



A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS NO CONTEXTO DO IDIOMA COMO LÍNGUA GLOBAL

Vol. 6 nº 12 jul./dez. 2011
p. 53-65

Rose Maria Belim Motter (Unioeste)
Araci Hack Catapan (UFSC)

Resumo: Este artigo tem o objetivo de promover reflexão sobre a formação do professor de inglês na era das Tecnologias de Comunicação Digital. Primeiramente são feitas considerações a respeito da língua inglesa como língua global, como também suas influências na formação da identidade dos sujeitos. Em seguida, são contempladas as diferentes concepções de língua que interferiram no ensino de língua estrangeira, bem como a compreensão que se tem do conceito de cidadania. Considerando o ensino da língua inglesa como possibilidade de promover mudanças, buscamos suporte nos estudos Pós-Estruturalistas e no Letramento Crítico para delinear nossa opinião. Acreditamos que tais concepções promovem uma formação social e cultural mais harmônica com o indivíduo, levando-o à reflexão, ao questionamento e à ação, em sintonia com a sua realidade. Por fim, consideramos que as mudanças possíveis no ensino de línguas passam pela formação e tomada de decisão do professor.

Palavras-chave: língua inglesa; cidadania; formação de professor.

ENGLISH TEACHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF ENGLISH GLOBAL LANGUAGE

Abstract: This article aims to promote reflection on the English teacher's education, in the Age of Digital Communication Technologies. Firstly, we do considerations about English as a global language, as well as its influence in the people's identity. Afterwards, the variety of language conceptions that have had influenced foreign language teaching and, hence, the citizenship comprehension are contemplated. Whereas the English teaching as a possibility to promote change, we seek support on the Post-Structuralism studies and the Critical Literacy to shape our view, whereby we believe these conceptions can promote the social and cultural education to the subject, allowing any individual to think, ask, express opinions and act according to him/her reality. Finally, we consider that possible changes in the foreign language teaching learning undergo by teacher's education and awareness.

Key words: English language, citizenship, teacher's education

INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto de que a troca de saberes se dá pela interação e comunicação entre os sujeitos, e nesse sentido, a língua assume um papel de destaque e, por extensão à escola, o espaço de ensino-aprendizagem de línguas, também assume papel relevante.

À instituição ainda é atribuída grande parte da responsabilidade de forjar e desenvolver a cidadania. No entanto, embora haja a compreensão de que a escola

contribui para a formação do cidadão e que as línguas, principalmente as estrangeiras, exercem papel importante nesse aspecto, pouco se tem concretizado acerca de um ensino de línguas como produção de sentido.

Eventos significativos, tais como quedas de governos, a abertura do mercado econômico e, principalmente o avanço tecnológico ocorridos em décadas anteriores, não muito distantes de nós, vieram demarcar aspectos sociais que têm contribuído para que o contato das pessoas com o inglês se tornasse, de certa forma, fácil e simples. Nesse contexto, as pessoas vêm interagindo com o idioma estrangeiro de forma diferente daquela que é prevista e ensinada na escola, ou seja, a comunicação entre os diferentes povos em tempo real via Tecnologias de Comunicação Digital, demonstra o distanciamento entre a escola e o uso real da língua. Destarte, a interrelação entre as pessoas por meio da língua tem provocado reflexões acerca de como ensinar e o que ensinar em línguas estrangeiras.

A comunicação digital ao alcance das pessoas das mais diferentes classes sociais impulsionou a comunicação em rede e, com isso, surgiram novos estilos de aprendizagem, em ritmos diferenciados, que também exercem influência na formação da identidade das pessoas. Nesse sentido, a língua inglesa exerceu papel fundamental. Com o *status* de língua global, além de integrar as diferenças locais nos contextos globais, trouxe o global para contextos locais. Influenciou e sofreu influências, criando um fenômeno chamado por Canagarajah (1999, p. 207) de “hibridismo linguístico”¹. A tecnologia e seus ambientes integrados têm servido de suporte e permitem difundir e conservar as informações, assim como desenvolver atitudes, suscitar uma retroação e favorecer a expansão da língua inglesa, denominada hoje língua global.

O processo de ensino-aprendizagem de línguas entendido como o entrelaçamento das vivências educativas, o prazer de construir conhecimento nos contextos sociocultural e individual, redesenhou as bases de um novo tipo de sociedade. A educação passou a ser compreendida como resultado de agenciamentos coletivos que englobam pessoas e aparatos tecnológicos. Deste modo, ensinar e aprender línguas passam a ser compreendidos de forma diferente e alteram os modos de construção do conhecimento e o fazer pedagógico.

As informações são produzidas e circulam entre as pessoas, modificando e superando o conhecimento já estabelecido. Interferem na compreensão das relações entre o trabalho, a cidadania e o aprendizado, que, na era da tecnologia e da sociedade globalizada, têm como premissa fundamental a flexibilidade, a integração e o compartilhamento das ideias e saberes.

Diante da perspectiva da língua como produção de sentido, este estudo propõe uma reflexão sobre a formação do professor de inglês e por consequência o que se entende por língua e como é concebido o ensino da língua estrangeira. Além disto, visa lançar luz sobre o que nos impulsiona a adotar um conjunto de modelos de ensino para atingir determinados objetivos.

Este caminho invariavelmente engloba o que compreendemos por cidadania, em razão do resultado ativo do professor, de suas concepções e tomadas de decisão.

O ESTADO DA ARTE DA LÍNGUA INGLESA

Abordar a língua inglesa como língua global, internacional ou franca, parece não ser algo novo. Além de numerosos estudos sobre o tema, os meios de comunicação que operam em caráter internacional e toda a gama de informações que transitam de um país para outro, quase sempre em língua inglesa, levam seu conteúdo para além das fronteiras nacionais. Promovem a interação entre povos diferentes, com suas línguas e suas culturas próprias.

No entanto, ao considerarmos que a maioria das pessoas que fazem uso do inglês no mundo não é falante nativo desse idioma, mas que o “controle dessa língua estrangeira é feito por aqueles que a empregam como primeira língua”, (SEIDLHOFER, 2004: 12), há que se reconhecer que há muito para refletir nesse sentido. Da mesma forma, é preciso pensar como essa língua adquire o *status* de língua global e interfere na formação da identidade do indivíduo.

O *status* de uma língua global influencia diretamente no processo ensino-aprendizagem de línguas, bem como na postura do professor. Para olharmos além do inglês reparemos no “Latim”: tornou-se uma língua internacional em todo o Império Romano, não pelo número de pessoas subjugadas, mas pelo poder que o Império representava. Mesmo depois de sua queda, a língua permaneceu como língua internacional, influenciou na educação ao estabelecer relações próximas entre o domínio da língua e poder cultural. Prova disso é a abordagem da Gramática e Tradução, que, baseada no ensino da língua latina, influenciou as línguas estrangeiras modernas por muito tempo, fazendo-se notar até os dias atuais.

Uma língua não se torna global por causa de suas propriedades estruturais intrínsecas ou por ter uma literatura vasta. Esses fatores podem influenciar e motivar as pessoas ao estudo desse idioma, mas nem um deles, sozinho, ou até mesmo uma combinação desses fatores, pode assegurar a sua expansão pelo mundo, como também não pode garantir-lhe o *status* de língua viva. Porém, uma língua se torna internacional pelo seu poder econômico e político. Canagarajah (1999, p. 207) observa que a relação de poder está sempre presente como possibilidade latente em qualquer contexto concreto de comunicação lingüística. Nesse sentido, com a globalização do inglês, intensifica-se a ideologia e o poder dos falantes nativos desse idioma.

O latim, o grego, o árabe, o francês e o espanhol tiveram seu momento de glória e dominação quando se estabeleceram em diferentes partes do mundo pelo avanço de países imperialistas. Espalharam suas ideias, costumes e a própria língua por onde passaram ou se estabeleceram, relegando, muitas vezes, tanto os hábitos quanto as línguas locais. Hoje é o inglês que exerce esse papel.

Diferente das outras línguas o inglês contou com situações externas ao seu contexto que o impulsionaram ao *status* de língua global. Primeiramente, o imperialismo

britânico se encarregou de dar início a sua expansão pelo mundo por meio de sua supremacia econômica. A imigração desse povo para os diferentes continentes carregou consigo a carga ideológica, cultural, religiosa e, principalmente, a influência linguística. Porém, os eventos ligados às quedas de regimes políticos e à expansão da tecnologia de comunicação digital deram um impulso maior para essa língua se expandir e atingir espaços até então não atingidos pelas primeiras incursões, levando o idioma para além do *Inner Circle*².

Além do contato com uma língua global, a comunicação mediática fez com que as pessoas da sociedade contemporânea se tornassem mais flexíveis e suscetíveis às mudanças – física e eletronicamente –, transportando-se virtualmente pelo mundo, transmitindo idéias e imagens tanto para outro continente como para alguém do outro lado da rua. Esse é o retrato, nos dias de hoje, da chamada *global village*³.

Esse contexto tem contribuído para a convalidação do inglês como língua global, que passa a ser absorvida pela academia, pelos negócios e pelas mídias modernas. Desse contexto surge a preocupação com homogeneização linguística: sua supremacia pode cultivar uma classe de elite monolíngüe, ideologicamente marcada, acentuando as diferenças e propiciando a acomodação entre os que possuem poder e os que são desprovidos dele. Dessa maneira, entender o mundo como um conjunto de discursos faz muita diferença na forma como nos comportamos diante do conhecimento, ou do poder/saber. Tal entendimento nos leva a perceber que as culturas, em suas perspectivas institucionalizadas e hegemônicas, conferem capital diferenciado a determinados valores, ações, produtos; que esse capital é atribuído e não intrínseco a eles (JORDÃO a, 2007, p. 20).

Todavia, nas reflexões acerca do ensino-aprendizagem de línguas, é premissa observar que a língua é viva, que se move, se modifica e se adapta. As misturas linguísticas acontecem naturalmente.

Nenhum poder institucional pode impedir que as línguas se modifiquem, absorvam ou percam características pelo contato, mesmo que seja subversivamente.

O inglês ficou mais suscetível a esse fenômeno que outras línguas, em outras épocas, devido ao fenômeno de sua expansão. Ganhou o *status* de língua global, mas recebeu também as interferências linguísticas das línguas locais, isto é, das línguas nativas faladas nos diferentes lugares do mundo aonde o inglês chegou com o *status* de língua franca.

Os argumentos oriundos de estudos Pós-Estruturalistas, como se lê em Canagarajah (1999), Hasan (2003) e outros, demonstram contrariedade ao cenário monolíngüe. Isso não significa que esses estudos propõem a criação de um novo mundo onde não haja desigualdade de poder, mas entendem que o poder inquestionável é prejudicial àqueles que não o detêm.

Por muitas décadas o inglês falado no *Inner Circle* foi tido como modelo absoluto e perfeito a ser seguido por falantes do restante do mundo e, talvez, ainda hoje exerça influência nas posturas de professores. No entanto, os estudos Pós-Coloniais trazem novas reflexões que questionam a noção do inglês único, invariável, imutável. Mostram que os diferentes “ingleses” falados por pessoas oriundas tanto do *outer*

circle quanto do *expanding circle*, têm, cada qual, seu valor e sua integridade no que se refere à natureza “funcional” da língua.

Sabe-se que grande parte do mundo falante de inglês é constituída de pessoas oriundas do *Outer Circle* e do *Expanding Circle*, evidenciando que pessoas falantes de diferentes línguas maternas utilizam a língua inglesa para se comunicarem entre si. Portanto, esses falantes não têm a língua inglesa como nativa: são pessoas de diferentes lugares que não partilham de uma mesma língua e nem de uma cultura comum. A essa língua usada por falantes de diferentes línguas maternas, Seidlhofer (2004, p. 211) chamou de língua franca. Ao mesmo tempo, a autora explica que esse uso da língua para diferentes propósitos, por pessoas com níveis de proficiência variados e que não controlam a gramática padrão, o léxico e a pronúncia por nenhuma norma reconhecida, desencadeia o processo chamado por ela de internacionalização e, ao mesmo tempo, promove a quebra da padronização linguística do idioma.

A compreensão de que a presença de uma língua estrangeira em determinadas comunidades pode modificar o quadro linguístico, ou até mesmo causar o desaparecimento de línguas minoritárias, deve ser sempre considerada. Nesse sentido, Canagarajah (1999, p. 208) alerta que a hegemonia do inglês pode macular a vitalidade do multilinguismo local. No entanto, o contrário também é verdadeiro. Assim como o inglês interfere e modifica o contexto local, este provoca alterações no inglês, promovendo um hibridismo na língua.

Os aspectos relacionados ao contexto da globalização do inglês, assim como o processo ensino-aprendizagem desse idioma na era digital estão intrinsecamente ligados à prática do educador. Entende-se, portanto que são aspectos a serem considerados na sua formação.

Não se pode negar que deixar de ensinar a língua inglesa ao nosso aluno é privá-lo, assim como excluí-lo dos contatos importantes que acontecem ao redor dele e são geridos por esse idioma, seja através da leitura, seja através da fala. O papel do educador, nessa totalidade, vai além daquele de ensinar a língua como um simples código a ser utilizado na comunicação: ele é, antes de tudo, chamado a pensar a língua como sistema de construção de sentidos.

LÍNGUA: ENSINO DA FORMA QUE A CONCEBO

Conhecer línguas estrangeiras é fator preponderante para maior acesso ao conhecimento, uma vez que grande parte do conhecimento científico se encontra em língua inglesa, como é ilustrado em Litto (2008, p. 16) “enquanto a língua inglesa domina com quase oitenta por cento das informações disponíveis na *Web*, a língua portuguesa está presente com apenas um por cento”. As pessoas vivenciam a presença da língua inglesa nos espaços virtuais para comunicação, interação, disseminação do conhecimento e troca de saberes.

Não podemos negar que o contato com outro idioma e cultura contribui para a formação de cidadania do sujeito. Nesse sentido, nós, professores, somos chamados

a pensar sobre o que concebemos por língua no contexto globalizado e sua contribuição na formação da cidadania de nosso aluno.

As ciências como a Psicologia e a Linguística andaram juntas na construção de pressupostos teóricos que contribuíram para as determinações sobre noções de língua e de como ensinar línguas, e parece que a questão central, de modo geral, oscilou entre a relação pensamento-língua e a relação comportamento-língua.

Diferentes experiências foram feitas e diferentes abordagens e métodos foram criados e sustentados por décadas – e alguns por séculos – a partir daquilo que se acreditava ser língua e de como ela deveria ser ensinada.

Assim, concepções diferentes de língua e de ensino de língua surgiram ao longo do tempo.

Uma dessas visões concebe o ato da linguagem como produzido por um emissor-receptor ideal, em uma circunstância de comunicação neutra, com a idéia de que a linguagem é um objeto transparente, havendo, assim, o processo de comunicação simétrico. Nessa concepção, todo ato de linguagem esgota sua significação em si mesmo, ou seja, significa apenas seu explícito. Os sujeitos da fala são considerados como uma espécie programada para dar a resposta solicitada sem serem definidos por sua semelhança ou diferença com o outro. Emissor e receptor não se diferenciavam e ocupam o mesmo lugar e espaço de produtor de linguagem.

O ensino de línguas estrangeiras contribuiu para que as pessoas fossem consideradas seres que estão fora do ato da linguagem, não sendo individuais e nem sociais e, sim, um todo homogêneo. A competência desses seres de fala se encontra em sua aptidão para representar o mundo pelo explícito da linguagem.

Sob essa égide está tanto a concepção comportamentalista, baseada na atividade de estímulo-resposta, quanto a cognitivista, da vertente chomskyana. Tanto uma quanto a outra não vêem o sujeito como ser social: ao contrário, postulam a subordinação desse sujeito à linguagem. Enquanto a primeira concebe o sujeito como um papel em branco, em que os bons hábitos adquiridos o fazem um cidadão produtivo, a segunda atenta para fatores cognitivos, mas, da mesma forma, desconsidera o sujeito no ato da produção da linguagem: o que vale é apenas a aptidão.

Nessa perspectiva, a comunicação é entendida como um processo em que um sujeito lança mão de uma estrutura (a língua, percebida como código) a fim de transmitir determinadas mensagens ao seu interlocutor. Essa concepção não considera o processo como sendo uma atividade de construção de sentidos por parte do leitor ou do ouvinte. Idealiza a língua como intermediária entre o pensamento e a realidade.

No entanto, posições diferentes surgiram e novos conceitos de linguagem foram ponderados. A linguagem não é mais tida como um objeto transparente e o processo de comunicação não é resultado de uma única intencionalidade.

O ato da linguagem não esgota sua significação em sua forma explícita. Um dado ato de linguagem pressupõe que nos interroguemos a seu respeito das diferentes leituras que ele possa sugerir. Aqui, os seres são considerados em suas diferenças. O emissor é diferente do receptor, uma vez que o receptor pode construir um sentido não previsto pelo emissor. A competência desses seres de fala é múltipla. Ela não reside na aptidão para representar o mundo por uma linguagem explícita, mas na

aptidão para significar o mundo e as relações que se estabelecem entre o emissor e receptor (CHARAUDEAU, 2008, p. 19).

Na contemporaneidade, outras visões acerca da língua surgem. Uma delas é relação entre língua e sujeito, defendida por Jordão (2007a), em que se compreende o ato de linguagem como produzido por um emissor determinado, em um dado contexto sócio-histórico. A língua é entendida como produção de sentido. O Pós-Estruturalismo, com base na teoria de Foucault, defende a língua como “discurso”. Assim, a língua passa a ser entendida como sistema de construção de sentidos, ao invés de código transmissor de sentidos exteriores a ela. A percepção não apenas de língua, mas da realidade e de nossa relação com o mundo são diferentes na visão de língua como discurso e na de língua como código. A maneira como entendemos o mundo influencia nossas concepções educacionais e, evidentemente, condiciona determinadas perspectivas diante do papel das línguas na formação das pessoas (JORDÃO, 2007a, p. 20).

Língua passa a ser entendida como processo de comunicação como um espaço atravessado por relações de poder que permitem ao mesmo tempo em que restringem o processo de construção de sentidos por sujeitos e agentes e marcadamente sociais, históricos, culturais – portanto, discursivos. Tais concepções de língua implicam entendimentos do que seja ensinar e aprender línguas (Jordão b, p.31).

Para Larsen-Freeman & Freeman (2008, p. 161), a língua é um espaço no qual se pode realizar um número infinito de possíveis trajetórias. Nenhuma dessas trajetórias acontece até que a língua seja usada num contexto específico (por exemplo, na sala de aula). Neste caso, o contexto não se refere apenas ao espaço físico, mas inclui o espaço intencional ou intersubjetivo entre os usuários⁴. Por essa inconstância no uso da língua, que muda todo o tempo em âmbito local, nenhuma autoridade centralizada pode realmente controlar ou governar a estrutura ou o léxico de uma língua particular, a qual emerge do local de interação⁵ e suas formas estão constantemente sofrendo modificações e adaptações mediante seu uso⁶

No entanto, não há uma forma duradoura ou intacta para a língua, e as regras não são invioláveis: elas oferecem ao usuário da língua possibilidades de como usar as formas para se expressar. Apesar de o sistema escrito da língua e as normas sociais darem a aparência de um sistema estático, a língua é um sistema dinâmico: ela está continuamente mudando, de forma que aprendê-la não envolve a mera reprodução da língua estrangeira, mas a criação de novas formas.

Porém, a dualidade no ensino de línguas no que se refere à forma estática e a dinâmica se faz presente constantemente. Ao mesmo tempo em que as pessoas estão em contato com a dinamicidade e as “criações” na comunicação em língua estrangeira, principalmente na comunicação digital, as escolas permanecem no sistema rígido ditado e normatizado pelas leis da escrita. É a dicotomia no ensino-aprendizagem de língua inglesa que nos impele a refletir constantemente sobre a concepção desse processo na língua estrangeira. Nesse sentido, Jordão (2007a, p. 28) lembra que o Letramento Crítico partilha da concepção de língua como discurso, de que os conflitos sejam eles mesmos os aspectos produtivos do poder, as oportunidades para a

construção de conhecimento, de aprendizado e de transformação de procedimentos interpretativos e visões de mundo.

Ao refletir sobre a concepção de língua na contemporaneidade percebemos sua estreita ligação ao hibridismo linguístico. Canagarajah (1999, p. 207) argumenta que o movimento do hibridismo linguístico influencia as línguas, pluralizando seus constructos. Segundo ele, enquanto a língua inglesa se mostra como absoluta em definir os constructos linguísticos, por uma ou outra ideologia, a língua híbrida é relativista, no sentido de estarem sempre mudando no significado e na forma. É tida como um instrumento antidomínio e representa resistência ao controle. Esse fenômeno tem ganhado importância perante o evento da globalização.

Querendo ou não, muito se espera do professor em relação à consciência linguístico-discursiva. Refletir sobre o papel que a língua inglesa tem assumido no contexto escolar e nacional e as alterações que essa língua vem causando devido ao fenômeno global devem fazer parte de discussões e decisões educacionais.

Nossa maneira de ver e agir no mundo retrata nossa identidade, que, na realidade, foi formada através de uma determinada interação linguística.

Identidades formadas exclusivamente por uma língua, que pode ser a língua vernácula ou uma língua estrangeira dominante, pressupõem certamente que se descartam as pessoas individualmente. Inversamente, comunidades podem acomodar uma variedade de línguas e culturas para construir identidades alternadas e plurais.

LÍNGUA ESTRANGEIRA E CIDADANIA

Com diferentes matizes, as diversas conceituações de cidadania permeiam o discurso educacional em busca da melhor forma de explicar esse termo e, até mesmo, justificá-lo numa sociedade democrática.

É muito comum se ouvir que exercer a cidadania é respeitar e participar das decisões da comunidade visando à melhoria da vida do indivíduo e dos que o cercam. Em outros casos, ouve-se que ser cidadão é ter consciência de que se é sujeito de direitos: direito à vida, à liberdade, enfim, direitos políticos e sociais. Embora haja consenso em torno do valor e da importância da cidadania, ela é compreendida de formas diferentes e até antagônicas e, muitas vezes, utilizadas como argumentos no propósito de conseguir adesão daqueles que são desprovidos do poder. Os conceitos de cidadania que nos cercam são naturalmente permeados pelas visões filosóficas que nos antecederam.

Falar de cidadania é falar de direitos, de identidade e de consciência nacional. É, inclusive, falar de direitos linguísticos, não só em relação à língua vernácula, mas também quanto ao acesso à língua estrangeira – língua que produz sentido, saber, cultura e interação.

As novas formas de comunicação digital, junto com as línguas estrangeiras, demandam um pensamento não-linear e modificam o universo simbólico da sociedade, fazendo com que a cidadania seja vista como um empreendimento intersubjetivo.

Elas interferem e modificam a forma tradicional de ensinar e, por consequência, as concepções cristalizadas de cidadania.

As tecnologias, a comunicação midiática, o ciberespaço se convertem também em meios de influência na construção de novos parâmetros de comportamentos vividos pela sociedade planetária. Jordão (2007a, p. 26) argumenta que a necessidade de revisão de conceitos passa também pela noção de cidadania, que precisa ser pensada agora a partir de outros aspectos além da tradicional “inserção no mercado de trabalho”, no “mundo produtivo” das relações do capital.

Para se entender cidadania no mundo contemporâneo, digitalizado, com a comunicação mediada pela língua inglesa, faz-se necessário considerar os aspectos defendidos por Jordão (2007a, p. 26-27) no que tange à compreensão da cidadania planetária. A autora aborda a *transculturalidade* como primeiro aspecto na redefinição da noção da cidadania. Trata-se da subjetividade e do conhecimento sendo concebidos como resultado transitório do entrecruzamento de informações discursivas, sem limites de fronteiras geográficas ou políticas. Nessa concepção de cidadania, são consideradas as comunidades imaginadas que se estabelecem culturalmente e não geograficamente, rompendo limites culturais de nossos procedimentos identitários e construindo, assim, uma cultura híbrida, que se faz e se refaz constantemente.

E, por fim, Jordão (2007) aponta a relação da noção de cidadania com a língua entendida como discurso, como espaço de construção de sentido e salienta, especialmente, as línguas estrangeiras. Segundo a autora, se entendemos que a língua constrói sentidos, então a língua estrangeira se apresenta como um espaço de construção de sentidos outros, que ampliam e alteram os processos de construção de sentido da primeira língua. Aprender línguas é aprender procedimentos interpretativos. E aprender procedimentos interpretativos criticamente é aprender a exercer a cidadania.

LETRAMENTO CRÍTICO: POSSIBILIDADE DE MUDANÇAS

O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras caminha a passos lentos no que se refere à compreensão de língua como espaço de construção de sentido e aprendizagem de procedimentos interpretativos. As discussões que levam o professor a refletir sobre o papel da língua estrangeira na formação da identidade do aluno e as interferências da língua inglesa como língua global na compreensão da cidadania são incipientes ainda.

Porém, os constructos sociais atuais nos impelem a pensar sobre o ensino da língua estrangeira no mundo globalizado. A interação face a face e, principalmente, a interação virtual mostram que a língua não pode mais ser ensinada considerando-se apenas a aptidão, mas, sim, há que se considerar as relações do sujeito com o mundo fazendo com que ele o interprete e o entenda. Para entendermos como a globalização poderia nos afetar, é preciso promover uma forma de letramento que vá além de uma simples interpretação social dos atos de significado (HASAN (2003, p. 444)). O

letramento, em sua concepção, deve capacitar o sujeito para que este possa decidir quais significados são ouvidos nos atos de uma simbiose.

A escola está aquém dos avanços da modernidade, mas, mesmo assim, dela se esperam resultados que atendam às necessidades atuais. Um dos exemplos é a dicotomia entre o que se ensina na matéria escolar de língua inglesa e o que a realidade exige do sujeito no sentido de interagir e se comunicar com o mundo, por meio do idioma. Então, vem a pergunta: o que fazer? Esse quadro parece indicar a necessidade de olhar para além dos modelos de língua adotados nos currículos, das concepções tradicionais de língua, como também usar espaços alternativos de aprendizagem.

A comunicação tecnológica midiática, já presente na vida das pessoas, promove a interação entre as diferentes comunidades, oportunizando a troca de saberes e a interculturalidade. O uso da língua para essa comunicação se distancia daquela que a escola ensina. Nesse sentido, entende-se que a apropriação desse conhecimento por parte do professor para fazer com que suas ações na escola não estejam aquém da realidade é necessária. No entanto, isso não significa ignorar ou abandonar a escola como espaço de aprendizagem, mas sim tirar proveito daquilo que nos é oferecido pelas tecnologias como espaços diferenciados de aprendizagem.

A busca intensa pelo aprendizado da língua inglesa demonstra o valor que a sociedade atribui a esse idioma, concebido como uma ferramenta valiosa no momento da interação entre as pessoas nos dias de hoje. Os interesses são diversos, seja para uso profissional, acadêmico, cultural ou divertimento. Percebemos, também, que essa procura ultrapassou os limites de idade. Hoje, pessoas de diferentes faixas etárias gastam horas de seu tempo para aprender essa língua, com diferentes perspectivas.

Metodologicamente, o ensino do idioma tem seu foco voltado, normalmente, para a leitura e a escrita. No entanto, nossa realidade demonstra que as habilidades tradicionais que a escola enfatiza, hoje, não acompanham a evolução na comunicação entre os diferentes mundos. A virtualidade – que, segundo Jordão (2007a p. 26), não é o contrário de realidade, mas sim uma forma específica de construir realidades possíveis: afeta nossos modos de fazer sentidos, nossa maneira de interpretar o mundo, influenciando a comunicação como um todo, e não apenas as formas de comunicação que acontecem explicitamente em recursos informatizados.

O uso da língua estrangeira pressupõe que as interpretações linguísticas vão além do domínio de certas habilidades: elas podem se relacionar a aspectos culturais, favorecendo a percepção própria cultura por meio da cultura do outro. Cultura, interpretação, metáforas, sujeito e objeto levam-nos a campos vastos, justificando a relevância de uma postura de transculturalidade. A transculturalidade pode ser definida como um espaço de entrecruzamentos de formações discursivas, um lócus no qual diferentes culturas se integram e se distinguem simultaneamente, abandonando a linearidade da lógica tradicional e entrando no domínio do caos e da complexidade (JORDÃO, 2007a, p. 26).

A língua estrangeira contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo, proporcionando a compreensão, por parte do educando, do mundo que o cerca e também de uma realidade distante dele. Aprender a língua estrangeira contribui para

a abertura para outras culturas. A aprendizagem de outro idioma provoca o sujeito a olhar não só para o mundo alheio, mas para o seu próprio mundo, e a reconhecer seu lugar, seu papel, limites e oportunidades. Contribui para a formação do jovem, possibilitando-lhe responder às exigências do mundo. Propicia a participação desse sujeito no mundo globalizado e o compartilhamento instantâneo de informações.

A troca de informações nos dias de hoje traduz-se em comunicação e esta, em domínio tecnológico e conhecimento de língua estrangeira. No mundo atual, no qual é iminente a troca de informações, o ensino da língua estrangeira está no cerne da questão.

A noção de que o uso da língua ocorre no mesmo momento da sua aprendizagem, ou seja, que as pessoas fazem uso dela ao agirem na sociedade parece estar longe da compreensão de quem escreve e determina como e o que se deve ensinar. Ainda se vê, nos currículos escolares, a reprodução de modelos específicos de línguas, baseados em concepções que consideram apenas a aptidão na aprendizagem de idiomas.

E não é só isso: os materiais didáticos disponíveis, além de estarem distantes das necessidades da sociedade contemporânea (intercomunicação entre as pessoas), representam grupos ideologicamente marcados. Trazem modelos a serem seguidos.

Isso nos reporta a Hasan (2003, p. 439) que comenta sobre a distorção da realidade. Segundo a autora é a variedade que cria uma falsa consciência de preocupação com o outro, no qual o sentido denotativo das palavras pode ser subvertido. A autora salienta que as palavras ativas na globalização, assim como a cultura globalizada, são incompatíveis com as ações dos envolvidos. Sua complexidade não pode ser entendida simplesmente pela análise da produção, circulação e consumo.

Assim entendemos que as mudanças no ensino-aprendizagem passam, principalmente, pela formação do professor e sua tomada de consciência com as mudanças. Ao mesmo tempo em que a escola é a instituição que está para manter a tradição, ela também deve servir de lugar de reflexão e tomadas de decisão. A sala de aula não precisa estar à mercê do poder ditado unilateralmente de cima para baixo. A tomada de decisão do professor e sua autonomia propiciam não apenas a negociação das fontes de poder, mas também o desenvolvimento de alternativas discursivas.

A formação do professor, que deve ser contínua, deveria permitir-lhe esses entendimentos. Essa consciência passa também pela compreensão de que as comunidades virtuais de colaboração e conhecimento entre o público informal são instrumentos importantes para a inclusão, a cooperação, a negociação e o exercício da cidadania. Um ingrediente importante nessa construção é a facilidade da interação social.

Se considerarmos que o conhecimento se produz em relações de confronto, é justamente o choque entre esses diferentes saberes que produz conhecimento. Este permite a aprendizagem, que nos possibilita o movimento. É o poder em sua capacidade, em sua existência ambígua, difusa e onipotente, que nos oportuniza andar, produzir novos conhecimentos, aprender, transformar (JORDÃO, 2007b, p. 23). Um

caminho possível para o desenvolvimento da educação, entendida como espaço onde a realidade é construída, onde se legitimam visões de mundo e modos de apreendê-las, mais do que um espaço de adaptação dos sujeitos às visões de mundo positivamente valoradas, é trazido pelo Letramento Crítico⁷.

Entendemos então que no mundo globalizado não há mais espaço para a compreensão do sujeito como um emissor-receptor ideal, nem para a linguagem como um objeto transparente e comunicação simétrica e sim para uma educação consciente e transformadora, na qual a língua é entendida como produtora de sentido.

Nessa vertente Hasan (2003, p. 446) salienta o papel da educação consciente nesse mundo globalizado: o de ensinar, sim, o que se prevê em currículo escolar, mas também o de ultrapassar as fronteiras da sala de aula, levando o estudante à reflexão e à ação, despertando nele o senso da compreensão e da leitura como portadores de uma profunda significância: não apenas como veículo de informação, mas como instrumento potente de formação social. Este é o tipo de educação que vai além da simples interpretação de como as mesmas palavras podem construir diferentes significados de construção semântica.

A educação consciente se move da compreensão para a indagação. Esse sujeito deve ser capaz de interrogar as palavras e os significados de qualquer expressão. A educação não pode ser apenas um sistema de transmissão de informação através de disciplinas prontas e embaladas. Deve capacitar/possibilitar o sujeito a ter uma vida como um ser humano merecedor do termo *homo sapiens*.

Nesse sentido cremos que assumir posições e buscar a transformação no ensino de língua estrangeira passa por diversas compreensões, dentre elas a de como se concebe a língua e o que se quer ensinar nessa língua. Jordão (2007b, p. 33) argumenta que os problemas gerados por nós mesmos, professores e seus educadores, precisam ser primeiramente reconhecidos, e então explicitados e trabalhados constante e localmente ao invés de ocultados por técnicas generalistas milagrosas ou métodos revolucionários para estancar os sintomas, sem lidar com as causas dos problemas de ensino. Mais do que encontrar solução mágica para os problemas, precisamos localizá-los.

REFERÊNCIAS

- Canagarajah, A. S. (1999). On EFL **teachers, awareness and agency**. *ELT Journal*, v. 53, n. 3, p. 207-214.
- Charaudeau, P (2008). **Linguagem e discurso**: modos de organização. Contexto: São Paulo.
- Crystal, D. (1998). English as a global language. Canto. USA.
- Hasan, R. (2003). **Globalization, literacy and ideology**. *World Englishes*, v. 22, n. 4, p. 433-448.
- Jenkins, J. (2006). **Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca**. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 157-181.
- Jordão, C. M. (2007a). **As lentes do discurso**: letramento e criticidade no mundo digital. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 46, n. 1, p. 19-29.
- Jordão, C. M. (2007b). **O que todos sabem... ou não**: letramento crítico e questionamento

- conceitual. *Revista CROP*, v. 12. São Paulo: Universidade de São Paulo, p. 21-45.
- Larsen-Freeman, D. & Freeman, D. (2008). **Language Moves**: The Place of Foreign Languages in Classroom Teaching and Learning. *Review of Research in Education* 32: 147-186.
- McLuhan, H. M. (1962) **The Gutenberg Galaxi**: the making of typographic man. University of Toronto Press, Canada.
- Seidlhofer, B. (2004). **Research perspectives on teaching English as a lingua franca**. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 24, p. 209-239.
- Seidlhofer, B. (2005). **English as a lingua franca**. *ELT Journal*, v. 59, n. 4, p. 339-341.

NOTAS

- ¹ O conceito de hibridismo linguístico apresentado por Canagarajah (1999) será melhor delimitado mais adiante.
- ² Segundo Crystal (1998), para melhor entender o uso do inglês em diferentes partes do mundo, o lingüista Braj Kachru criou a idéia de três círculos centrados representando as diferentes formas pelas quais o inglês tem sido aprendido e usado no mundo. O primeiro círculo é chamado The Inner Circle: refere-se à base tradicional do inglês, onde o idioma é falado como primeira língua
- Estados Unidos, Reino Unido, Irlanda, Canadá, Austrália e Nova Zelândia. O segundo, The Outer Circle: envolve a primeira expansão da língua para países não-falantes do inglês e lá se tornou uma segunda língua falada pelos habitantes locais – as primeiras colônias britânicas. E o terceiro: The Expanding Circle: envolve as nações que usam essa língua como língua estrangeira para a comunicação e interação global. São nações que não partilham de uma mesma língua e nem de uma cultura nacional, mas partilham da comunicação em inglês.
- ³ Segundo McLuhan (1968), os meios de comunicação e a tecnologia permitiriam aos seus usuários a interconexão instantânea, expandindo a esfera social na esfera real e formando, assim, uma comunidade global. Hoje, o termo global village é mais usado metaforicamente para descrever a interação pela Internet.
- ⁴ Firth & Wagner, 1997 (In: Larsen-Freeman & Freeman, 2008).
- ⁵ Tomasello, 2003 (In: Larsen-Freeman & Freeman, 2008).
- ⁷ O Letramento Crítico, enquanto abordagem educacional, conforme concebida pelo grupo OSDE, baseia-se numa concepção de mundo como espaço de complexidade, no qual perspectivas múltiplas são fundamentais para o processo interpretativo e para a construção de sentidos possíveis. Nesta concepção, os pressupostos sobre o que é realidade, e como ela é percebida, são examinados a partir das relações de poder estabelecidas por nossas concepções da realidade – tudo o que consideramos verdade ou mentira, acerto ou erro, são sempre leituras, interpretações localizadas e construídas cultural, social e historicamente. (Jordão, 2007b p. 25).

Recebido em 11/06/2011

Aprovado para publicação 21/10/2011