

Um Vínculo Afetivo-Cultural com a Língua Inglesa - o grande desafio

AFFECTIVE-CULTURAL BONDING WITH THE ENGLISH LANGUAGE
– THE GREAT CHALLENGE

Joana de **SÃO PEDRO***
Denilson Amade **SOUSA****

Resumo: Este trabalho olha para o ensino da língua inglesa na atualidade, levando em consideração o cenário da globalização pós-moderna (STIGLITZ, 2004) e a demanda para se falar tal língua, especialmente para adultos. Fazemos um percurso por questões históricas e metodológicas, incluindo o pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001, 2003; LEFFA, 2003, 2012) e a corrente abordagem translíngua (CANAGARAJAH, 2013), e colocamos o problema do alto insucesso de aprendizado de inglês no Brasil, principalmente no que se refere à produção oral, segundo determinadas pesquisas, tais como a que é feita periodicamente pela EF¹ (*Education First*). A partir de então, levantamos uma possível causa para esse insucesso (REVUZ, 1998), percorrendo o caminho da afetividade e da relação a ser estabelecida com a língua-alvo, em meio a encontros e embates nas diferenças (ROCHA, 2012). Finalmente, propomos uma reflexão para a sala de aula que veja a língua como discurso (JORDÃO, 2006, 2007, 2013; KRAMSCH, 1998, 2008a, 2008b, 2012, 2013), bem como leve o aluno a ter consciência de sua própria cultura e da do outro, de modo

* Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e doutoranda em Linguística Aplicada pela mesma universidade. Contato: joanasp@gmail.com.

** Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Faculdade de Ciências Humanas da Unimep. Contato:denisousa@gmail.com.

¹ A EF é uma empresa de educação internacional especializada em treinamento de idiomas, viagens educacionais, cursos acadêmicos e de intercâmbio cultural. A empresa foi fundada em 1965 por Bertil Hult, na cidade universitária sueca de Lund.

a vislumbrar uma visão de mundo ressignificada e possibilitando que ele/ela se sintam mais confortável ao estudar e usar a língua inglesa, caminhando para um entendimento de outras culturas.

Palavras-chave: Cultura. Afetividade. Formação de professores.

Abstract: The present work looks into the area of English teaching nowadays, considering the post-modern globalization scenario (STIGLITZ, 2004) and the demand to speak such a language, especially for adults. We start by approaching historical and methodological issues, including the post-method (KUMARAVADIVELU, 2003, 2008; LEFFA, 2003, 2008) and the current translanguaging approach (CANAGARAJAH, 2013), and we also touch on the high rate of failure when one tries to learn English in Brazil, particularly oral production, according to certain research, such as the one periodically conducted by EF (*Education First*). Then, we hypothesize that a possible cause for a negative result might be related to affective factors (REVUZ, 1998), reflecting upon the possibility of creating affective bonds and relating to the target language in a scenario of encounter and conflict of differences (ROCHA, 2012). Finally, we propose a reflection to the classroom, from a point of view in which language is discourse, (JORDÃO, 2006, 2007, 2013; KRAMSCH, 1998, 2008a, 2008b, 2012, 2013) in order to make students aware of their own and other people's cultural issues and have a ressignified perspective. As a result, they should feel more comfortable when studying and speaking English towards a better understanding of other cultures.

Key words: Culture. Affectivity. Teacher education.

Introdução

Segundo Crystal (1997), a maior parte dos falantes de inglês não é de nativos², sendo esta uma característica marcante de uma língua que é, de fato, a língua da comunicação internacional. Como consequência, temos muitos

² Crystal (1997) menciona falantes nativos e não nativos, sendo os primeiros os que têm o inglês como língua materna, e os segundos os que o aprenderam como segunda língua em situação de imersão ou como língua estrangeira em seu próprio país.

povos, cuja língua materna não é o inglês, falando tal língua com sotaques diferentes, uma gramática imprecisa, uma entonação difícil de entender, especialmente em contextos em que ela é usada como língua franca³, bem como um vocabulário variado, revelando uma multiculturalidade ou transculturalidade na linha da prática translíngue, visão de linguagem e de cultura que adotamos neste trabalho (CANAGARAJAH, 2013), juntamente com a relação entre língua e cultura estabelecida por Kramsch (1998, 2008a, 2008b, 2012). Nossos alunos, especialmente os adultos, encaixam-se nesse contexto em suas experiências profissionais, na troca de e-mails com pessoas de diversos lugares, nas negociações via conferências on-line ou mesmo presencialmente com culturas múltiplas. Logo, sendo esta a conjuntura, há uma necessidade premente de prepará-los para essa prática. Acreditamos que aí está um ponto crucial no ensino-aprendizagem de inglês na atualidade. Esse aprendiz supracitado sente na pele as exigências globalizantes e, conseqüentemente, também o seu professor. Pensamos ser esta uma tarefa para ambas as partes (aluno e professor) e um caminho a ser trilhado entre outra língua, que não a sua própria, e culturas diversificadas, bem como o lugar de cada um nessa busca por aprender e/ou adquirir uma língua estrangeira⁴, primordialmente o inglês.

Tanto aluno quanto professor são, na verdade, mobilizados para rever o mundo e sua concepção de língua. Em uma primeira aula, o professor precisa se apresentar ao aluno usando uma língua estrangeira com a qual se sente confortável e o aluno já começa, não tão naturalmente, a produzir sentenças de uma apresentação simples de si mesmo, nesta língua que pode colocá-lo em dois extremos: o fascínio e o medo. Acreditamos que é muito difícil para o aluno situar-se, colocar-se nessa nova língua, reconhecendo-se como sujeito de fato e nela criando sua identidade e encontrando o melhor rumo a tomar, descobrindo seu meio particular para aprender. Nesse sentido,

³ Língua franca é a língua da comunicação entre falantes que usam uma outra língua que não a sua materna, ou seja, em um terceiro espaço falam, por exemplo, inglês, não sendo nativos da língua (EL KADRI; GIMENEZ, 2013; JORDÃO, 2014)

⁴ Língua estrangeira é a língua aprendida em seu próprio país, onde o indivíduo fala a sua língua materna, isto é, ele não se encontra em situação de imersão (CELCE-MURCIA, 2001). Esta é a realidade que temos nas salas de aula no Brasil, bem como alunos que possivelmente usarão o inglês como língua franca.

pensamos que uma perspectiva como aquela trazida pelo pós-método⁵ e um ponto de vista que permita que o aluno desenvolva sua criticidade em favor de seus desejos e necessidades diante do colonialismo imposto pela língua inglesa (PENNYCOOK, 1999) podem atingir mais alunos com maior sucesso. No entanto, segundo Revuz (1998) e pesquisas feitas a respeito do nível de inglês do brasileiro pela EF (2009-2013), a taxa de insucesso de aprendizado da língua inglesa ainda é alta. A nosso ver, a impossibilidade não está no método, nem no professor, nem no aluno, mas em questões afetivas e de conflitos culturais em meio às diferenças que vão além do que é oferecido na sala de aula, o que, talvez, seja desconhecido pelo aluno e, até mesmo, pelo professor. Ainda conforme Revuz (1998), o aprendizado de uma língua estrangeira mobiliza as dimensões cognitiva, corporal e psíquica de cada um, gerando um sentimento de ameaça para quem está procurando aprender. Outra visão bastante relevante em tal âmbito é a de Krashen (1987) e a de Krashen e Terrel (1983), que introduzem o conceito de filtro afetivo, o qual deve ser muito bem cuidado por aquele que ensina.

Nossa proposta, neste artigo, em primeiro lugar, é refletir sobre o contexto que a globalização tem gerado no campo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na pós-modernidade. Em seguida, mostramos que a taxa de insucesso de aprendizado de inglês no Brasil, segundo as estatísticas, é alta. A partir daí, questionamos o que pode ser a sua causa. Finalmente, apontamos para a dimensão afetiva do aprendizado, privilegiando a relação do aluno com a língua estrangeira, e propomos uma reflexão sobre cultura e língua enquanto discurso, dentro de um ambiente que favoreça a criticidade e a formação cidadã do indivíduo.

1 A Língua Inglesa no Contexto da Globalização

O aluno adulto que hoje procura aprender a língua inglesa no Brasil está, principalmente, procurando atender a uma demanda gerada pela

⁵ O pós-método vem questionar a concepção de método e traz à tona um sistema integrado por três parâmetros, a saber: entendimento das particularidades socioculturais, linguísticas e políticas do contexto em que se está inserido; praticidade para que os professores desenvolvam sua própria prática teórica e a valorização da consciência sociopolítica dos alunos na formação de suas identidades e na transformação social (KUMARAVADIVELU, 2001, 2003).

conjuntura da globalização. Observa-se, pois, uma necessidade premente de falar a língua inglesa em conferências internacionais feitas à distância, na troca de e-mails profissionais, em entrevistas de emprego, em apresentações de novos produtos ou novas parcerias comerciais, em viagens internacionais com propósitos de negócios, e assim por diante. Em grande parte das situações, o indivíduo precisa avançar em seus conhecimentos da língua inglesa simplesmente para ser promovido na empresa em que atua. Em todas as circunstâncias apontadas, o que parece prevalecer é a obrigatoriedade de aprender uma língua de domínio colonial, esquecendo-se da abrangência da educação de línguas e de outros benefícios que se pode ter na formação do sujeito.

Para Stiglitz (2004), a globalização é, fundamentalmente, a integração mais estreita dos países e dos povos, que resultou da enorme redução dos custos de transportes e de comunicação, e a diluição de barreiras artificiais à circulação transnacional de mercadorias, serviços capitais, conhecimentos e, em menor escala, pessoas.

Parece ser lugar comum dizer que a globalização permeia a necessidade que os indivíduos têm de aprender a língua inglesa. No entanto, se nos detivermos na definição dada por Stiglitz (2004), podemos depreender várias implicações que se condensam no novo mundo oferecido por uma língua estrangeira, a saber, integração estreita entre países e povos, recursos financeiros para ir e vir, e comunicar-se nesse trajeto, a circulação de conhecimento (a qual se dá através da língua) e até mesmo de pessoas (as quais têm seu livre trânsito também promovido pela língua). Acreditamos que todo esse quadro se resume à possibilidade dessa ligação estreita, ou seja, no sentido de que tem pouca largura ou que é íntima.

Dentro do papel da língua inglesa na globalização, há união e separação, há questões mais amplas, como identificação ou não com o outro e com as demais culturas, há encontro e desencontro, perdas e descobertas no espaço físico e cultural em que hoje se circula. Pensar sobre isso é importante para validar a visão de língua da qual partimos, a qual insere o indivíduo no mundo a partir de diversos aspectos, tais como: fala, escrita, gesto, escolha vocabular, expressões faciais, uso direto ou indireto de frases, modo de vestir, modo de negociar, tom de voz, sotaque, modo de socializar, e assim por diante, ou seja, a língua vista como discurso (JORDÃO, 2006, 2007).

Segundo Canagarajah (2013), na atualidade, é importante levar em conta o conceito de globalização pós-moderna, a qual celebra a mobilidade e a

diversidade. Na visão do autor, cria-se um espaço que facilita as relações sociais através das fronteiras ou áreas de contatos entre os povos e, assim, as línguas se relacionam umas com as outras de modo fluido e, portanto, tornam-se mais híbridas em sua forma. A grande questão, complementa o pesquisador, é como dar conta de uma comunicação e produção de significados em contextos pós-modernos de contatos translíngues.

A pedagogia de línguas iniciou seu percurso com uma visão de linguagem (abordagem) estrutural, puramente baseada em gramática, passando pelo ponto de vista funcional, na qual a língua era o veículo de expressão de significado funcional até atingir uma perspectiva interacional, privilegiando as relações interpessoais, tendo como resultado negociações a partir da comunicação entre os indivíduos, sendo a língua um meio para criar e manter relações (RICHARDS; RODGERS, 1986). E, acreditamos, um passo ainda além foi dado a partir da rápida mudança trazida pela globalização e pelas novas tecnologias, trazendo grande diversidade cultural e social, o que vem influenciando a sala de aula. Logo, fez-se necessária uma visão de linguagem ainda mais abrangente que a interativa mencionada anteriormente, sendo preciso considerar o resultado social da aprendizagem de línguas e a formação do sujeito enquanto cidadão, em um contexto de grande diversidade linguística e cultural, no qual apenas ensinar o inglês canônico não seria suficiente, ou seja, a língua passou a ser vista como discurso. (COPE; KALANTIZ, 2000; JORDÃO, 2006, 2007, 2013; KRAMSCH, 1998, 2008a, 2008b, 2012).

2 Como Está o Aprendizado de Inglês no Brasil Hoje?

São várias as estatísticas que, ao longo dos anos, têm mostrado que o brasileiro fala inglês mal. Em março de 2013, a Revista Educação, da Editora Segmento, publicou uma matéria de Drumon, intitulada “Inglês se aprende na escola?”. Ainda naquele ano, a *wscom online*⁶ publicou matéria com afirmação semelhante, mostrando uma pesquisa, que apontava que o Brasil estava em 46º lugar, do total de 54 países, no que se refere ao domínio da língua inglesa (pesquisa realizada pela EF – *Education First* – entre 2009 e 2011).

Nobre (2014), em artigo no jornal Brasil Econômico⁷ sobre essa mesma

⁶ Portal de notícias da Paraíba, Nordeste, Brasil.

⁷ Brasil Econômico é um jornal brasileiro especializado em economia, pertencente à Empresa Jornalística Econômico S. A., que também publica no Brasil o jornal carioca ‘O Dia’.

questão, destaca uma nova pesquisa da EF, em sua terceira edição, divulgada em novembro de 2013, a qual mostra que, embora o nível de inglês dos brasileiros tenha melhorado, a proficiência de nossa população não é compatível com o nosso crescimento econômico, especialmente a dos jovens. O resultado mostra que, em um ano, saltamos do 46º para o 38º lugar no ranking de proficiência. No entanto, Nobre (2014) afirma que este resultado não é motivo de comemoração porque, segundo ele, o Brasil apresenta baixa proficiência em inglês por questões históricas, de modo a sofrer com décadas de desvalorização do ensino do idioma dentro de um cenário no qual não havia necessidade para estudar a língua inglesa. Hoje, há uma alta procura pela língua, porém o aprimoramento linguístico demanda tempo.

O nível de habilidade no inglês nas pesquisas da EF foi medido a partir de três testes on-line: dois não adaptativos, ou seja, não baseados no nível da habilidade linguística – disponíveis gratuitamente para qualquer pessoa – contendo 60 e 70 perguntas, respectivamente. O terceiro, de nivelamento (adaptativo), foi aplicado na inscrição dos cursos da EF e consistiu de 30 perguntas, cada uma vinculada à outra pelo grau de dificuldade. Em todas as provas foram testadas habilidades em gramática, vocabulário, compreensão escrita e compreensão oral. Os participantes fizeram os testes on-line, em casa. Foram incluídos, no estudo, países com um mínimo de 400 participantes.

Outro indício da dificuldade do brasileiro com língua estrangeira foi o lançamento, no final de 2012, pelo Governo Federal, de um programa de aperfeiçoamento da língua inglesa para os estudantes que desejam fazer intercâmbio pelo programa “Ciência sem Fronteiras”, que fornece bolsas de estudos a alunos brasileiros de graduação. A pontuação mínima exigida na prova de inglês para participar do programa também foi reduzida. Antes, a exigência era 5,5 pontos em cada categoria do Ielts⁸ – audição, leitura, escrita e fala – ou pontuação geral de 79 para o Toefl⁹, nas modalidades IBT (*Internet Based Test*). Para cada categoria, o mínimo exigido era 17 pontos em compreensão auditiva, 18 em leitura, 17 em escrita e 20 em fala. Agora, o mínimo exigido é 5,5 em duas das quatro modalidades do Ielts e 4,5 nas

⁸ *Academic – International English Language Testing System*. Teste de proficiência em inglês elaborado pela Universidade de Cambridge, o qual é exigido por determinadas universidades estrangeiras.

⁹ *Test of English as a Foreign Language*. Exame americano de proficiência em língua inglesa exigido por determinadas universidades estrangeiras.

demais. No Toefl, o candidato deverá ter um mínimo de 9 pontos em compreensão auditiva, 4 pontos em leitura, 13 em escrita e 16 em fala.

Também em 2013, foi divulgada outra pesquisa, na página Convergência Digital¹⁰, que mostra que os profissionais brasileiros têm um dos piores níveis de inglês do mundo. Um estudo da *GlobalEnglish*¹¹ mediu a habilidade com o idioma de mais de 200 mil funcionários de empresas nacionais e multinacionais, ao redor do mundo, que não têm o inglês como língua materna. Dentre os 78 países analisados pela empresa de cursos de inglês corporativo, o Brasil ficou na 70ª posição. De 1 a 10, o país ficou com a nota 3,27, o que representa uma leve melhora em relação ao ano anterior, quando registrou 2,95. A média deixa o Brasil entre os índices relativos aos níveis “iniciante” e “básico” – abaixo, inclusive, da América Latina como um todo, que ficou com a média de 3,38.

Claramente, essas estatísticas não identificam questões afetivas do aluno que se coloca como aprendiz de uma LE e também não consideram aspectos culturais e translíngues mais abrangentes. No entanto, as pesquisas parecem atestar uma dificuldade de aprendizado que deve ser objeto de preocupação e cuidado tanto da Linguística Aplicada quanto da Educação no Brasil.

3 Uma Possível Prática para as Salas de Aula de Inglês no Brasil

Diante de situações de dificuldade de aprendizado na sala de aula, o professor lança mão dos recursos que possui para tentar fazer o aluno entender e produzir o que precisa na sala de aula. Esse professor dialoga com as teorias de seu tempo, como a metodologia da instituição para a qual trabalha, as crenças de ensino e aprendizado que ele carrega consigo, a maneira como ele aprendeu uma língua estrangeira, a fala dos que foram seus professores e a de seus colegas e supervisores.

Leffa (2003) questiona a ideia de que o movimento de ensino e aprendizagem de língua estrangeira se compara ao movimento do pêndulo, entre idas e vindas de tendências aparentemente opostas. Segundo o autor,

¹⁰ Uma entre as muitas publicações do Portal UOL.

¹¹ A *GlobalEnglish* (o logo traz as duas palavras escritas juntas) é uma empresa mundial que oferece soluções para empresas e profissionais evoluírem no aprendizado de inglês. Disponível em: <www.globalenglish.com>.

O ensino de línguas estrangeiras tem sido historicamente marcado por dicotomias, que abrem e fecham inúmeros ciclos, nos mais diferentes recortes. Entre as oposições clássicas podem se destacar, por exemplo: língua escrita versus língua falada, forma versus função, léxico versus sintaxe, dedução versus indução, individualizado versus socializado, etc. (LEFFA, 2003, p. 227).

Naquele momento, Leffa (2003) criticava as visões dicotômicas e apontava para um futuro de convergência no ensino de inglês. Acreditamos estarmos vivendo esse futuro que lá ele falava e que, hoje, o próprio Leffa (2012) retoma como o pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001, 2003), ou seja, cabe ao professor decidir o que fazer em sala de aula, tendo por base a realidade do aluno e a integração com outras áreas do conhecimento por meio de projetos e levando a um pensamento crítico sobre diversos assuntos. Vejamos como o autor descreve o que acontece no presente:

O ensino de línguas no presente caracteriza-se, assim, por três grandes linhas de ação. A primeira é a substituição da abordagem comunicativa, como proposta unificada de ensino, por uma série de estratégias diversificadas que buscam atender às condições de aprendizagem do aluno, à realidade do professor e ao contexto em que tudo isso ocorre, variando sempre de um lugar para o outro. A segunda linha de ação diz respeito à integração de aprendizagem das línguas com o seu entorno, levando em consideração a realidade social do aluno; com a proposta prática de que a melhor maneira de integrar o aluno ao seu meio, desenvolvendo a cidadania, é pela implantação da pedagogia de projetos. Finalmente, a pedagogia dialógica permite ao professor construir com o aluno o conhecimento linguístico que historicamente valoriza o próprio contexto em que vivem. (LEFFA, 2012, p. 402).

O pós-método capacita os professores para que criem estratégias específicas conforme a localização e as circunstâncias da sala de aula, sem ficar estritamente preso a um único método (KUMARAVADIVELU, 2003). Nessa perspectiva, vemos uma possibilidade que ultrapassa os limites do inglês visto como língua hegemônica e imposta pelo colonialismo como uma obrigatoriedade exigida pelo mercado de trabalho atual. Além disso, percebemos, juntamente com Rocha (2012), que a língua inglesa, em uma

proposta translíngua (que será discutida adiante), pode ser vista como parte da formação mais ampla do indivíduo enquanto cidadão crítico que se situa social, cultural e politicamente no mundo.

4 Afetividade e Cultura

Dirigimos nossa reflexão para questionar a razão pela qual a taxa de insucesso do aprendizado de inglês no Brasil ainda é alta. O que ainda não está surtindo efeito para nossos alunos, principalmente adultos? Observamos as novas relações interpessoais que a globalização pós-moderna traz, por exemplo, com profissionais falantes de inglês como língua materna ou não em seus próprios países ou em locais designados para negócios, por meio de comunicação escrita ou, ainda, conferências. E, tomando por base tais interações, acreditamos que existe um aspecto afetivo, de vínculo e de identidade na aprendizagem de línguas que está além do método. Este aspecto é bastante abstrato e pensamos que nós, professores, temos dificuldade em abordá-lo. O grande desafio para quem ensina a língua inglesa está em lidar, na sala de aula, com os elementos afetivos e conflitos culturais emergentes na aprendizagem de uma língua estrangeira e possibilitar, ao aluno, que ele se desenvolva como cidadão crítico e capaz de transitar nas zonas de contato global (CANAGARAJAH, 2013), quando precisar usar o inglês para fins profissionais, por exemplo.

Na linha de pensamento do papel da afetividade na aprendizagem, temos a consideração do filtro afetivo (a quinta das cinco hipóteses defendidas por Krashen (1987): aquisição-aprendizagem, monitor, ordem natural, insumo) indicando que há variáveis afetivas que facilitam ou dificultam a aquisição de uma segunda língua, tais como a motivação, a autoconfiança e a ansiedade (KRASHEN; TERREL, 1983; KRASHEN, 1987). Por exemplo, tem-se a ansiedade vivida pelo aluno que acredita que só pode produzir algo até que o possa fazê-lo corretamente em termos gramaticais (HORWITZ; HORWITZ; COPE, 1986) e a sua motivação para aprender, a qual pode decorrer de suas crenças e valores que fazem parte do centro afetivo do complexo motivacional (GARDNER, 1985; DÖRNYEI, 1998) e, finalmente, a autoconfiança e a autoestima que o incentivam a desenvolver uma boa percepção de sua própria competência linguística (CLÉMENT; DÖRNYEI; NOELS, 1994).

Todos esses aspectos que fazem parte da dimensão afetiva são igualmente importantes, mas gostaríamos de destacar a relação particular que

o aluno vai estabelecendo com a língua estrangeira. Isso porque aprender uma língua estrangeira, especialmente o inglês, dentro do contexto anteriormente apresentado, é uma tarefa muito específica, que toca em questões bastante complexas, como aponta Revuz (1998, p. 215):

Objeto de conhecimento intelectual, a língua é também objeto de uma prática. Essa prática é, ela própria, complexa. Prática de expressão, mais ou menos criativa, ela solicita do sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador. Sem dúvida, temos aí uma das pistas que permitem compreender por que é tão difícil aprender uma língua estrangeira. Com efeito, essa aprendizagem mobiliza, em uma interação necessária, dimensões da pessoa que geralmente não colaboram, nem mesmo convivem em harmonia. O sujeito deve por a serviço da expressão de seu ‘eu’ um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, a entonação e um trabalho de análise e de memorização de estruturas linguísticas. É possível se levantar a hipótese de que muitos dos insucessos podem ser analisados como uma incapacidade de ligar essas três dimensões: afirmação do ‘eu’, trabalho do corpo, dimensão cognitiva.

Concordamos com Revuz (1998), que essas três características estão fortemente presentes na aprendizagem de língua estrangeira. No entanto, quando ela menciona, dentro da dimensão cognitiva, a análise e a memorização de estruturas linguísticas, despertamos para um aspecto inerente à língua que vai além do trabalho cognitivo exaustivo, que é a cultura, a qual gostaríamos de explorar aqui, juntamente com a afetividade do aluno e a sua formação enquanto cidadão. Pensamos ter, então, uma possibilidade para que o aprendiz transite nas zonas de contato entre a sua língua materna e a outra língua e sua forma de ver o mundo com mais liberdade.

5 Uma Visão de Língua e Cultura

Diante de um tempo em que muito se fala da necessidade de se “ensinar cultura”, questionamos como a cultura é posta na sala de aula de línguas e a que objetivos se presta. Para Kramsch (1998, 2008a, 2008b, 2012, 2013), os professores enfrentam muitas dificuldades para ensinar cultura. Isso porque

as diferenças e a variabilidade de uma cultura para a outra são sempre uma fonte potencial de conflito. Para ela, a cultura não é uma quinta habilidade a ser trabalhada na sequência das quatro habilidades tradicionais (compreensão auditiva, produção oral, leitura e escrita). Na verdade, a cultura deve estar presente como pano de fundo para tudo que se faz na sala de aula de línguas. A pesquisadora toma uma definição de cultura de orientação bakhtiniana (na qual acreditamos), ou seja, parte do processo de se aprender outra língua é perceber o mundo através de metáforas, padrões linguísticos e visões de mundo do outro (que seria o falante de inglês como primeira língua ou como língua estrangeira), mas filtrados pela subjetividade e historicidade de sua língua materna.

Para a mesma autora, a língua é o meio principal através do qual conduzimos nossa vida social. As palavras que as pessoas pronunciam as inserem em uma comunidade linguística cujos membros dividem o mesmo conhecimento sobre o mundo. Desse modo, as palavras também refletem atitudes e crenças, um ponto de vista, e a língua expressa, em um primeiro plano, uma realidade cultural (KRAMSCH, 1998).

No entanto, os membros de uma comunidade não somente expressam a sua experiência por meio da língua, mas também criam experiência através dela. A forma como as pessoas usam os meios linguísticos disponíveis (fala, escrita ou visual) cria um significado que passa a ser entendido pelo grupo a que pertencem, por exemplo, através do tom de voz, do sotaque, do estilo conversacional, dos gestos e das expressões faciais. Assim, seja por aspectos verbais ou não verbais, a língua incorpora uma realidade cultural.

Finalmente, Kramsch (1998) apresenta uma terceira dimensão de conexão entre língua e cultura, isto é, a língua vista como um sistema de signos que possuem um valor cultural, em que os falantes veem sua língua como símbolo de sua identidade social. Portanto, para a autora, a língua simboliza uma realidade cultural.

Contudo, é importante ressaltar que, segundo a visão de Kramsch (1998), da qual partilhamos, não somos prisioneiros dos sentidos marcados por cultura que nos são oferecidos por nossa língua, mas podemos enriquecê-los nas nossas interações pragmáticas com falantes de outras línguas, estejam eles se comunicando em sua língua materna ou em uma língua estrangeira. Kramsch (2012) acrescenta, ainda, a ideia de foco nas escolhas estilísticas e na subjetividade do significado das palavras. Assim, os professores podem mostrar aos seus alunos que o modo de expressão escolhido, para

além de ser correto ou não, produz um enunciado sobre quem eles mesmos são, sendo consoantes com uma determinada ideologia, alinhando-os ou não a seus interlocutores. A nosso ver, é nesse ponto de encontro que está o fascínio do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira e pode abrir caminhos para que os aprendizes se sintam mais confortáveis ao começarem a falar inglês.

Diante da possibilidade de transposição das fronteiras linguísticas, a comunicação assume uma nova forma, representando a abertura para novas vozes. Esse processo envolve mais do que palavras, mas também o contexto e os objetos do cenário, a fim de interpretar os interlocutores. Considerando essa realidade, Canagarajah (2013) adota o termo “prática translíngue” para capturar os processos e orientações comuns que motivam os modos de comunicação e está ancorado em dois conceitos-chave, a saber: a comunicação transcende as línguas individuais (fato que pode marcar o aprendizado de uma língua estrangeira) e a comunicação transcende palavras e envolve recursos semióticos diversos e disposições proporcionadas pelo ambiente.

O autor dá um destaque para o que a prática translíngue sugere para as relações cosmopolitas nas zonas de contato global. Embora tenhamos feito um progresso considerável de como a língua é muito mais diversificada no contexto da globalização, nós temos mais trabalho a realizar, no sentido de entender como podemos nos comunicar através dessas diferenças.

Fato é que a tecnologia e as instituições multinacionais possibilitaram maior migração e mobilidade em diversos aspectos, gerando formação de rede de trabalhos e troca de informações. Diminuíram-se os distanciamentos e o tempo das negociações, intensificando-se os contatos e a colaboração entre as comunidades.

6 Uma Proposta

Nesta seção, pretendemos fazer uma reflexão sobre possibilidades de abordagem da língua inglesa em sala de aula, usando exemplos de seu uso para atingir uma visão de língua enquanto discurso (JORDÃO, 2006, 2007, 2013; KRAMSCH, 1998, 2008a, 2008b, 2012, 2013), intrinsecamente ligada à cultura como parte da formação do aluno enquanto sujeito crítico.

Como primeiro exemplo, temos o seguinte enunciado, comumente questionado por alunos brasileiros: “*I had my hair cut*”. Na visão da cultura brasileira, dizemos “Cortei meu cabelo”, ainda que saibamos que não fomos

nós mesmos que usamos a tesoura e cortamos nosso próprio cabelo, fica implícito, nessa fala, o fato de termos ido ao salão de beleza. Porém, do ponto de vista da norma padrão da língua inglesa, esse traço não se aplica, visto que eu recebi o corte de cabelo de algum profissional e paguei por isso. A fim de expressar tal uso e circunstância, devo usar uma voz passiva específica. Ao procurar entender tal produção, o aluno brasileiro procura dissecar a frase e sua estrutura, mas não encontra sentido para tal. Se o professor utilizar o exemplo “I had my car washed”, pode fazer mais sentido para o aluno brasileiro, pois ele tem a possibilidade de dizer que mandou seu carro para lavar e pagou por esse serviço, em contrapartida a lavar seu carro ele mesmo, em sua própria casa. É importante ressaltar que, apesar disso, pode ser que o aluno se depare com um falante de inglês como língua materna que fale “*I cut my hair*”, mesmo tendo ido ao cabeleireiro, o que se configura como idiosincrasia de alguns falantes ou mesmo transformação da língua em alguma região. Dessa forma, o professor pode mostrar ao aluno que a norma não é imutável e que sofre variação por questões culturais e semióticas, ao mesmo tempo em que é influenciada pela cultura de quem aprende a língua, encontrando correlações com sua língua materna e possibilidades de negociação de sentido a partir de seu próprio conhecimento, levando-o a aproximar-se da língua-alvo e ser mais bem-sucedido na aprendizagem.

Outro exemplo bastante comum que gera impasses na sala de aula é o uso do *Present Perfect*, que pode exprimir uma ideia para a qual não encontramos uma equivalência semântica em português. Diante da escolha de enunciar uma frase no passado simples ou no *Present Perfect*, por que um falante de inglês como primeira língua, de uma variedade hegemônica, escolhe o segundo? Em breves palavras, essa escolha vai depender da intenção que ele tem: se ele gostaria de enfatizar o estado presente limitado por um evento passado, ele usa o *Present Perfect* (*I have bought a brand new car*); se ele deseja apenas descrever um evento que ficou no passado, sem efeito presente, ele utiliza o passado simples (*I bought a brand new car six months ago*) (v. EL-DASH, 2005; SOUSA, 2011). Questionamos se existe real necessidade de um falante brasileiro de inglês se deter tão rigidamente a essa norma ou se em uma zona de contato global ele se comunicaria bem com o uso do passado simples (assim como fazem, inclusive, os americanos na atualidade), visto que, acreditamos, a negociação de sentidos para se obter um objetivo comum há de ser o mais relevante.

Destacamos os dois exemplos acima, focados na estrutura gramatical porque surgem na sala de aula e são comumente abordados dentro de um discurso de que, no inglês, é assim e é diferente do português e não poderia ser usado pelo aluno de outra forma, apegando-se às limitações de visão da regra. Esse tipo de abordagem traz um ponto de vista bastante hegemônico e de valorização de uma cultura única, o que não está coerente com as necessidades do ensino de línguas na atualidade e acaba por desconsiderar outras culturas.

Canagarajah (2013) dá um exemplo bastante interessante para ilustrar a possibilidade de negociação de significado entre os falantes em uma zona de contato global. É um diálogo entre Ahmad, um importador egípcio de queijo, e Hansen, um exportador de queijo dinamarquês. O autor foca no sentido da palavra “*blowing*”:

1. Ahmad: we don't want the order after the cheese is uh:h blowing
2. Hansen: see, yes
3. Ahmad: so I don't know what I can do uh with the order now. (.)
What do you think we should do with this is all blowing Mister Hansen (0.7)
4. Hansen: I am not uh (0.7) blowing uh what uh, what is this uh too big or what?
5. Ahmad: no the cheese is bad Mister Hansen (0.4) it is like (.) fermenting in the customs cool rooms
6. Hansen: ah, it's gone off
7. Ahmad: yes, it's gone off

(CANAGARAJAH, 2013, p. 29)

Analisando o diálogo acima, Canagarajah (2013) defende que, em uma prática translíngua, o importante não é compartilhar o sentido ou algum conhecimento prévio sobre o assunto, mas sim o modo como ambos os interlocutores são capazes de coconstruir o significado para um item considerado atípico. O significado emerge, portanto, da interação em vez de ser algo pressuposto.

Temos nesses exemplos acima reflexões para a sala de aula de línguas, pois materializam recursos culturais e semióticos, questionando os limites da língua ensinada como simples norma e instrumento e possibilitando que o aluno transite pelas diferenças, vendo a língua como discurso.

A partir dessa consideração, questionamos se não há uma lacuna entre a apresentação de um insumo estruturalmente organizado em sala de aula e seu uso corrente e cultural na língua e nos encontros globais através do inglês, especialmente no contexto de inglês como língua estrangeira hoje, no Brasil, impedindo o indivíduo de se formar enquanto cidadão. É nessa linha que um insumo mais apropriado e direcionado criticamente, dentro de perspectivas sociais e políticas, deve ser fornecido aos alunos, a fim de que percebam outra visão de mundo que está por trás da língua inglesa (KRAMSCH, 1998), assumindo a perspectiva de um conhecimento que circula entre as línguas. Pensamos que o foco excessivo na estrutura (por isso escolhemos algumas formações gramaticais e uso de vocabulário como exemplos), no qual se prendem muitos de nossos alunos, pode ser prejudicial ao seu processo de aprendizagem, fazendo-o encontrar muitas resistências, ao passo que esse ponto de vista mais abrangente de língua também lhe possibilita maior autonomia e trânsito entre os recursos linguísticos e semióticos de que ele mesmo se apropriou ao longo de sua história de vida e experiência cultural. Para Canagarajah (2013), não é o sistema que garante o significado, mas a prática na atividade social.

Assim sendo, partilhamos do ponto de vista de Schneider (2010), de que os professores estarem envolvidos no processo de aprendizagem e formarem seus alunos para que estejam aptos a reconhecer as semelhanças e diferenças interculturais é, cada vez mais, central em um mundo interligado por redes de comunicação. É um papel importante dos educadores possibilitar ao aprendiz a oportunidade de se transportar para outra cultura, sem precisar anular a sua própria, ao contrário, entendendo melhor a si mesmo e, eventualmente, vencendo suas resistências ao usar a língua alvo.

No que diz respeito à sala de aula propriamente dita, propomos que o professor insira em sua prática a visão de língua enquanto discurso e na condição *sine qua non* de ser permeada por cultura. Destacamos os traços que enfatizamos nos exemplos dados anteriormente e a necessidade de escolha de materiais de áudios, vídeos e textos escritos, adaptados ao nível linguístico do aluno, se necessário. E, nesse caso, acreditamos, por nossa experiência, que o processo de metacognição pode ser um caminho viável em conversas informais com os alunos sobre seus processos de aprendizagem no sentido de mostrar que há uma possibilidade de identificação com a língua-alvo por meio da cultura do outro (o falante de língua inglesa, seja ele nativo ou não) e da descoberta de sua própria, de modo a diminuir o nível de ansiedade.

Partindo dos textos escolhidos, o professor pode explorar a riqueza de seus insumos linguísticos, tendo por objetivo conscientizar o aluno do uso cultural e social da língua, proporcionando momentos de prática exaustiva para que a língua seja adquirida e, finalmente, produzida em situações comunicativas de natureza real. Desse modo, a cultura, como aponta Kramsch (1998), não será algo destacado das tradicionais quatro habilidades abordadas em ensino de línguas. Além disso, há de ajudar o aluno a se desprender da visão hegemônica da língua inglesa, que apontaria uma única possibilidade de produção.

Na realidade, pensamos que, mais importante do que a técnica escolhida particularmente por cada professor para trabalhar o insumo com o aluno, é o princípio cultural que está por trás da seleção de material linguístico, bem como o objetivo de cuidar do filtro afetivo do aluno para que ele tenha um vínculo mais positivo com a língua inglesa dentro de uma proposta de inter/transculturalidade (tomadas neste texto como intercambiáveis), que possibilita ressignificações no encontro das diferenças de duas ou mais culturas por meio de suas respectivas línguas.

Ao se favorecer, pois, o diálogo entre culturas, para Rocha (2012), a visão que se sustenta é a de cultura como um construto discursivo. Para a autora, é preciso deixar a superfície e adentrar na profundidade dos encontros e confrontos, de modo a ampliar as visões do aluno e prepará-lo para transformar realidades e valores¹². Do mesmo modo, Jordão (2006, 2007) defende este ponto de vista dizendo que

... a cultura também está longe de ser um sistema estruturado e fixo de valores ou formas de comportamento: ela é um processo dinâmico de produção de sentidos possíveis, aceitáveis, legítimos, mantido e reforçado tanto por coletividades (instituições sociais como a família, a religião, a escola) quanto por indivíduos. (JORDÃO, 2007, p. 24).

Consequentemente, a língua é vista como discurso em vez de um código que faz a intermediação entre o sujeito e o mundo, é entendida como uma

¹²Rocha (2012) está falando especialmente do ensino de inglês para o Fundamental I, mas acreditamos que esse papel formativo do ensino de línguas estrangeiras deve se estender a todas as idades.

série de procedimentos interpretativos que constroem os sentidos do mundo. A partir da língua, as pessoas se inserem em relações políticas, tanto locais quanto mundiais e temos a possibilidade de compreensão de quem são os outros e de quem nós somos, encontrando e confrontando o diferente (JORDÃO, 2007).

Surge, portanto, uma nova forma de se perceber outras culturas, permitindo a construção de uma noção de transculturalidade, ou seja, “a impossibilidade de identificar culturas fixas ou homogêneas, delimitadas por fronteiras geográficas; na noção de transculturalidade, não há uma preocupação em traçar limites entre culturas, muito menos em distinguir grupos culturais entre si. (JORDÃO, 2007, p. 26).

Para Jordão (2007), a inter/transculturalidade pode ser definida como um espaço de entrecruzamentos de formações discursivas, um lócus no qual diferentes culturas se integram e se distinguem simultaneamente, não havendo uma linearidade lógica para essa articulação, mas fazendo parte de um âmbito de complexidade.

Segundo Kostogriz (2005), há dificuldades de se promover práticas inter/transculturais. Mas é necessário fomentar essas práticas, enfatizando os processos que ocorrem entre os espaços intercultural-semióticos, resultando em novos textos, novos significados, novas identidades no espaço da sala de aula.

Considerações Finais

Esperamos que nossas reflexões possam contribuir para a formação do professor de língua inglesa e sua prática em sala de aula. Em uma conjuntura como a que vivemos hoje, ser falante de inglês como língua materna ou não se configura como apenas um detalhe. O conhecimento cultural do professor, ligado a questões linguísticas e paralinguísticas que circulam tanto no inglês falado como primeira língua quanto naquele permeado pelos contatos da globalização, é que precisa estar bastante apurado e constantemente atualizado para poder fornecer aos alunos insumos e práticas adequadas ao desenvolvimento cultural-linguístico do aprendiz, a fim de que esse aluno se forme como um cidadão global que vê o mundo sob perspectivas ressignificadas, a partir da língua estrangeira. Como apontam Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 10, tradução nossa),

O melhor professor não é o falante nativo ou não-nativo, mas a pessoa que pode ajudar os aprendizes a ver relações entre a sua própria cultura e outras culturas, pode ajudá-los a adquirir interesse e curiosidade sobre a ‘alteridade’ e uma consciência de si mesmos e de suas próprias culturas vistas sob as perspectivas de outras pessoas.

Portanto, tomando como base fundamental o atual cenário da globalização pós-moderna, que aponta para uma necessidade premente de se apropriar da língua inglesa como um instrumento de conquista, especialmente profissional, procuramos entender, nesse trabalho, as consequências que esse panorama traz, especialmente para o aprendiz adulto. Em seguida, olhamos para os dados estatísticos que apontam para um insucesso no aprendizado de inglês no Brasil como um todo. Embora seja difícil especificar as razões dessa realidade, procuramos apontar caminhos para um lugar de aprendizado que o insira como um sujeito ativo, exercendo sua cidadania no mundo. Assim sendo, refletimos sobre as metodologias e possíveis integrações de diferentes possibilidades na sala de aula no chamado pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001, 2003; LEFFA, 2003, 2012) e a influência de uma abordagem translíngua (CANAGARAJAH, 2013), envolvendo a inter/transculturalidade (KOSTOGRIZ, 2005; JORDÃO, 2007; ROCHA, 2012). Colocamos a hipótese de Revuz (1998) para tentar entender o que mobiliza o aprendizado de uma língua estrangeira, buscando justificar o que é difícil para o adulto juntamente com a questão do filtro afetivo, estudada por Krashen e Terrel (1983). Finalmente, atingimos o ápice de nosso artigo, que é pensar uma identificação afetiva positiva que o aluno pode vir a ter com a língua se ele for levado a esse processo inter/transcultural, ou seja, ressignificando sua visão de mundo, entendendo a língua como discurso, de modo a considerar seus recursos paralinguísticos e semióticos dentro de uma prática translíngua (conforme visão de CANAGARAJAH, 2013; JORDÃO, 2007, 2013; KRAMSCH, 1998, 2008a, 2008b, 2012, 2013). E para que isso seja possível, o papel do professor é essencial, como citado por Byram, Gribkova e Starkey (2002).

Seguindo nossa linha de pensamento, olhamos também para as ideias apontadas por Veras (2008), para quem a relação de cada um com a língua estrangeira é particular, embora a escola trabalhe com a uniformidade. As metodologias comumente propostas ignoram que, no encontro entre alunos e professores, “estejam presentes o inesperado, a indeterminação que já existe

na etimologia da palavra ‘educar’, que vai do ‘incentivar’, do ‘nutrir’, ao ‘conduzir’; que se faça presente o inconsciente que insiste em distanciar o ideal e o real, e que não permite o encontro previsto, esperado” (VERAS, 2008, p. 122). A autora continua dizendo que a necessidade pedagógica de abafar esse inesperado é intrínseca ao próprio fim metodológico, em detrimento das mesmas condições que possibilitam a educação.

Logo, valoriza-se o papel do professor na tarefa desafiante de perceber a necessidade de vínculo do aluno com a língua estrangeira, apontando caminhos para que a língua inglesa deixe de ser vista como mero instrumento de promoção profissional ou ascensão social para ser parte da formação global do sujeito enquanto cidadão multicultural (ROCHA, 2012). E, para que essa tarefa seja viável, o professor precisa investir no seu próprio preparo e formação, tornando-se um agente crítico e não um mero reproduzidor de regras prontas para a sala de aula.

Para Cananagarajah (2013) são, pois, importantes as práticas na atividade social e não tanto o sistema da língua. Rocha (2012) propõe práticas que vão além das puramente comunicativas para uma compreensão de como as linguagens funcionam na contemporaneidade em sua pluralidade e podem “positivamente contribuir para um distanciamento de abordagens que se mostrem estritamente comunicacionais, monoculturais e monológicas” (ROCHA, 2012, p. 74), de modo “a efetivamente combater tendências homogeneizantes da globalização” (ROCHA, 2012, p. 137). Isso porque, concepções monológicas levam-nos a estabelecer uma cultura comum, deslegitimando outros saberes, culturas, crenças e valores. Compartilhamos com Rocha (2012) a visão de que o ensino de língua inglesa deve se voltar para outro caminho, no qual há convivência e confronto entre culturas, acolhendo os embates socioculturais, linguísticos e identitários que fatalmente acontecem no aprendizado de língua estrangeira. Embora tantas vezes o professor queira evitar esse conflito, ele é necessário para dar lugar a transformações políticas e sociais de bases mais democráticas e igualitárias. Nesse sentido, retomamos de nossa introdução, a visão que o pós-método traz de valorização da consciência sociopolítica dos alunos na formação de suas identidades e na transformação social (KUMARAVADIVELU, 2001).

Referências

AMORIM, M. *Brasileiros não sabem falar Inglês: apenas 5% dominam o idioma*. 30 set. 2012. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/emprego/brasileiros-nao-sabem-falar-ingles-apenas-5-dominam-idioma-6239142>>. Acesso em: 3 jan 2014.

BRASILEIRO TEM UM DOS PIORES NÍVEIS DE INGLÊS DO MUNDO. 23 abr. 2013. Disponível em: <<http://convergiadigital.uol.com.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=33569&sid=46#.UsdXYGRDsVw>>. Acesso em: 3 jan 2014.

BRASILEIROS FALAM MAL O INGLÊS. 03 abr. 2013. Disponível em <<http://www.wscom.com.br/noticia/educacao/BRASILEIROS+FALAM+MAL+O+INGLES-146956>>. Acesso em: 3 jan 2014.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. *Developing the intercultural dimension in language teaching*. A practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.

CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001.

CLÉMENT, R.; DÖRNYEI, Z.; NOELS, K. Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, v. 44, n. 3, p. 417-448, 1994.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: Multiliteracies: The beginning of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1997.

DÖRNYEI, Z. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, v. 31, p. 117-135, 1998.

DRUMON, Y. Inglês se aprende na escola? mar. 2013. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/191/ingles-se-aprende-na-escola-278806-1.asp>>. Acesso em: 03 jan. 2014.

EF EDUCATION FIRST. *EF English Proficiency Index 2013*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.ef.com/epi/>>. Acesso em: 31 jan. 2014.

EL-DASH, L. G. *A questão de aspecto nos tempos verbais de inglês*. 2005. (Mimeo).

EL-KADRI, M.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto de inglês como língua franca. *Acta Scientiarum – Language and Culture*, Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013.

GARDNER, R. C. *Social Psychology and second language learning*. The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold, 1985.

HORWITZ, E. K; HORWITZ, M. B.; COPE, J. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, v. 70, n. 2, p. 125-132, 1986.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: BONI, V. V. (Org.) *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória: Kaygange, 2006. p. 1-9.

JORDÃO, C. M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 46, n. 1, p. 19-29, 2007.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 69-90.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: quem dá conta? *RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

KOSTOGRIZ, A. Dialogical imagination of (inter)cultural spaces: Rethinking the semiotic ecology of second language and literacy learning.

In: HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Eds.). *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning: New perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, 2005. p. 189-210.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRAMSCH, C. The Cultural Component of Language Teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, v. 1, n. 2, p. 283-297, 2008a.

KRAMSCH, C. Why is it so difficult to teach language as culture. *The German Quarterly*, v. 81, n. 1, p. 20-34, 2008b.

KRAMSCH, C. Why foreign language teachers need have a multilingual outlook and what that means for their teaching practice. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 181-188, 2012.

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, Urmia, v. 1, n. 1, p. 57-78, 2013.

KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. NY: Prentice-Hall International, 1987.

KRASHEN, S.; TERREL, T. D. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press, 1983.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.

LEFFA, V. J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.). *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 225-250.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

NOBRE, V. Opinião. Sem confete e sem serpentina. *Brasil Econômico*, p. 26, jan. 2014.

PENNYCOOK, A. Introduction: Critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, v. 33, p. 329-348, 1999.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. USA: Cambridge University Press, 1986.

ROCHA, C. H. *Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade*. Campinas: Pontes, 2012.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. *Contingentia*, v. 5, n. 1, p. 68-75, 2010.

SOUSA, D. A. *Contrastando abordagens de instrução gramatical em Inglês: indução ou dedução, eis a questão*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

STIGLITZ, J. *Globalização. A grande desilusão*. Lisboa: Terramar, 2004.

VERAS, V. O estrangeiro na língua materna: (não) desejar as coisas alheias. *Solta a Voz*, Goiânia, v. 19, p. 111-124, 2008.

Recebido em: 11/02/2014

Aceito em: 28/04/2014