era muito bom. Ele falou que como ele tava num nível muito alto... Essa que é a desvantagem você só vai conseguir ter aula com um professor desses num nível alto porque a compreensão do português dele não é muito grande, mas em compensação a do inglês é muito grande. **E ele teve aula com esse professor e disse que o nível de compreensão dele evoluiu muito, aí ele foi para uma professora brasileira que morou lá por três, quatro anos e ele falou que baixou muito o nível. Porque aquele professor que ele tinha sabia muito. Falava muito dos***

costumes, comparava com os costumes daqui e como ele tinha uma mãe brasileira ele sabia o português só não sabia muito o vocabulário, então ele pensava em uma palavra em inglês pra fala em português e ele não sabia, e os alunos achavam engraçado porque era um nativo americano tentando se inserir na nossa sociedade nosso costume.

Fonte: *Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011*

Vemos que, para a aluna, ter o contato com o estrangeiro parece aumentar o conhecimento do professor com relação à língua, ampliando também a qualidade das aulas, como pode ser visto no trecho negrito do fragmento 59. Vale ressaltar que a aluna não conta uma experiência vivenciada por ela, mas sim por seu namorado, o qual parece concordar com a premissa de o professor nativo ser melhor.

Além disso, a aluna afirma que o professor brasileiro muitas vezes demora em responder aos questionamentos relacionados à cultura e vocabulário, coisa que o nativo teria menos dificuldade, pois ele conheceria a cultura, expressões próprias do falante nativo. Nesse contexto, nota-se que a noção da existência de uma língua homogênea permeia o imaginário do aluno, fazendo com que ele sinta a necessidade de dominar essa variedade para poder ter fluência; fato que é desmistificado pela linguística quando se fala em variedades linguísticas.

Marli e Djei concordam com Paola em relação a se ter uma língua homogênea e que é necessário que se conheça até mesmo suas gírias para se falar bem:

Fragmento 60

ENTREVISTADORA: E você acha que aprende mais com o falante nativo ou com o brasileiro?

MARLI: Com o falante nativo eu acho.

ENTREVISTADORA: Por quê?

*MARLI: **Pelas gírias mesmo que a gente usa muitas gírias no português e aí vai muito mais fácil lá eu acho. A gente acaba decorando mesmo as palavras, mas não aprende, só decora pra falar mesmo, daí fica mais fácil do que estudar a gramática.***

ENTREVISTADORA: Então você acha que o professor brasileiro prioriza mais a gramática?

MARLI: Acho.

Fonte: *Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011*

Fragmento 61

ENTREVISTADORA: E pra você, ter aula com um professor nativo é melhor do que com um professor brasileiro?

*DJEY: Pior que eu não sei. Eu nunca tive aula com um professor que é de lá. **Eu acredito que sim porque inglesas não todas as línguas tem muitas gírias muitas expressões e quando a gente tá fazendo o curso tem mania de querer traduzir na***

íntegra e às vezes não faz sentido porque é uma expressão cultural deles. Então acredito que teria bastante vantagem, sim, se por um lado positivo.

Fonte: Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011

Como vimos, Marli e Djei pensam ser essencial saber as gírias e não ficar apenas estudando gramática. Para elas há a necessidade de se decorarem as gírias, adentrar o contexto cultural do falante nativo, sem considerar que gírias podem variar de acordo com localidades em um mesmo país ou em países diferentes, como no caso do inglês, e até mesmo no tempo, ou seja, o que hoje é falado com frequência pode não mais ser entendido como tal no futuro, entre outros.

Percebemos então a preferência dos alunos por professores nativos ou que viveram no exterior e caracterizam desta forma cada tipo de professor mencionado:

Tabela 11: características apontadas pelos alunos aos professores

TIPO DE PROFESSOR	CARACTERÍSTICA
Brasileiro	Prioriza a gramática
Nativo	Fala muito rápido, traz para sala de aula mais questões culturais, o aluno consegue aprender o inglês natural do país, tem maior conhecimento sobre o inglês (ajuda em níveis mais avançados), ensina melhor o sotaque.
Brasileiro que morou ou estudou no exterior	Conhece o português (fato que nos níveis iniciais ajuda)

Fonte: entrevista realizada em 26 de abril de 2011

Ou seja, os alunos demonstram cultivar ainda a crença de que precisam semelhar-se ao nativo para falarem com fluência, entretanto parecem reconhecer que o professor brasileiro também tem seu lado positivo, pois em níveis menos avançados conseguem ajudar mais os alunos, coisa que o nativo teria mais dificuldade por não conhecer a língua e questões locais dos alunos.

Berto (2011) traz resultados que apontam para uma tentativa de mudança no quesito de o falante nativo ser melhor professor, porém conclui ser ainda muito forte essa crença, que ainda perpassa muitas escolas de idiomas, as quais veem o falante nativo como aquele que está praticamente pronto, bastando se adaptar aos moldes da escola para ser um bom professor. Situação semelhante parece acontecer com os alunos do curso, que, mesmo gostando do docente brasileiro, acreditam que o nativo tem um inglês melhor.

4.5.2 Estudar no exterior ou no Brasil – na visão dos alunos

Como apontado anteriormente, há grande propaganda feita para que alunos e professores façam intercâmbios e busquem estudar no exterior para aprimorar seu inglês (fato que remete, mais uma vez, ao imperialismo linguístico britânico-americano). Entretanto, o ensino como Língua Franca tenta desmistificar a necessidade de se estudar no país nativo da língua para aprendê-la. Como pode ser visto nos fragmentos abaixo, essa tentativa parece estar, contudo, ainda no começo quando se pensa no curso de línguas para a comunidade.

Fragmento 62

A2: Eu acho, na verdade é uma coisa que eu tenho pensado em fazer porque tem um custo muito alto, não é uma coisa que qualquer um pode fazer... Exige bastante planejamento, mas considerando meu histórico de inglês que é muito de ouvido... Bom pra mim eu acho que trabalhar três meses nos Estados Unidos ia ser pro meu conhecimento melhor do que fazer o melhor curso aqui no Brasil. Porque é a questão do ouvir mesmo porque quando você aprende o português, a gente não aprende as regras simplesmente sabe o jeito certo de falar e não fica pensando o pretérito perfeito e tal e o que eu aprendi de inglês até hoje foi assim eu não fico pensando na regra. E no meu caso assim que aprendi de ouvido estudar lá é meio que essencial até... É melhor por pegar esse cotidiano mesmo das pessoas falando.

Fonte: *Observação realizada dia 19 de maio de 2011*

Durante a aula, os alunos comentavam fazer ou não intercâmbios e uma das alunas comenta que, mesmo sendo caro, passar três meses estudando nos Estados Unidos seria melhor do que qualquer curso no Brasil. Esse fato valida o que Pennycook e Philipson falam sobre o ganhar dinheiro com a língua conforme discutido no Capítulo 1, porque a aluna acha que, mesmo sendo caro, é importante fazer esse sacrifício para aprender bem o idioma.

Fragmento 63

MELISSA: Olha, eu nunca fui, mas eu quero ir porque a experiência das pessoas que foram confere com essa afirmação, porque você ir pra uma terra que só fala inglês, querendo ou não, obriga a aprender a linguagem deles, essa imersão que eles falam... Eu concordo, acho que sim, que se você quer aprender você tem que vivenciá-lo 24 horas por dia, não só do inglês, mas de qualquer outra língua. Eu acho que ir pra lá... Pro efetivo é ideal.

Fonte: *Observação realizada em 19 de maio de 2011*

Para ela é importante estudar com nativos, mas não por necessidade de se aprender o cotidiano deles. Em seu relato parece ser ressaltada a utilidade da língua, ou seja, quando eu

estou em um país no qual somente a língua inglesa é falada sinto a obrigatoriedade em falar, melhorando então a fluência.

Nos fragmentos abaixo, os sujeitos da pesquisa mantêm o pensamento de Luci, chamando a atenção para a função da comunicação que a língua tem. Nesse sentido, nota-se que os alunos parecem entender que é melhor estudar no exterior justamente porque conseguem visualizar de forma mais efetiva sua utilização, pois irão realmente se utilizar da língua. A passagem negritada do fragmento 64 mostra bem isso:

Fragmento 64

Professor: I think there isn't any difficult language... every language is easy... even if I don't know everything... se eu me virar ok...

A1: Ah eu acho que se me jogarem lá nos Estados Unidos... Eu sei (risos).

A2: Alguma coisa eu sei pedir água, comida...

Professor. ok, but one day I will learn Russian... a different language...Russian...so now look at the letter B, let's read the steps about Anna... a British journalist who did an intense course to learn Polish...do you know Polish?

A1: Absolutely.

A.: Polish é polonês, né?

Professor. Polonês... E como que eles falam polonês?

A5: Só às vezes que sai que nem polaco, né... (imitando o sotaque de polaco).

Professor. Interessante o polonês, NE.

A5: Daí quando você começa não para, né... (ainda imitando o sotaque polonês).

A2: Pega, né?

Fonte: *Observação realizada em 10 de maio de 2011*

Em outro momento de aula novamente vem à tona o tema estudar no país nativo da língua para aprender melhor. Em uma das unidades trabalhadas pela turma o assunto era exatamente o aprendizado de línguas estrangeiras e, nas entrelinhas do discurso apresentado pelo livro, ir ao país nativo é apresentado como importante, posto que apenas lá o aluno poderá saber efetivamente se consegue ou não ser fluente.

E, para ter certeza dessa fluência, a aluna que passa pelo teste não pode usar nenhum instrumento para ajudá-la na comunicação, tal como mímica, dicionários ou mesmo uma língua intermediária (no caso a estudante estava aprendendo Polonês e não poderia utilizar-se do inglês).

Fragmento 65

Professor: In German is hard to tell the time...(professor falando em alemão o tempo)

Professor. And what are the rules...there are some rules to do the test...what are... the rule number one...

ALUNOS RESPONDENDO

Professor. Not use a book or a dictionary.

A5: You can't speak English...

A3: No mimics...

A1: Ah! Isso é uma judiação...

Professor: So think about it if I send you to USA, Canada... or somewhere where speak English...with these rules and these 5 things to do... do you think that you can do that?... asking the time without mime... and can't do this even in Portugues without mime...I'm Italian, I talk with my hands... it's hard to talk without my hands.

A1: It's so hard not to make mime...

Professor: And what do you think about her...Anna, she was there trying to do this test...

A2: She can do this if we want...

Professor: Yes we can...(risos) like Obana said...now I will play...and you will see the test

Fonte: *Observação realizada dia 19 de maio de 2011*

Tendo por base os fatos acima, entendemos que o estatuto do inglês como língua franca ainda não permeia substancialmente as aulas de inglês do curso. Tanto o livro quanto os alunos privilegiam o falar com o nativo em detrimento da inteligibilidade e da comunicação, pois os sujeitos consideram ser mais importante falar sem usar recursos extras a não ser a língua-alvo e o mais semelhante possível ao nativo, justificando assim a ida a países para aprimorar-se no idioma.

4.5.3 *Listening* e a pluralidade abordada no Inglês como Língua Franca

A língua franca prevê a abordagem da pluralidade em ensino, sendo ela não apenas relacionada à cultura, mas também a diferentes sotaques (ou variedades) do inglês. Essa valorização da pluralidade permite não apenas que os participantes do ensino possam dar maior destaque a suas identidades quanto respeitar e buscar o entendimento da diversidade. Isso é assim entendido porque a negociação dos significados irá se fazer no contexto da conversação com os mais diferentes falantes nativos ou não (cf. Jenkins, 2006; Seidlhofer, 2004; Siqueira, 2011 e 2008; Canagarajah, 1999).

A seguir vemos que os alunos, quando questionados a respeito desse assunto, enfatizam dois sotaques: americano (estadunidense) e britânico.

- Fragmento 66*
- ENTREVISTADORA: E quanto ao listening, você gosta de fazer o listening?*
MARLI: Eu acho muito difícil, mas eu gosto.
ENTREVISTADORA: Você consegue ver que o listening aborda o sotaque britânico, americano...
MARLI: Na verdade eu não sei a diferença de um sotaque pro outro, mas eu acho que é bem difícil assim...
ENTREVISTADORA: E você acha importante que se abordem os vários sotaques de inglês?
MARLI: Uhum, pra gente saber... Por mais que a gente não vá se enquadrar realmente no sotaque... Até pra gente tá conversando com alguém em algum lugar e saber se a pessoa tem sotaque britânico...
- Fonte: *Entrevista realizada dia 26 de abri de 2011l*

- Fragmento 67*
- ENTREVISTADORA: E quanto ao listening que é feito desse livro, você acha que ele aborda todas as variedades de inglês. Inglês americano, britânico, etc.?*
LUCI: Assim tanto como o material do livro, o listening também deixa a desejar, porque acaba ficando restrito ao inglês britânico e fica a cargo do professor mostrar as outras variedades de inglês.
- Fonte: *Entrevista realizada em 26 de abril de 2011*

- Fragmento 68*
- ENTREVISTADORA: E quanto ao listening, você acha que o livro aborda todas as variedades de inglês... Americano, britânico, neozelandês?*
MELISSA: Não. Até agora eu só ouvi inglês americano e britânico.
ENTREVISTADORA: E você acha isso bom ou ruim?
MELISSA: Ruim, se eu quiser ir pra Austrália... Eu vou achar que sei todo o inglês do mundo e o que eu sei não basta.
- Fonte: *Entrevista realizada em 26 de abri de 2011l*

Nota-se que eles apresentam certa dificuldade em diferenciar um sotaque do outro, como afirma Marli, e, embora não explicitamente, acredito que as demais alunas compartilham esse pensamento, pois as alunas mencionam os sotaques mais relacionados ao livro didático: britânico.

Demonstrando ter ciência da maior atenção dada às duas variedades, elas se dizem insatisfeitas devido a esse ocorrido, mencionando que o material é monolítico em relação ao sotaque, mas o professor é responsável pela apresentação de outras variedades e que, se quiserem conversar com uma pessoa de sotaque diferente daquele abordado, terão dificuldade

em entender, devido à predominância de apenas duas variedades dominantes, como comentado por Melissa no fragmento 68.

Siqueira (2011) corrobora as respostas acima, pois, para ele, os sujeitos envolvidos no aprendizado de inglês já reconhecem que há um empoderamento do falante não nativo quanto à pronúncia, ou seja, acreditam ser necessário conhecer mais de uma variedade da língua estudada.

4.5.4 Estudar com nativos e viver no estrangeiro – na visão do professor.

Saber como os alunos veem o nativo ou o estudar no país nativo é importante para entender como a crença do falante ideal influencia na forma como pensamos o aprendizado de línguas – se como língua estrangeira ou como língua franca –, no entanto não podemos esquecer o papel do professor nesse processo, pois ele é peça-chave na manutenção ou na mudança de pensamentos no ambiente de aprendizagem, como pode ser percebido na discussão realizada no referencial teórico. Assim, trago o dizer do professor a respeito de quesitos que, por muito tempo, permeiam o ensino de línguas, como: professor nativo é melhor e estudar no estrangeiro é importante para aprender melhor o idioma.

Para entender melhor a questão, começo trazendo o que o professor sente quando os alunos o questionam sobre sua formação, ou melhor, se morou ou não fora para aprender inglês:

Fragmento 69

ENTREVISTADORA: E quando você tava dando aula já aconteceu de os alunos perguntarem pra você: você já estudou fora? Morou fora do Brasil?

PROFESSOR: Uhum... É... Lembro de acontecer, mas não com frequência. Mas eu conto da experiência que eu tive com estrangeiros aqui no Brasil mesmo...

ENTREVISTADORA: Mas isso parte mais de você ou deles mesmo? Saber se foi pra um lugar diferente...

PROFESSOR: Sou eu. Costumo falar muito da cultura e daí eles perguntam se eu já morei fora... Por que... Era praticamente um pedaço dos Estados Unidos dentro do Brasil, dentro da casa era tudo americanizado.

Fonte: Entrevista realizada dia 26 de abril 2011

Pela resposta apresentada, podemos notar que o professor tem consciência da preferência dos alunos por professores que têm certa experiência com nativos e então se adianta ao questionamento dos alunos trazendo questões relativas a eles, contando sua

vivência com um pedaço dos Estados Unidos dentro do Brasil. Essa vivência dele então parece validar seu ensino, ou seja, ele não foi aos Estados Unidos para estudar, mas conviveu com nativos, o que seria o mesmo.

Nos fragmentos abaixo o professor comenta seu pensamento em relação ao questionamento que os alunos fazem acerca do nativo e como ele se sente, bem como sua opinião sobre aprender com falantes nativos.

Fragmento 70

ENTREVISTADORA: E quando os alunos te perguntam se você mora fora, como você se sente assim, acha legal eles querem saber assim o que é morar fora e tal?

PROFESSOR: É eu acho interessante essa vontade de saber como é e tal lá fora, apesar de eu nunca ter saído do Brasil...

Acho interessante porque, como se diz por aí, a maioria das pessoas que estudam inglês não vão falar com um nativo, mas você nunca sabe se a pessoa tá estudando inglês pra sair do país ou pro trabalho dela... Acho interessante que eles queiram conhecer a cultura... Como são as pessoas nativas de inglês. Porque você não sabe qual a intenção deles aprenderem inglês.

Fonte: *Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011*

Fragmento 71

ENTREVISTADORA: Então, já que você tava falando de nativos, você acha importante estudar com nativos?

PROFESSOR: Ah, não necessariamente um nativo vai saber ensinar a língua... Ele nasce, fala aquela língua é uma coisa, mas se ele é apto a ensinar é outra... É interessante ter um contato pra saber como que é... Até a questão gramatical como a gente vê no Brasil nem todo mundo fala gramaticalmente correto e a maioria dos cursos ensinam gramática... Falo por experiência própria, a maioria dos americanos não falam gramaticalmente correto também... Então é interessante pra eles verem que a gramática é importante, mas não é tudo... Dá pra se entender sem seguir todas as regras...

ENTREVISTADORA: Então não é essencial o falante nativo?

PROFESSOR: Não

Fonte: *Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011*

Notamos que o professor enfatiza que é relevante o aprendizado permeado pela cultura americana, mesmo mencionando que muitas vezes os alunos não irão falar com um nativo, como pode ser visto no trecho negrito acima. Além disso, no fragmento seguinte ele fala que conhece pessoas que não viajaram e falam bem, porém, assim como fez no fragmento 71, ele reforça seu aprendizado por meio da convivência com nativos, o que parece ser uma forma de dizer que se enquadra no padrão nativo.

Siqueira (2011) demonstra, em uma pesquisa realizada com alunas-professoras do quarto ano da UEL (Universidade Estadual de Londrina), que, assim como o professor participante da pesquisa, as alunas reconhecem a necessidade de trazer o local para as aulas, ou mesmo a abordagem do inglês como língua franca, todavia permanece com resquícios de valores que as fazem voltar a trazer o falante nativo à baila em um patamar mais elevado:

Fragmento 72

ENTREVISTADORA: E você acha importante ir pra um país estrangeiro (nativo) pra aprender melhor o inglês ou você aprende aqui e se vira?

PROFESSOR: Apesar de eu ter aprendido com nativos, por convivência eu conheço pessoas que aprenderam inglês e falam muito bem mesmo sem ter ido. Então eu acho que não é necessário ir pro estrangeiro ou aprender com um professor nativo pra falar bem.

Fonte: Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011

Assim, o professor, bem como os alunos, todos cultivam a crença, mesmo que não tão explícita, do falante nativo melhor e da validação do professor por meio da vivência com o nativo, seja por meio de viagens ao exterior ou por convivência, como mencionado pelo professor.

Também se nota que o professor tem consciência da importância que os alunos dão ao professor que teve contato com nativos, daí a busca em reforçar que ele teve contato com esse nativo. Importante é ressaltar que o professor fala que não acha que os alunos irão necessariamente falar com nativos e que mesmo aqueles que não vivem com nativos podem falar bem o inglês, entretanto deixa bem claro que ele tem esse aval do nativo pela convivência, o que parece torná-lo mais apto ao cargo de professor de inglês.

4.5.5 Língua Franca e a Formação de Professores

O Estatuto do Inglês como Língua Franca tem muito a ser trabalhado para que se torne constante nas aulas. Sua presença pode ser vista no curso, entretanto sempre de forma esporádica e superficial. Sabendo dessa situação, o professor trouxe algumas contribuições ao assunto apresentando suas opiniões. Abaixo vemos o que ele sabe sobre essa nova forma de ver o ensino de idiomas:

Fragmento 73

ENTREVISTADORA: E deixa eu te perguntar... Não sei se você já ouviu falar do inglês como língua franca?

PROFESSOR: Já

ENTREVISTADORA: E qual sua concepção desse inglês como língua franca que você ouviu?

PROFESSOR: Eu acredito que o inglês só é língua franca por causa dos países... Digamos que dominam o mundo... Inglaterra e Estados Unidos... Bom hoje em dia os Estados Unidos... Se bem que dizem que vai mudar, vai ser a China... Bom, então, eu acho que ele só conseguiu esse status de língua franca por causa do poder econômico, por que se você precisa conversa... Adquirir algum produto exterior você precisa estudar o inglês porque muita coisa vem de lá dos Estados Unidos ou da Inglaterra... Poderia ser qualquer país, mas... Só acho que foi um título que foi dado não importa qual seja... Eu esperava que fosse o esperanto, mas não deu certo.

Fonte: *Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011*

Na concepção do entrevistado, Língua Franca se confunde com o senso comum de uma língua usada por todos, mas é importante salientar que o professor sabe que ela só alcançou esse patamar graças ao imperialismo apresentado pelos países citados por ele, fato que realmente faz parte das indagações do ensino de inglês atualmente.

Com base nessa resposta, questioneei o professor sobre a diferença que poderia existir entre o ensino de inglês como língua estrangeira e como língua franca e ele demonstrou até certo conhecimento do que seria uma ou outra, apesar de enfatizar que nunca havia parado para pensar sobre o assunto, apontando para uma falta de reflexão sobre o assunto em sua formação:

Fragmento 74

ENTREVISTADORA: Então você... Na sua concepção, qual a diferença entre língua franca e língua estrangeira?

PROFESSOR: Diferença entre língua franca e língua estrangeira? Nunca parei pra pensar sobre isso... Mas...

*Uhum... **Língua franca seria mais a língua comercial pra se comunicar sobre negócios estudar fora ou coisa do tipo**, pra fala com qualquer estrangeiro sem ser necessariamente um nativo... E o inglês como língua estrangeira seria... Pra você conversar com um nativo*

Fonte:

Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011

Já quando pergunto se seria importante o ensino baseado na língua franca, ele dá uma resposta evasiva, demonstrando não ter tanta segurança a respeito do assunto. Chamo, contudo, a atenção para o fato de o professor vislumbrar a noção de a língua ser uma representação identitária, quando da passagem negritada do fragmento 74.

Fragmento 75

ENTREVISTADORA: Então e você acha importante que o

inglês seja usado dessa forma como língua franca?
PROFESSOR: *Independente de qual língua, é importante que haja uma... **O ideal é que cada um falasse sua própria língua e todos entendessem, mas... Como é uma utopia muito grande...** Então tem que haver uma pra haver uma certa ordem.*

Fonte: *Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011*

Pelas respostas dadas acima e pelo contexto apresentado anteriormente, depreendemos que a formação do professor parece estar deficitária com relação ao estatuto da língua franca e até mesmo com relação à (re)construção de identidades presentes no âmbito escolar, embora o professor e os alunos demonstrem necessidade de elementos presentes nesses temas, resultado esse que está em consonância com as pesquisas de El Kadri (2010).

Nos fragmentos seguintes a formação de professor é trazida à baila:

Fragmento 76

ENTREVISTADORA: *Então língua estrangeira é pra conversar com um nativo e língua franca é pra conversa com qualquer um tipo... Um brasileiro falando com um japonês em inglês?*

PROFESSOR: *Isso.*

ENTREVISTADORA: *E você acha que na tua graduação é abordado mais o inglês como língua franca ou como língua estrangeira?*

PROFESSOR: *Em todos os materiais que eu vi de inglês aqui na universidade são materiais britânicos e os professores que eu tive na maioria têm vivência da Inglaterra, não sei... Não dá pra julgar se tão puxando mais pro inglês britânico, mas creio eu que, ao mesmo tempo em que eles tentam fazer algo como o inglês internacional, fica uma coisa meio britânica, talvez pelos materiais que são usados.*

Fonte: *Entrevista realizada em 26 de abril de 2011*

Fragmento 77

PROFESSOR: *E até porque eles falam de cultura meio no geral, a matéria de Prática II que é sobre cultura oral... Eles falam muito, mas por causa do material a gente se prende muito ao sotaque britânico.*

Fonte: *Entrevista realizada em 26 de abril de 2011*

Vemos, portanto, que o curso parece estar ainda enraizado por crenças relativas ao que seja um bom falante de inglês e quem é o dono da língua, fatos que são tratados de forma crítica quando se faz uso do ensino de inglês como Língua Franca e que não aparecem discutidos no curso de formação do professor, pelo menos pela visão do graduando entrevistado.

Situação semelhante é apresentada na pesquisa de El Kadri (2010), a qual aponta para a falta de discussão acerca da língua franca na grade curricular do curso de Letras de uma universidade do sul do Brasil. Pelo que pode ser entendido, os cursos ainda não se veem preparados para tratar desse assunto com os alunos, gerando então manutenção de crenças vindas desde a formação inicial do acadêmico e que irão posteriormente afetar alunos, colaborando para uma visão sem criticidade relacionada ao ensino de línguas.

CONCLUSÃO

Pelos dados analisados, pode-se depreender que os alunos e o professor sentem certa dualidade em relação ao sentimento de identidade nacional. Ao mesmo tempo em que o professor diz gostar do Brasil, em que defende o país dos estereótipos e em que acredita que não precisa mudar o sotaque de brasileiro para falar inglês, ele mesmo vê a necessidade de ter um sotaque mais parecido com o do nativo, principalmente o do americano.

Pensamento semelhante pode ser vislumbrado nas respostas dos alunos, que deixam transparecer suas crenças em relação ao conceito de bom professor, as informações contidas no livro didático e qual a melhor maneira de se aprender a língua (em um país de língua materna sendo o inglês ou no próprio país dos alunos).

Nas falas dos discentes, podemos perceber a vontade da inclusão do local no ensino da língua, respeitando e valorizando a identidade nela presente. Entretanto, eles ainda mantêm conceitos que acabam ferindo essa premissa, considerando que realmente é necessário que se mantenha o sotaque brasileiro e que os estereótipos não são condizentes com o que o ser brasileiro é.

Ocorre que ainda pensam que o professor nativo é melhor e, contraditoriamente, dizem que é bom que se tenha um sotaque parecido com o do nativo, apesar de não ser essencial. E, com relação aos estereótipos, dizem não aprovar os que aparecem nas aulas, porém gostam do livro didático, o qual, como pode ser visto na análise apresentada no capítulo anterior, referente ao livro didático utilizado pela turma.

Tendo essas considerações por base, entendemos que os materiais didáticos utilizados em sala de aula e a própria formação do professor colaboram para que essa dualidade permaneça. O livro didático utilizado, na maioria de suas páginas, apresenta uma estereotipagem, não apenas do Brasil, mas também de outros países; nem sempre tão positiva, como acontece com o tipo brasileiro apresentado, e, em contrapartida, apresenta de forma bastante positiva a identidade do nativo.

Também cabe ressaltar que, em geral, poucas são as identidades, diferentes das dos nativos, representadas. Esse fato aponta para uma falta de valorização do local por meio do livro didático, o qual justifica a predominância de identidades americanas ou britânicas devido ao caráter global dado ao ensino do idioma, o qual precisa assemelhar-se ao nativo. Tal justificativa não é válida quando se pensa no ensino de inglês como língua franca, pois a língua franca prevê a abordagem do maior número de identidades e culturas possíveis, para a prática de negociações durante a comunicação em qualquer parte do mundo.

A formação do professor é outra peça fundamental para se entender o porquê das respostas apontadas pela pesquisa. O docente em formação comenta que não viu, até o momento da pesquisa, discussões englobando identidade, representação ou mesmo o estatuto do inglês como língua franca. Isso acaba colaborando então para que a dualidade de necessidades apareça no momento da aula.

Vejam os que a situação de querer preservar a identidade local e, ao mesmo tempo, se deparar com contextos que supervalorizam a identidade estrangeira não permeia apenas a identidade do professor, mas a dos alunos, os quais aparentam ter as mesmas indagações e necessidades do docente. Os discentes muitas vezes se reportam à necessidade da abordagem de aspectos brasileiros durante as aulas para facilitar a aprendizagem, enfatizando que, quando se trazem as vivências locais para a aula, elas se tornam mais próxima a eles, tornando mais significativo o ensino.

Apesar desses e de outros fatores, o professor parece estar bastante aberto a trazer o local para a sala de aula, mesmo tendo certas crenças sobre o ensino-aprendizado de inglês como língua estrangeira. Para ele, assim como para os alunos, parece ainda não estar claro o que seja o ensino de inglês como língua franca, posto que muitos, apesar de acharem interessante que se tragam mais variedades do inglês para as aulas, ainda acham que precisam “polir” seu inglês e tentar entender da melhor forma possível o nativo, fato que não é tão relevante quando se pensa no ensino de inglês.

Entendemos, portanto, que discussões voltadas para o tema língua franca na formação do docente podem contribuir muito para uma aula mais incluyente, crítica e coerente com os anseios dos participantes. Tendo o professor conhecimento mais aprofundado sobre essas questões, sua voz pode colaborar para a visão crítica por parte dos alunos, os quais poderão decidir, de forma mais clara e objetiva, o porquê do seu estudo da língua inglesa, assim como (re)construir ou manter suas identidades.

A valorização do local dentro das aulas de inglês é uma das melhores formas de se incluir o sujeito de forma mais acentuada nas aulas por meio da língua. Os alunos, bem como

o professor, acabam se utilizando da língua-alvo para a valorização da identidade nacional, posto que conseguem perceber mais a diversidade dentro de múltiplas culturas representadas pelos países estudados, e, nesse caso, ressalta-se que não se pode apenas focar em um ou dois países, os quais parecem ser os donos da língua, mas, sim, ver o mundo globalizado.

Importante é ressaltar a questão do imperialismo linguístico imbricado no processo de ensino-aprendizagem. Dentro do material didático, bem como nos discursos apresentados no decorrer das aulas pelos alunos e pelo professor, vemos que os sujeitos parecem acostumados à condição de imperialismo linguístico imposta pelos países que se autodenominam donos da língua (cf. PENNYCOOK, 1999; PHILLIPSON, 1992; CANAGARAJAH, 1999).

Para eles, a questão do imperialismo linguístico presente no ensino-aprendizado de inglês parece fazer parte do aprender inglês, pois em várias passagens os sujeitos comentam que, para falar bem a língua, precisam pertencer ao contexto cultural/identitário do falante nativo, aprendendo o modo de vida e peculiaridades por eles apresentadas.

Nesse ponto notamos que o estatuto de inglês como língua franca é uma das formas de se contestar esse imperialismo, uma vez que ele favorece e valoriza a identidade local dos participantes do processo de ensino-aprendizagem, e supre a necessidade apresentada pelos alunos com relação à não homogeneização do “ser brasileiro” nas aulas de inglês.

Nesse ponto, a língua é a forma mais eficaz de se viajar o mundo, uma vez que o inglês é a língua utilizada globalmente e, como visto no Capítulo 1, muito mais não nativos a usam do que nativos. Assim, vemos que não se pode pensar o ensino de inglês da mesma forma que vem sendo feito. Por essa perspectiva, o ensino de inglês como língua franca parece ser muito mais pertinente, posto que ele não privilegia o falante nativo e propõe uma maior diversidade dentro das aulas, tanto no material didático utilizado quanto no encaminhamento da aula.

Então é importante que a formação de professores e também os materiais utilizados para as aulas sejam repensados para focar tanto o global quanto o local, abordando uma gama maior de culturas e de identidades, visando à formação completa dos alunos, os quais serão preparados não apenas para falar com nativos, principalmente falantes americanos e britânicos, mas, sim, para uma conversação com o mundo.

É necessário também que se desfaçam das crenças tradicionais com relação ao ensino de inglês, fazendo com que não só o professor veja o ensino de forma diferente, mas também que os alunos deixem de lado crenças como a preferência por professores nativos ou a busca

por um sotaque como o do nativo, fatos que, muitas vezes, dificultam a aprendizagem, devido ao caráter impositivo que o inglês acaba tendo.

É pensamento-chave que os alunos tomem conhecimento de que sua identidade pode ser preservada por meio de seu sotaque sem deixar de se falar bem o inglês e que nem sempre um professor nativo é o melhor, uma vez que não é necessária a aprendizagem de um determinado sotaque, mas, sim, a inteligibilidade no ato da conversação.

Assim, podemos concluir que as crenças dos alunos a respeito da língua inglesa, bem como a identidade nacional dos sujeitos pertencentes ao contexto de ensino-aprendizagem do idioma, influenciam na forma como a aprendizagem ocorrerá. Pelos dizeres apresentados no decorrer da pesquisa, percebemos que os sujeitos se sentem mais confortáveis quando sua identidade nacional é trazida para a aula e, quando isso não ocorre, acabam reforçando o imperialismo muitas vezes trazido com o idioma, o que também os afeta, pois muitos não se sentem à vontade com a ideia de terem que se parecer com um falante nativo ideal, o qual parece idealizado em detrimento da identidade dos alunos.

Percebemos também que o ensino de inglês como língua franca aparece na sala de aula, mas de forma esporádica e sempre permeada por elementos do ensino de inglês como língua estrangeira. O professor é quem tenta trazer a identidade nacional para as aulas, entretanto sua abordagem é bastante precária, devido à falta de preparo do docente com relação a esse assunto. Para ele, a concepção de inglês como língua franca ainda é ligada ao senso comum e confundida com o caráter global assumido pelo inglês.

Chamamos a atenção para o fato de o professor ainda estar em formação, ou seja, não se pode dizer com certeza que o professor não irá discutir a língua franca em seu curso, uma vez que ele ainda terá mais um ano de preparação. Entendemos, contudo, que essas discussões são deveras importantes e deveriam ser trazidas desde o primeiro ano, pois muitos dos alunos, como o professor do curso observado, já atuam no magistério mesmo antes da formatura – estão, portanto, colaborando para que crenças não sejam pensadas criticamente e acabem sendo mantidas e repassadas.

Mesmo não tendo tantas pesquisas voltadas a analisar o ensino de inglês como língua franca no Brasil, nossa pesquisa conseguiu, todavia, aporte teórico satisfatório com relação ao tema, aporte que se pautou na união de pesquisas nacionais e internacionais. Assim, podemos dizer que o trabalho transcorreu a contento, tanto com relação à parte teórica quanto com a coleta de dados em si.

Importante é mencionar que o trabalho passou e foi aprovado pelo comitê de ética da instituição e foi bem recebido pelos sujeitos envolvidos, os quais participaram até o fim,

colaborando para que os dados pudessem ser coletados e gerados. Isso permitiu que o trabalho fosse realizado a tempo e tivesse grande quantidade e qualidade de informações, propiciando uma análise mais rica e fundamentada.

Como forma de unir o conhecimento teórico adquirido por meio da pesquisa acadêmica e a prática, busco fazer uma ponte entre o que foi compreendido por meio deste trabalho e a formação e a formação continuada de professores. Dessa forma, os resultados desta pesquisa, tenho-os disseminado por meio de cursos ministrados no NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico de Língua Inglesa) da instituição na qual realizei a pesquisa, Núcleo que é voltado tanto para acadêmicos quanto para professores da rede pública de ensino. Também tenho apresentado os resultados desta pesquisa por meio de publicações em periódicos e em participações em congressos, visando à difusão do conhecimento produzido, para que mais pessoas possam pensar criticamente sobre ele e então levá-lo para a sala de aula.

Sabendo então da importância de se tratar desse assunto mais profundamente, apontamos para a necessidade em se trazer mais pesquisas na área. Buscando analisar outros contextos de aprendizagem nos quais a identidade nacional e o ensino de inglês como língua franca estejam ou possam estar presentes, posto que a presente pesquisa se restringe apenas a um espaço e não pode ser vista como generalizante de resultados e de opiniões.

Além disso, há a necessidade de se trazerem mais pesquisas voltadas para o estatuto do inglês como língua franca, tanto na parte teórica quanto de pesquisa de campo, pois o assunto ainda se mostra bastante carente em alguns pontos no contexto brasileiro, pois, apesar do considerável aumento nas pesquisas nos últimos anos, percebemos que o assunto é pouco conhecido no universo acadêmico brasileiro.

REFERÊNCIAS:

ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas**: Reflexões Sobre a Origem e a Difusão do Nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras. 2008.

ANDRE, M. E. D. A. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, Dec. 1997 .

APPLE, M.W;CHRISTIAN-SMITH, L.K. **The Politics of the Textbooks**. London: Routledge, 1991.

ASSIS-PETERSON, A A , COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização para além do bem e do mal. **Calidoscópio**. N.1, jan/abr 2007 p.5-14.

ASSIS-PETERSON, A. A; SILVA, E.M.N.S. Alunos à margem das aulas de inglês: por uma política inclusiva. In: **Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa**: conversa com especialistas. Diógenes Cândido de Almeida (org). Parábola Editorial, 2009. p. 93-106.

ASSIS-PETERSON, A. A. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos transglóssicos e transculturais. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 47, n. 2, Dec. 2008

BAGHI-SPINELLI, D.C.M. **O ser professor (brasileiro) de língua inglesa**: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino. (TESE) Universidade estadual de Campinas, 2002.

BARCELOS, A M. F Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, jan./jul. 2004a. p. 123-156.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **VER Linguagem & Ensino**,v.9,n.2,p.145-175,jul./dez. 2006.

_____. Crenças sobre aprendizagem e ensino de línguas: o que todo professor de línguas deveria saber. In: **Interações dialógicas**: linguagem e literatura na Sociedade contemporânea/ Maria Cristina Pimentel Campos, Maria Carmem Aires Gomes (orgs), editoras – Viçosa: UFV, 2004b.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 7, n 2, 2007.

BARROS, C.D.B.R. **o inglês, a língua global dos dias atuais**. 2005. dissertação (mestrado em Letras), programa de pós-graduação da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2005.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/ Zygmunt Bauman**; tradução, Carlos Alberto Medeiros-Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.2005.

BRASIL, conselho nacional de saúde. 2010.

BERNS, M. English as a língua franca: a conversation with Margie Berns. In: Telma Gimenez; Luciana Cabrini Simões Calvo; Michele Salles El Kadri (orgs), **Inglês como Língua Franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores**, 2011. p.293-220.

BERTO, P. L. English Language teaching in Brasil: Pursuing a pluricentric approach. In: Telma Gimenez, Luciana Cabrini Simões Calvo, Michele Salles El Kadri (orgs) **Inglês como língua franca: ensino aprendizagem e formação de professores..** Campinas, SP: Pontwes Ewditorews, 2011. p. 139 a 162.

BLOCK, D. Globalization, Transnational Communication and the Internet. In: **International Journal on Multicultural Societies**, vol. 6, No. 1. 2004. 13-28.

CALVO, L. C.S; EL KADRI, M. S. Mapeamento de estudos nacionais sobre o inglês como língua franca: lacunas e avanços. In: Gimenez, T; Calvo, L.C.S; El Kadri, M.S (orgs). **Inglês como Língua Franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores**, Campinas, SP, Pontes Editores,2011. 17-44.

CANAGARAJAH, S. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford: Oxford University Press. 1999.

CANAGARAJAH, S. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. Pennsylvania State University, in: **The Modern Language Journal**, 2007.

CANAGARAJAH, S. Negotiating the Local in English as a Língua Franca. In: **Annual Review of Applied Linguistics**.26, Cambridge University Press, 2006. 199-218.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a Pesquisa Etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, N 23, 1994, p. 55-69.

CAVALHEIRO, A. P.. Que exílio é este, “o da Língua Estrangeira”? **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.11, n.2, jul./dez. 2008 p.487-503.

CELANI, M. A . A . Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. **Linguagem & ensino**, vol. 8, no. 1, 2005 (101 – 122).

COX, M. I.P; ASSIS PETERSON, A.A.Leituras de uma propaganda da escola “cultura inglesa”efeitos de sentido. **Acta Scientarum**, 20(1): 1998. p.17-25.

_____ O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem e ensino**, v4,v1,2001 p. 11-36.

DE PAOLA, A . L. O. **Encontros de serviço em contexto do uso de inglês como língua franca: sobreposições como estratégias de solidariedade**. Dissertação. Programa de pós-graduação em Letras. PUC-RJ, 2010.

DEZIN, K. N ; LINCOLN, S. Y. **Collecting and Interpreting Qualitative Materials**. Internation Educational and professional Publisher, Sage publications, London, 1996.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, 2002. p. 139-154.

EL KADRI, M. S. Inglês como Língua Franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. **Entretextos**, Londrina, vol. 10, n 2, jul/dez. 2010^a p. 64-91.

_____. **O estatuto de inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores**. Dissertação, programa de pós-graduação em estudos da linguagem, UEL. 2010b.

FARACO, C. A. **Estrangeirismos**: guerras em torno da língua. São Paulo Parábola editorial, 2001.

FERNANDEZ, C.M, FOGAÇA, F. C. Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo. In **Linguagem e ensino**, Pelotas, v. 12, n.1, jan/jun, 2009 p 195-225.

FERREIRA, A. de J. Formação de Professores de Língua e o compromisso social. In: I Seminário de Educação: Paulo Freire na contemporaneidade. 4-5 Julho 2001. Rio de Janeiro **Anais** CD-ROM. 2001.

_____. Aspectos Culturais e o Ensino de Língua Inglesa. **Línguas & Letras**, Ed.unioeste / Unioeste / Cascavel-Pr.Vol.1, n.1,. 2000 p.117-127.

FREITAS, M.A. **Histórico do CLEC** (Centro de Línguas Estrangeira para a Comunidade). WWW.uepg.br/clec . acesso em 1 de abril de 2011.

FONTANELE. L. M. S. **Álise de materiais didáticos em inglês como LE**: ideologia e relações de hegemonia. 6v.. Mestrado. Universidade estadual do Ceará. 2005. p. 169.

GRADOLL, D. **English Next**. British Council, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENEZ, T. English language teaching and the challenges for citizenship and identity in the current century. **Acta Scientiarum**, Maringá, v.23, n.1, 2001. p.127-131.

GIMENEZ T., SERAFIM J. S., SALLES, M. R., ALONSO T. Referências recentes sobre língua inglesa, mídia e escola no contexto brasileiro. In : **Linguagem & Ensino**, Vol. 9, No. 1, 2006 (251-266).

GIMENEZ, T. English in a New World Language order. In: Machado, Loreni, T; Cristovão, Vera Lúcia; Furtoso, V (org). **Aspectos da linguagem**: considerações teórico práticas. Londrina: UEL, 2006b p 59-72.

GOMES, M. L. C. Uma reflexão sobre o inglês como língua franca e os novos rumos para o ensino de pronúncia com a lingüística aplicada probabilística. In: **Anais IX encontro do CELSUL**, Universidade do sul de SC, , Palhoça, SC, oct. 2010.

GRIGOLETTO, M. . Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a constituição identitária de brasileiros. **Filologia e Lingüística Portuguesa**, v. 11, , 2007. p. 213-227.

GUNTHER, I. I. **Como Elaborar um questionário** (série planejamento de pesquisa nas ciências sócias, no.1) Brasília, DF: UNB, Laboratório de pesquisa Ambiental, 2003.

HALL, S. Quem Precisa de identidade? In: Silva, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**/Tomaz Tadeu da Silva(org). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p 70-131.

HALL, S. **A Identidade Cultural da pós-modernidade**. DP&A editora, 1999.

HOUSE, J. **English as a Língua Franca: A Threat to Multilingualism?** Published by Balckwell Publishing Ltd, 2003.

JENKINS, J. Current Perspectives on Teaching World Englishes as English as a Lingua Franca. **Tesol Quarterly**, vol. 40, No. 1, March 2006.

JORDÃO, C.M. A posição do Inglês como Língua internacional e suas implicações para a sala de aula. In: In: Gimenez, T; Calvo, L.C.S; El Kadri, M.S (orgs). **Inglês como Língua Franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores**, Campinas, SP, Pontes Editores, , 2011. p.221-252.

KLEIN, C. P. **O papel da atitude cultural de alunos brasileiros imersos em curso de inglês como segunda língua nos Estados Unidos**. Universidade de Brasília. 2006.

KRAMSCH, C.; P. SULLIVAN. Appropriate pedagogy. **ELT Journal**. Vol 50/3. Julho., 1996. p. 199-212.

KUMARAVADIVELU, B. O conceito da globalização. In: Moita Lopes, Luis Paulo da. **Por uma lingüística Indisciplinar-** São Paulo Parábola Editorial, 2006 p 130-146.

LEFFA,V.J. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: Diógenes Cândido de Almeida (org) **Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas**. Parábola Editorial, 2009. p. 113-124.

LIMA, D. C. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: **ensino aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. Diógenes Cândido de Lima (org). São Paulo. Parábola Editorial, 2009. p. 179-190.

LIMA, J. R. Correção de pronúncia e a identidade do aluno de Letras. In: Telma Gimenez, Luciana Cabrini Simões Calvo, Michele Salles El Kadri (orgs). **Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2011. p. 69-78.

LONGARAY, E. A. **Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

LOPES, R. F.S. **A elaboração do material didático**: um instrumento de (re)constituição do professor de inglês. São Paulo, 2009, pp.150.

LUDKE, M. O professor , seu saber e sua pesquisa. **Educação e sociedade**, ano XXII, n. 74, 2001.

MADEIRA, F. O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 47, n. 1, June 2008 .

MARCONI, M. de A e LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1986.

MENDES, M. A. **O Mundo representado e a produção de identidades culturais em imagens de livros didáticos de inglês**.- Uma análise. 1v.. Universidade Luterana do Brasil – 2007. 122p.

MOITA LOPES, L.P. **oficina de Lingüística aplicada a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 1996.

_____. **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**/ Luiz Paulo da Moita Lopes (organizador). – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2003.

_____. **Identities fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**: Campinas. Mercado das Letras. 2002.

_____. **Por uma lingüística Indisciplinar** – São Paulo- Parábola Editorial; 2006.

_____. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **DELTA**, São Paulo, v. 24, n. 2, 2008 .

NASCIMENTO, J.M. **Inglês Internacional nas ondas da 105 FM**: locutores entre a ideologia e a utopia. 2006. dissertação (mestrado em estudos da linguagem), Universidade Estadual do Mato Grosso, Mato Grosso, 2006.

NEBRIJA, A. **Gramática Castellana**. Madrid: Junta del Centenário.1946.

NOGUEIRA, M.C. M. “**Por que não me deixar falar na língua que eu quiser?**”: educação em língua estrangeira, identidade e educação intercultural / Maria Cristina Matos Nogueira; 2008.

NOVELLINO, M. O. **Fotografias no livro didático de inglês como língua estrangeira**: Análise de suas funções e significados. 1v.. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.p. 203.

NUNAM, D. **Research Methods in language learning**. Cambridge University press, 1992.

OLIVEIRA, L. P. Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes. **Linguagem e ensino**, v3, no2, 2000. p. 49-59.

PAKIR, A. Standards and codification for world Englishes. In Larry E. Smith and Michael E. Forman (eds.), **World Englishes** 2000. Honolulu: University of Hawai'i Press. 1997p. 169-81.

_____. English as a lingua franca: analyzing research frameworks in international English, **world Englishes**, and ELF. *World English*, vol. 28, n 2, 2009 p.224-235.

PEDERSON, M. English as a lingua franca, world Englishes and Cultural Awareness in the classroom: a north American perspective. In **Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Telma Gimenez; Luciana Cabrini Simões Calvo; Michele Salles El Kadri (orgs). Campinas, SP. Pontes Editores, 2011. p. 59-86.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

PEREIRA, A. L. **Eurocentrism in Brazilian Textbooks for EFL Teaching**. 1v.. Universidade de Brasília. BCE, 2000. 161p.

PESCADOR, C. M. **Ações de aprendizagem empregadas pelo nativo-digital para interagir em redes hipermidiáticas tendo o inglês como língua franca**. Dissertação, programa de pós-graduação em Educação. Universidade de Caxias do Sul, 2010.

PESSOA, R.R. O Livro Didático na Perspectiva da Formação de Professores. In: **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 48 (1) Jan/Jun. 2009 p. 53-69.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Rev. Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como Língua Internacional na prática docente. In: **Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas**. Diógenes Cândido de Almeida (org). Parábola Editorial, 2009. p. 39-46.

_____. Línguas Nacionais como Bandeiras Patrióticas, ou a lingüística que nos deixou na mão. In: Silva, Fabio Lopes da. Rajagopalan, K (org) **A Lingüística que nos faz falhar: Investigação Crítica**. Parabola Editorial, São Paulo, SP 2004. p 11-37.

_____. **Por uma linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial; 2003.

_____. O “World English”- Um Fenômeno muito mal compreendido. In: **Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores**. Telma Gimenez; Luciana Cabrini Simões Calvo; Michele Salles El Kadri (orgs). Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p.45-58.

RANTA, E. English in the world vs English at school. Finnish English teachers and students views. **International journal of applied linguistics**. Vol. 20, no 2: 2010. p. 157-177.

ROBSON, C. **Real world research**: a resource for social scientists and practitioners-researchers. Black well publishers, Oxford, UK , 2002.

RUFINO, K. B. P. L. **Livros didáticos de língua inglesa**: uma análise discursiva das representações da diversidade cultural. 2003.

SALLES, M.R; GIMENEZ, T. Inglês como lingua franca: uma reflexao. **Belt Journal**. Porto Alegre. V. 1 n.1. janeiro/julho 2010 p. 26-33.

SANTANA, M. L. **O Pensamento reflexivo e a formação identitária do aluno de inglês no ensino médio**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006 orientador: Maximina Maria Freire.

SCHEYERL, D. Ensinar Língua Estrangeira em Escolas Públicas Noturnas. In: **Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa**: conversa com especialistas. Diógenes Cândido de Almeida (org). Parábola Editorial, 2009. p. 125-140.

SEIDLHOFER, B. Research Perspective on Teaching English as a Lingua Franca in: **Annual Review of Applied Linguistics** 24,. printed in the USA. Cambrigde University Press, Copyright 2004 pg. 209 – 239.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, K. A . Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na lingüística aplicada: um panorama histórico dos estudos relativos ao contexto brasileiro. **Linguagem e Ensino** (UCpel), v.1,2007 p. 235-271.

SIQUEIRA, D.S.P. O desenvolvimento da consciência cultural critica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro. in: **revista inventário**. 4. ed. Julh/2005.

_____. **Inglês como língua internacional**: por uma pedagogia intercultural critica. 2008. tese (doutorado em Letras e Lingüística) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

_____. Como abordar questões ideológicas nas aulas de Língua Estrangeira. In: **Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa**: conversa com especialistas. Diógenes Cândido de Almeida (org). Parábola Editorial, 2009, p.79-92.

_____. Inglês como Língua Franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorizado. In: **Inglês como língua franca**: Ensino-aprendizagem e formação de professores. Telma Gimenez; Luciana Cabrini Simões Calvo; Michele Salles El Kadri (orgs). Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 87 116.

SOUZA, A. G. F.; BARCARO, C. G.; CLAUDINO, G. As representações de alunas-professoras de um curso de Letras sobre o estatuto de inglês como Língua Franca. In Telma Gimenez; Luciana Cabrini Simões Calvo; Michele Salles El Kadri (orgs). **Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2011. p. 193-220.

TELLES, A. J. É Pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & ensino**, vol. 5, no.2, 2002 (91 – 116).

TILIO, R. C. **O livro didático de inglês em uma abordagem sóciodiscursiva: culturas, identidades e pós-modernidade** / Rogério Casanovas Tilio ; Rio de Janeiro : PUC-Rio, Departamento de Letras, 2006.

VIDAL, C. V. F. **Motivação e representação cultural no ensino e aprendizagem de Inglês como língua Estrangeira dos alunos da Licenciatura em Letras UFPA**. / Claudia Valeria França Vidal; orientadora, Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: In: Silva, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**/Tomaz Tadeu da Silva(org). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. pg 07-69.

YIN, R. K. Estudo de caso: **Planejamento e métodos** 2ed Porto Alegre: Bookman, 2004.

YIN, R.K. **Application of case study Research**. Thousands oaks. SAGE publications, 1999.

APÊNDICE A- instrumentos de coleta e geração de dados

OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

Data: ____/____/____ Professora: _____ Turma: _____ Nº Alunos presentes: ____
 Horário: _____ Sala: _____ Posição do gravador: _____

QUESTÕES	IMPRESSÕES/COMENTÁRIOS
1 - Como o espaço físico está organizado?	
2 – Quais recursos estão disponíveis?	
3 - Quais recursos são utilizados?	
4 - Como a professora inicia a aula?	
5- Quais atividades são propostas?	
6 - Que estratégias/argumentos a professora utiliza para engajar seus alunos nas atividades?	
7 – Como a professora aborda o falante nativo representado dentro do material didático?	
8 - Como os alunos reagem às atividades?	
9 - Como é o comportamento da professora em relação aos alunos?	
10 - Como a professora reage às questões/dificuldades dos alunos com relação a pronúncia em inglês?	
11- A identidade nacional é abordada pela professora?	
12- Como os alunos reagem a essa abordagem da representação nacional?	

QUESTIONÁRIO ALUNOS

- 1) Nome completo.
- 2) Idade
() entre 0 a 20

- ☐ entre 21 a 30
- ☐ entre 31 a 40
- ☐ mais de 40

3) Escolaridade

4) Profissão. _____

5) Quanto tempo estuda inglês? _____

6) Você estuda inglês por qual motivo?

- ☐ obrigação
- ☐ prazer
- ☐ necessidade
- ☐ Interesse Profissional

7) Se estuda por necessidade, qual seria:

8) Você já mudou de escola de idiomas?

- ☐ sim
- ☐ não

9) Se a resposta a questão anterior foi sim, qual foi o motivo?

Qual sotaque de inglês você prefere

- ☐ americano
- ☐ britânico
- ☐ da Nova Zelândia
- ☐ Australiano
- ☐ nenhum
- ☐ outros _____

10) Se a resposta a questão anterior foi sim, qual o motivo?

11) Onde você estuda qual é o sotaque enfatizado na sua aprendizagem de Língua Inglesa?

13) Quais são os países mais representados no livro didático que você utiliza em sala de aula?

14) Você se sente representado quanto a sua identidade nacional (aspectos da cultura brasileira, pessoas parecidas com você, lugares brasileiros) no material didático utilizado nas aulas de inglês?

- ☐ sim
- ☐ não

15) Se respondeu sim, como você percebe essa representação?

16) Se a resposta for negativa, como você percebe isso?

17) Quais identidades você mais percebe no material didático usado em nas aulas de

inglês?

(use 1 para a que mais aparece e 5 para a que menos aparece)

- ☐) branco/negro
- ☐) nacional
- ☐) social
- ☐) gênero (homem/mulher)
- ☐) gênero (gays/lésbicas)

18) Você percebe algum sotaque em seu professor?

- ☐) sim ☐) não

19) Se a resposta a questão anterior foi sim, você acha que isso é bom?

- ☐) sim ☐) não

20) Como você percebe a abordagem de aspectos culturais durante as aulas?

21) O Brasil é abordado nas aulas de inglês?

- ☐) sim ☐) não

22) De que forma você percebe isso?

23) Quais culturas você mais vê abordadas durante as aulas de inglês? (pode ser marcada mais de uma opção considerando a que mais aparece como número 1 e 4 a que menos aparece)

- ☐) americana ☐) brasileira ☐) européia ☐) oriental

FORMULÁRIO PROFESSOR

19) Nome completo.

20) Idade

- ☐) entre 0 a 20
- ☐) entre 21 a 30
- ☐) entre 31 a 40
- ☐) mais de 40

21) Escolaridade

22) Por que decidiu estudar Letras inglês?

23) Quantos anos estuda inglês?

- ☐) Antes da graduação
- ☐) Durante a graduação
- ☐) após a graduação

24) Como considera ter sotaque nativo para falar inglês?

- ☐ bom
- ☐ importante
- ☐ necessário
- ☐ indiferente

25) Com relação a questão anterior, qual o motivo da resposta?

26) Como você percebe que o livro didático trata as questões culturais?

27) Você percebe as questões relacionadas a nacionalidade brasileira dentro do material didático que é utilizado em suas aulas?

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ às vezes

27) Dê um exemplo de como isso acontece

29) Se você não percebe a nacionalidade brasileira, qual sua opinião sobre isso?

30) m sua trajetória na universidade houve discussões relacionadas a inglês como língua estrangeira (aquela em que o inglês é visto como língua oficial de determinados países) e inglês como língua franca(na qual o inglês é visto como língua de todos e não mais pertencente a alguns poucos países)?

- ☐ sim – com relação a inglês como língua estrangeira
- ☐ não – como relação ao inglês como língua estrangeira
- ☐ sim – com relação ao inglês como língua franca
- ☐ não- com relação ao inglês como língua franca

31) Ainda com relação a sua formação como docente, houve questionamentos sobre identidade nacional (quando se aborda questões relativas ao Brasil) dentro do processo de ensino/aprendizagem?

- ☐ sim
- ☐ não

32) Como você percebe isso?

33) Quais identidades você mais percebe no material didático usado em nas aulas de inglês? (use 1 para a que mais aparece e 5 para a que menos aparece)

- ☐ branco/negro
- ☐ nacional
- ☐ social
- ☐ gênero (homem/mulher)
- ☐ gênero (gays/lésbicas)

34)Quais países mais são representados no material didático de inglês?

35 Como você considera o que é ser um bom professor de língua inglesa?

36), quais características esse professor(a) precisaria ter?

- ☐ ser fluente na língua
- ☐ ter estudado fora
- ☐ dominar os conteúdos gramaticais
- ☐ postura compreensiva quanto a dificuldade de aprendizagem dos alunos

37) Qual sotaque de inglês você tem?

38) Você considera ter sotaque

- ☐ bom ☐ ruim

39) Justifique sua posição.

ROTEIRO DE ENTREVISTA ALUNOS

- a. Qual seu nome?
- b. Você trabalha e/ou estuda? (Onde?)
- c. Há quanto tempo estuda inglês?
- d. Você gosta das aulas de inglês? Por quê?
- e. Qual atividade mais lhe agrada dentro de sala de aula? Por quê?
- f. Você consegue se identificar no material didático usado, ou seja, pessoas parecidas com você, lugares que você frequenta, atividades culturais que você participa? De que forma isso acontece? Como você percebe essas representações?
- g. Como você vê o estudar no exterior? Qual o motivo?
- h. E com professores falantes nativos? Qual o motivo da opinião?
- i. E com professores brasileiros? Qual o motivo dessa opinião?
- j. Você acha que tem sotaque?
- k. Como você percebe isso? Dê um exemplo.
- l. Você acha bom ter sotaque? Por quê?
- M Como você vê seu país representado no contexto de sala de aula de inglês? (se o vê representado, como isso ocorre? Se caso não é representado, como você acha que seria apropriado representá-lo?)
- m. Quais países você mais reconhece dentro do material didático de inglês? Você acha adequado a presença deles no livro didático?
- n. Como você vê essa representação?
- o. Quanto ao *listening* feito em sala de aula, você acredita que ele aborda todas as variedades de inglês (americana, britânica, neozelandesa, etc)
- p. Quais variedades daquelas mencionadas acima mais aparecem na sala de aula?
- q. Como você caracterizaria o Brasil? Por quê?
- r. E os países falantes de língua inglesa? Por quê?
- s. Com qual dos países acima você mais se identifica? Por quê?
- t. Você gosta de estudar inglês? Por quê?
- u. Você acha que incorporou alguns aspectos dos países falantes de inglês? Quais? Como você percebe isso?

ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR

- 1- Qual seu nome?
- 2- Há quanto tempo é professor de inglês?
- 3- Por que decidiu ser professor de inglês?
- 4- Onde você estudou inglês?
- 5- Você já ouviu os alunos perguntarem se você foi estudar fora do Brasil? Como você se sentiu? Ou Como você interpretou a pergunta?
- 6- Você acha importante estudar com nativos? Por quê ?
- 7- E ir ao exterior para aprender melhor o inglês?
- 8- Você já ouviu falar em inglês como língua franca? De que forma? Você pode citar um exemplo? Você já viu isso na prática? Você acha que é importante que isso aconteça
- 9- E inglês como língua estrangeira? De que forma? Você pode citar um exemplo?
- 10- No material didático que você usa você consegue perceber o brasileiro representado? De que forma isso acontece? Você acha adequado essa representação? Você já viu isso na prática? Você acha que é importante que isso aconteça
- 11- Como você caracteriza o Brasil? Por quê?
- 12- E os países falantes de língua inglesa? Por quê?
- 13- Com qual dos países você mais se identifica, com o Brasil ou com os países falantes de língua inglesa?
- 14- Você acha que seus alunos gostam de estudar inglês?
- 15- Qual o motivo desse gostar ou não?
- 16- Durante sua formação houve alguma discussão a respeito da pluralidade de identidades no ensino de inglês? De que forma isso aconteceu? Você acha importante falar desse assunto? Por quê?

APÊNDICE B – termo de consentimento sujeitos da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO DO DOCENTE

Eu,.....portadora do
CPF nº.....e do RG nº.....Órgão
Expedidor.....UF....., docente de Língua inglesa do Centro de Línguas Estrangeiras para a Comunidade (CLEC), declaro para os devidos fins e a quem interessar possa, que estou ciente de minha participação na pesquisa provisoriamente intitulada “**Identidade de alunos de língua inglesa e a formação de professores: uma reflexão sobre ensino/aprendizagem**”, cujo responsável pelo projeto é a professora Doutora Aparecida de Jesus Ferreira, ligada ao Programa Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado em Letras da UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa), na forma de concessão de entrevista gravada, bem como dos meus direitos garantidos pelo Acordo Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, pela Constituição Federativa do Brasil de 1988 e da Legislação Brasileira Correlata, sobretudo, no que tange à ciência de que as informações por mim fornecidas serão tornadas públicas, tendo assegurado, no entanto, o absoluto sigilo quanto a minha identidade.

Por ser verdade, firmo a presente declaração.

Ponta Grossa, ____ março de 2011.

Docente

TERMO DE CONSENTIMENTO DOS ALUNOS

Eu,.....portadora do
CPF nº.....e do RG nº.....Órgão
Expedidor.....UF....., aluno(a) de Língua inglesa do Centro de Línguas Estrangeiras para a Comunidade (CLEC), declaro para os devidos fins e a quem interessar possa, que estou ciente de minha participação na pesquisa provisoriamente intitulada “**Identidade de alunos de língua inglesa e a formação de professores: uma reflexão sobre ensino/aprendizagem**”, cujo responsável pelo projeto é a professora Doutora Aparecida de Jesus Ferreira, ligada ao Programa Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado em Letras da UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa), na forma de concessão de entrevista gravada, bem como dos meus direitos garantidos pelo Acordo Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, pela Constituição Federativa do Brasil de 1988 e da Legislação Brasileira Correlata, sobretudo, no que tange à ciência de que as informações por mim fornecidas serão tornadas públicas, tendo assegurado, no entanto, o absoluto sigilo quanto a minha identidade.

Por ser verdade, firmo a presente declaração.

Ponta Grossa, ____ março de 2011.

Discente

ANEXOS - termo de aprovação Comitê de Ética

COEP

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA

PARECER Nº 133/2010**Protocolo: 14415/10**

Em reunião ordinária, realizada dia 28 de Outubro de 2010, a Comissão de Ética em Pesquisa, **APROVOU** o protocolo de pesquisa intitulado "**Identidade de alunos de língua inglesa e a formação de professores: uma reflexão sobre ensino/aprendizagem**" de responsabilidade da pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira.

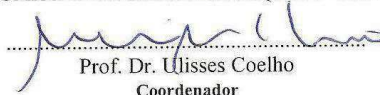
Conforme Resolução CNS 196/96, solicitamos que sejam apresentados a esta Comissão, relatórios sobre andamento da pesquisa, conforme modelo (<http://www.uepg.br/coep/>).

Data para entrega do relatório parcial: Outubro de 2011

Data para entrega do relatório final: Março de 2012

Ponta Grossa, 29 de Outubro de 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP



Prof. Dr. Ulisses Coelho
Coordenador