

ORIGINAL ARTICLE

Reflexões Críticas sobre o Ensino-Aprendizagem de Inglês como Fator de Inclusão ou Exclusão Social

Paula Graciano Pereira¹

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

ABSTRACT

This article discusses how the English language can operate as a factor of social inclusion or exclusion of individuals and groups. This work followed three main theoretical guidelines: the post-modern critical reflections; the notions of discourse appropriation and social change through discourse, and; the discussions about critical teaching. The mythical construction of English as a lingua franca and its implications are addressed in this article, along with the notion of language as a commodity, its relation to capitalism and how established teaching methods may reinforce socioeconomical disparities. It is defended that the English language, as a political-ideological instrument, can work as a means of installing and maintaining material and cultural domination. However, on the other hand, it can serve as a toll to enhance awareness and social change. Therefore, critical English teaching is defended as a way to raise awareness and empower people to understand and act in the world.

KEYWORDS: Social inclusion; Social exclusion; English teaching; Critical teaching.

Corresponding Author:

PAULA GRACIANO PEREIRA
<paulagraciano@gmail.com>



This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original publication is properly cited.
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

INTRODUÇÃO

No curso da história, é possível observar que as línguas têm sido usadas como armas políticas de dominação ou de insubordinação. A própria noção de língua está muito atrelada às ideias de identidade e unidade nacionais, e os idiomas têm funcionado como mecanismos ideológicos de construção e manutenção de práticas sociais e discursivas (Makoni & Pennycook, 2007; Schmitz, 2012). Atualmente, os papéis sociais da língua inglesa (LI) no contexto da sociedade globalizada têm sido amplamente discutidos. Acreditamos que é impossível separar o inglês dos fenômenos de colonização e dominação (tanto material – territorial e econômica – quanto cultural e ideológica) empreendidos pela Inglaterra e pelos Estados Unidos (EUA) e, da mesma forma, defendemos que o ensino-aprendizagem deste idioma deve pautar-se por reflexões e discussões de ordem crítica.

Neste artigo, inicialmente, refletimos sobre a construção mítica do inglês como língua internacional ou franca e as implicações socioculturais, ideológicas e materiais desse mito. Em seguida, tratamos da noção de língua como *commodity* (Fairclough, 2001; Moita Lopes, 2005) e da inserção do inglês na lógica do capital e do mercado. Acerca das relações entre a LI e o mercado, tecemos ainda, considerações concernentes ao ensino de inglês como negócio e às relações ideológicas estabelecidas entre a LI e as noções de progresso, desenvolvimento e ascensão socioeconômica.

Posteriormente, discutimos acerca dos diversos métodos abordagens e técnicas de ensino-aprendizagem de inglês e como eles podem corroborar o discurso e as práticas de trivialização e banalização da aprendizagem e, ao mesmo, reforçar barreiras socioeconômicas. Nesse sentido, refletimos acerca da LI como fator de inclusão ou exclusão social e defendemos um ensino-aprendizagem críticos, voltados à conscientização e à formação de cidadãos capazes de perceberem e agirem na realidade que os cerca. Finalizamos este artigo com algumas sugestões de implementação da proposta de ensino-aprendizagem crítico de inglês, salientando que não se trata de um novo método de ensino, mas de uma postura política de engajamento social dos agentes da educação. A seguir, discutimos mais a fundo esses assuntos.

1. O MITO DO INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL OU FRANCA

Acentuadamente a partir das últimas décadas do século XX, a LI tem assumido *status* de língua internacional, global ou franca, como propõem Crystal (2003, 2009), Figueredo (2007), Jenkins (2007, 2012), McKay (2002), Murray (2012), Schmitz (2012) e diversos outros estudiosos. Segundo Figueredo (2007, p. 28-29), para que uma língua seja considerada internacional ou global, “o importante não é possuir o maior número de falantes nativos, mas, sim, estar presente em vários países e assumir um lugar de destaque em suas relações sociais, culturais, educacionais, políticas e diplomáticas”. Isso pode ocorrer quando tal língua é estabelecida como idioma oficial do país ou quando é a principal língua estrangeira (LE) ensinada nas escolas. Por ser considerada global, a LI é tida por muitos como língua franca, por mediar as relações internacionais e mesmo nacionais em contextos de multilinguismo. Por

língua franca, entende-se “uma língua auxiliar utilizada para comunicação entre diferentes grupos, em que cada um possui um determinado sistema linguístico” (Figueredo 2007, p. 31), que pode ser uma língua internacional ou não.

Todavia, entender a LI como língua internacional, global ou franca traz implicações ideológicas sérias, pois isso constrói, expressa e ratifica uma noção de neutralidade e naturalidade, como se a língua existisse por si só, independentemente de seus falantes e de toda sua historicidade, ou como se fosse, “uma língua emergente que existe *por direito próprio*” (Jenkins 2007, p. 2, grifos da autora). Tem-se a falsa impressão de que se trata de mero acaso o inglês gozar desse *status*. No entanto, defendemos que não se trata de “o inglês aparecendo sempre no lugar certo na hora certa durante esses últimos 400 anos aproximadamente”, como erroneamente defende Crystal (2009). Trata-se, obviamente, de intrincadas relações de poder que têm sido construídas e reforçadas ao longo dos últimos séculos, sobretudo a partir de meados do século XVIII, com a ascensão do império britânico, e, posteriormente, do império norte-americano e todo o seu poderio militar, econômico e cultural.

Analisando as maneiras como a LI é adquirida e utilizada ao redor do mundo, Kachru (1985) propõe uma classificação dos países usuários de inglês em três círculos concêntricos. A seguir, apresentamos uma figura, adaptada de Kachru (1985), que ilustra a proposta do autor:

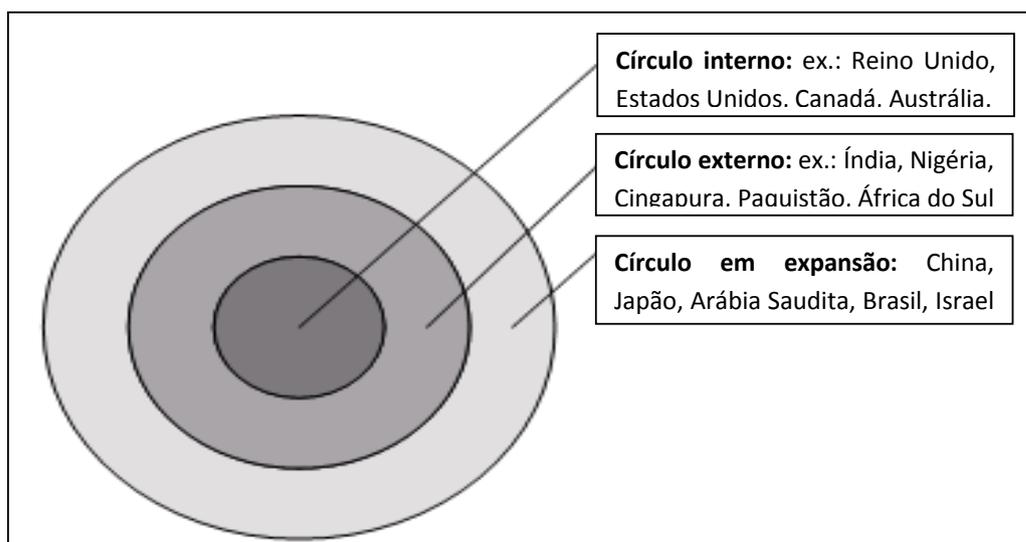


Figura 1: Modelo dos círculos concêntricos (Adaptado de Kachru, 1985)

Como podemos observar, o círculo interno inclui os países onde o inglês é falado como primeira língua. No círculo externo, encontram-se as nações em que o idioma é reconhecido oficialmente como segunda língua. Por sua vez, o círculo em expansão envolve todos os países que reconhecem a importância do inglês como língua internacional. Todavia, embora Kachru (1985) afirme se tratar de uma classificação de usos da LI, podemos perceber que os critérios de divisão das nações se assentam muito mais em fatores socioeconômicos que

linguísticos. No círculo interno, há apenas países ricos, enquanto os outros dois círculos são compostos majoritariamente por países periféricos.

Nesse sentido, Phillipson (2003) apresenta duras críticas ao modelo proposto por Kachru e propõe um novo esquema. Para o autor, há apenas dois grupos: os países centrais de língua inglesa, que seriam aqueles cujo grupo dominante é formado por falantes nativos do inglês; e os países periféricos de língua inglesa, nos quais se encontram tanto as nações que reconhecem oficialmente a língua quanto os países que a tratam como LE.

No entanto, a interpretação de Phillipson (2003) também nos parece equivocada, pois utilizar o falante nativo como critério para classificação dos países reforça o caráter geopolítico e socioeconômico da divisão. Autores como Figueredo (2007), Murray (2012), Rajagopalan (2011) e Schmitz (2012), entre outros, tecem importantes e profundas reflexões acerca das propostas de divisão nos círculos concêntricos e concluem que se trata de uma visão geopolítica excludente e preconceituosa. Devemos ressaltar o fato de que, atualmente, há mais falantes não-nativos que nativos de inglês, como discute Murray (2012), e isso deve ser levado em consideração ao discutirmos os sentidos que são atribuídos à LI e aos seus falantes. Para Schmitz (2012), isso altera a percepção dos círculos, pois “o fluxo pode ser do círculo interno para o externo, mas a(s) direção(ões) pode(m), de fato, mudar devido à globalização da língua” (Schmitz 2012, p. 257).

Rajagopalan (2011) argumenta que o contraste entre os círculos reforça a ideologia de colonização e imperialismo, pois o círculo interno, composto por países ricos, é contraposto aos outros dois grupos, majoritariamente formados por países principalmente da África e da Ásia, que foram colonizados pela Grã-Bretanha em processos violentos de dominação. Outro fator a ser apontado é que a própria noção de colonização, na divisão dos círculos, é permeada por sérias questões de poder geopolítico. Como podemos observar, EUA e Canadá, por exemplo, também foram, por sua vez, colônias do império britânico e, mesmo assim, figuram no círculo interno, ao passo que outras colônias estão agrupadas em outra categoria.

O imperialismo linguístico, como afirma Phillipson (2003), é mais uma faceta da dominação socioeconômica e política. Contudo, essa relação entre língua e dominação não pode ser analisada apenas superficialmente, como uma via de mão única ou como causa e efeito, uma vez que não se trata de uma questão meramente linguística. Como salienta Figueredo (2007, p. 32-33),

a língua inglesa por si mesma não é a causadora de todas essas questões apontadas como nocivas em meio ao processo de globalização, mas os que fazem uso dela com o intuito negativo de impor seus interesses ideológicos de dominação é que a colocam, muitas vezes, como a propulsora de estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais injustas.

Pennycook (2007) amplia essa discussão e defende que a ideia do inglês como língua internacional está ancorada em mitos sobre seu *status* e seus papéis sociais. O autor assume uma perspectiva barthesiana para explicar a natureza mítica da LI e entende que o mito tem a função de dar uma justificativa natural a uma intenção histórica, fazendo-a parecer eterna,

apagando a memória do que um dia foi. Este é “o próprio princípio do mito: transforma a história em natureza” (Barthes, 2001, p. 150), porque “a causalidade é artificial, falsa, mas consegue, de certo modo, imiscuir-se no domínio da Natureza” (Barthes, 2001, p. 152). O mito purifica a construção intencional, torna-a inocente e natural e confere a ela um *status* de verdade que não precisa de explicação. Assim, a invenção passa a ser fato. Ndebele (1987, p. 3-4,¹ citado por Pennycook, 2007, p. 90), advoga que “o próprio conceito de uma língua internacional, ou mundial, foi uma *invenção* do imperialismo ocidental” e, “o inglês como uma língua internacional (ILI) foi/tem sido criado, promovido e sustentado para o benefício dos poderes do ocidente, do capitalismo global, do mundo desenvolvido, do centro sobre a periferia, ou da ideologia neoliberal” (Pennycook, 2007, p. 90).

Estamos rodeados, hoje em dia, por inúmeros discursos que repetem constantemente o mito da onipresença do inglês como língua global que conecta o mundo. A LI é vista como um ente natural, presente entre nós de forma espontânea, como parte integrante do espaço geográfico. Essa naturalização da LI faz emergir e reforça um discurso e uma ideologia do contato inevitável e da aprendizagem por osmose, como se a mera exposição ao idioma fosse suficiente para sua aquisição ou, ainda, como se estar exposto fosse igual a tomar parte. Molon (2003), a respeito da premissa vygotskiana de que a significação do mundo se dá pela mediação semiótica, enfatiza que não basta a presença material do elemento linguístico-semiótico para que haja mediação, pois a interação é um processo ativo, e não passivo ou do tipo osmótico. Em relação à perspectiva da aprendizagem osmótica de inglês, Barcelos (1999) argumenta que se trata de uma crença comum entre alunos em formação inicial no curso de Letras, que acreditam que é necessário estar cercados de materiais e informações na LI, como se a exposição ao idioma, e não a atuação ativa na construção de sua própria aprendizagem, garantisse aquisição.

2. A LÍNGUA INGLESA COMO *COMMODITY*: PASSAPORTE PARA O SUCESSO E A ASCENSÃO ECONÔMICA E SOCIAL

Os meios de comunicação, as escolas e parte da população reiteram bordões da importância de saber inglês para alcançar sucesso profissional e acadêmico e de que o mundo inteiro fala inglês. Estabelece-se nitidamente uma relação de inclusão e exclusão via língua, e não podemos deixar de ressaltar que “exclusão é um sinônimo contemporâneo para pobreza em um mundo no qual as desigualdades aumentam vertiginosamente” (Moita Lopes, 2005, p. 2). É inegável que a LI pode proporcionar ao indivíduo possibilidades de crescimento e desenvolvimento não só cultural, mas também material. Vivemos, hoje,

em um mundo cada vez mais dividido entre aqueles que têm acesso à informação e a conhecimento em escala mundial, e, portanto, a maiores oportunidades de aprender, e aqueles que vivem limitados a informações e conhecimentos locais, e, portanto, a menores chances de ampliar seus horizontes [...]. (Moita Lopes, 2005, p. 2)

¹ Ndebele, N. S. 1987. The English language and social change in South Africa. *The English Academy Review* 4, p. 1-16.

Ao mesmo tempo em que pode promover o acesso à informação e a inclusão social dos sujeitos, a LI pode operar como barreira excludente. Uma percepção do inglês como ferramenta de acesso a conhecimentos e informações, numa perspectiva instrumental, seria uma interpretação no mínimo ingênua das relações ideológicas que perpassam o idioma. A LI não é apenas uma ferramenta neutra que possibilita ao indivíduo a realização de tarefas específicas. Trata-se de “um dos bens simbólicos mais valorizados no Brasil e em grande parte do mundo” (Moita Lopes, 2005, p. 2).

A esse respeito, Fairclough (2001) nos fornece o conceito de comodificação. Para o autor, trata-se do processo no qual domínios e instituições sociais que não se relacionam à produção e ao consumo de bens, numa concepção mercantil, passam a ser concebidos dentro de uma lógica de mercado, “definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias” (Fairclough, 2001, p. 255). Esse fenômeno, apesar de não ser novo, intensificou-se mais recentemente com a globalização e a mitificação do inglês como língua internacional. A LI passou a ser vista segundo uma lógica do capital, como “uma mercadoria como outra qualquer” e “também símbolo de *status* e poder, apesar de sua grande vulgarização.” (Moita Lopes, 2005, p. 4). A relação com a LI migrou de um polo essencialmente linguístico que percebia a língua como sistema abstrato de signos ou ainda como ferramenta instrumental de mediação, para uma posição central na engrenagem capitalista, como mercadoria ou produto que deve ser comercializado aos clientes (Fairclough, 2001).

A LI é associada a noções de desenvolvimento e riqueza e saber inglês é visto como passaporte para o progresso. Segundo Simas (2007, p. 40), trata-se de um “desejo das classes médias” de ascensão econômica e social que pode ser conquistada e/ou facilitada pelo domínio da LI, relacionando o inglês às ideias de progresso, sucesso e desenvolvimento. Nessa perspectiva, é possível afirmar que o inglês como língua internacional, mais que um mito, funciona também como herói mítico que apresenta a

promessa de desenvolvimento social e econômico para todos aqueles que o aprenderem (ao invés de uma língua amarrada a posições de classe e possibilidades de desenvolvimento muito particulares [...], que cria barreiras tanto quanto apresenta possibilidades). [...] Essa coisa chamada inglês conspira com muitos dos perniciosos processos de globalização, ilude muitos aprendizes através de falsas promessas que traz de ganho social e material, e exclui muitas pessoas por operar como um dialeto de classe excludente, favorecendo a pessoas, países, culturas e formas de conhecimento em particular. (Pennycook, 2007, p. 101)

A essa suposta neutralidade do inglês como língua internacional e idioma do progresso, se opõe a realidade de grande parte das populações mundiais que têm suas vidas dificultadas pela imposição, ideológica e material, da necessidade de saber o idioma para ter acesso a educação e emprego. Segundo afirma Phillipson (2006, p. 13), “bem mais que metade da humanidade e dos falantes da maior parte das línguas do mundo são ignorantemente incapazes de funcionar em inglês”. Todavia, acreditamos, assim como defende Schmitz (2012, p. 257), que “aqueles que buscam aprender inglês, mas estão excluídos com base em razões socioeconômicas, podem, na verdade, não estar em um

estado de ignorância”. Portanto, não se trata de ignorância, mas de um acentuado processo de exclusão social.

Não defendemos aqui, é claro, uma postura de que não é necessário de modo algum saber inglês, ou ainda de que o inglês traz apenas malefícios em seu bojo. Pelo contrário, concordamos que saber inglês pode, de fato, abrir muitas portas. O que pretendemos apresentar e defender é que uma relação ‘inglês igual a sucesso’ é, no mínimo ingênua ou, no nosso entendimento, deliberadamente enganadora, pois

[e]nquanto o inglês abre portas para alguns, ele é simultaneamente uma barreira para a aprendizagem, o desenvolvimento e o emprego de outros, e, assim, deixa de fora muito mais do que deixa entrar. Os mitos acerca do inglês como uma língua de oportunidade, avanço e igualdade são crenças que têm efeitos profundos para a (má) educação de muitos ao redor do mundo. (Pennycook, 2007, p. 103)

Portanto, defendemos que professores e aprendizes de inglês tenham consciência acerca dessas questões para que possam se posicionar em relação à LI que ensinam/aprendem.

3. A LÍNGUA INGLESA E O MERCADO

Schmitz (2012, p. 253) é enfático ao afirmar que “não há dúvida de que o ensino de língua inglesa para as nações hegemônicas é um empreendimento multimilionário”. Acreditamos que o mesmo raciocínio é válido também para o contexto brasileiro. Hoje, podemos observar no Brasil uma enorme quantidade de cursos livres de inglês, além da presença quase unânime desse idioma nas escolas regulares com a obrigatoriedade do ensino-aprendizagem de LE do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Barcelos (2011a) discute o contexto brasileiro de ensino-aprendizagem de inglês e afirma que o ensino-aprendizagem de LI nos cursos de idiomas tornou-se um “negócio poderoso das franquias de escolas de línguas em todo país” (Barcelos, 2011a, p. 304), existindo mesmo uma “indústria de inglês”. Rajagopalan (2004, p. 12), refletindo a esse respeito, afirma que

a língua inglesa é um grande negócio no Brasil, assim como nos demais países da América Latina e, pensando bem, no resto do mundo. O inglês, pode-se dizer, não é só uma língua; é uma mercadoria em torno da qual está sendo construído um poderoso fetichismo, que os demiurgos do mundo do marketing rapidamente passaram a explorar.

A percepção da LI como *commodity* (Fairclough, 2001) ou bem simbólico (Moita Lopes, 2005; Barcelos, 2011a), abre margem a uma comercialização do ensino-aprendizagem de inglês. A relação que se estabelece é muito mais mercadológica que educacional, e ensinar inglês passa a ser visto, de um lado, como fonte de renda para os professores e, de outro, como forma de gerar lucro para os donos das escolas. A escola torna-se estabelecimento comercial, a LI constitui o produto, o aluno é o cliente e o professor passa a ser aquele que realiza o serviço ou entrega o produto vendido pela escola.

Dessa forma, “[p]rodutor(a), produto e consumidor(a) são reunidos como co-participantes em um estilo de vida, uma comunidade de consumo” (Fairclough, 2001, p. 259).

Essa relação entre LI e mercado reifica a língua e a transforma em mercadoria, bem simbólico de consumo e negociação. Tal perspectiva é, em grande medida, construída e reforçada pelas propagandas das escolas de inglês, amplamente veiculadas nos meios de comunicação. A esse respeito, Barcelos (2011a) afirma que os sentidos produzidos por esses textos publicitários são, em geral, construídos em torno de uma idealização da LI como passaporte para o mercado de trabalho, para o sucesso social e financeiro. Os comerciais procuram destacar os constrangimentos que o fato de não saber falar inglês pode causar, enfatizando, assim, o quanto é necessário o curso de idiomas. Há um forte apelo emocional, sobretudo direcionado ao público adolescente, estimulando o desejo de pertencer ao grupo privilegiado dos que falam inglês. Por outro lado, a escola pública “não fala de si, não faz propagandas de seu ensino, não chama os alunos para estudarem inglês. Ela se coloca à margem do ensino de inglês, se emudece” (Oliveira & Mota, 2003, p. 130).

A classe média deseja saber inglês para ter ascensão social e financeira. Nas escolas particulares, nos cursinhos de inglês e nas regiões mais ricas, é como se “um certo ar de encantamento e mistério invadissem as aulas de língua a despeito da prática exclusiva do ensino de gramática” (Longaray, 2009, p. 49). Já as classes mais pobres repetem o mote de que é importante saber inglês sem, contudo, perceberem condições materiais para que isso ocorra ou o que isso poderia proporcionar. Barcelos (2011b), Coelho (2005) e Pereira (2005) analisam o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública no Brasil e concluem que há, em geral, uma crença naturalizada de que não é possível aprender inglês na escola regular, principalmente na escola pública. Essa crença reforça ainda mais a ideologia elitista do cursinho de inglês como *locus* excelente da aprendizagem, “o Eldorado da aprendizagem” (Barcelos, 2011b, p. 155), em oposição a um ensino-aprendizagem, na escola pública, que busca apenas “o ensino de palavrinhas, da base mínima”, numa “ideologia do pouquinho”, conforme afirma Barcelos (2011b, p. 155). Todavia, como ressalta Longaray (2009), as aulas dos cursos de idiomas são também essencialmente gramaticais e não garantem o aprendizado.

A esse respeito, autores como Barcelos (2011b), Gimenez (2011), Leffa (2011a), Paiva (2011) e Rajagopalan (2011) refletem sobre o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública no Brasil e concluem que não se trata de encontrar os culpados pela ineficácia histórica, não só em relação à LI, mas à educação de um modo geral. Trata-se, na verdade, de um processo acentuado de exclusão social, de discriminação das classes socioeconômicas mais baixas. Como afirma Paiva (2011, p. 36), existe um preconceito de que os pobres não devem falar inglês, preconceito esse que “está enraizado na cultura brasileira”, pois “as elites entendem que a língua inglesa é sua propriedade exclusiva”. Podemos entender, assim, que o privilégio do cursinho de inglês em detrimento da escola pública constitui, reflete e reforça um discurso de discriminação das classes mais pobres, que não têm acesso aos cursos de idiomas por não poderem pagar por eles, enquanto as elites perpetuam sua condição de já privilegiados.

O próprio modelo de ensino-aprendizagem de LI, utilizado, com poucas variações profundas, desde o século XVIII, e focado nos métodos e modelos, é uma demonstração do pensamento moderno positivista e elitista. Tendo como palavra-chave a comunicação, o ensino-aprendizagem de inglês, de modo geral, camufla uma concepção de língua tradicional e estruturalista, que percebe a LI como uma sequência de unidades linguísticas que se encaixam em um sistema (Cook, 1991; Figueiredo & Oliveira, 2012; Larsen-Freeman, 2000; Stern, 1983). No entanto, conforme argumentam Beaumont (2011), Beaumont e Chang (2011), Griffiths (2011), Waters (2012), entre outros autores, a dicotomia entre tradicional e comunicativo no ensino-aprendizagem de LE é, na verdade, apenas ilusória, pois, embora os métodos e abordagens de ensino-aprendizagem de LE tenham recebido diferentes nomes e roupagens (gramática e tradução, direto, audiolingual, comunicativo etc.), as concepções e instrumentos de ordem positivista permanecem inalterados. As concepções de língua e linguagem subjacentes a esses métodos e abordagens, embora apresentem algumas diferenças, ancoram-se sob pressupostos modernos e positivistas de classificação, segmentação e uso da língua. Para Makoni e Pennycook (2007) a própria noção de língua é uma invenção moderna calcada em fundamentos e ideologias eurocêntricas.

Especificamente em relação ao ensino-aprendizagem de inglês no Brasil, Conceição (2006, p. 185-186), afirma que “o contexto escolar brasileiro é ainda marcado por uma tradição de aprender e ensinar fortemente arraigada entre professores e alunos, baseada em métodos tradicionais e estruturais de ensino”. Somando-se a isso, muitas crenças e mitos acerca da ineficácia da escola se perpetuam e acabam por reforçar ainda mais a ideia naturalizada de que a LI é destinada a poucos. As experiências de ensino-aprendizagem de inglês na escola regular no Brasil são, em geral, ruins e insuficientes para que o aprendiz se torne proficiente no idioma. Em uma pesquisa realizada por Conceição (2006) com cerca de 50 alunos do ensino médio, a experiência de aprender inglês na escola foi avaliada como negativa por 37 dos participantes, e como regular por outros 6 estudantes. Esses resultados, nada animadores, nos indicam que são necessárias sérias mudanças nas maneiras como a LI é ensinada-aprendida no Brasil. Para a autora, um dos pontos mais graves a serem cuidadosamente discutidos é o fato de que

o professor de LE no Brasil parece considerar-se responsável pela aprendizagem do aluno, assumindo uma atitude autoritária, conduzindo a aula de maneira centrada no professor. O aluno, por sua vez, se mostra acostumado a ser guiado e espera explicações feitas através de aulas expositivas. (Conceição, 2006, p. 190)

Apesar da constante realização de inúmeras pesquisas sobre ensino-aprendizagem de LI e de esforços das diversas instâncias responsáveis pela formação de professores, como as universidades e governos, por exemplo, podemos perceber que ainda impera na escola brasileira, de um modo geral, uma abordagem tradicional de ensino-aprendizagem de LI. O foco ainda recai sobre a memorização de vocabulário e regras gramaticais, tidos como prioridade tanto por alunos quanto por professores (Conceição, 2004, 2005), e os textos ainda são reduzidos a pretextos para o ensino-aprendizagem da forma (Campos, 2006). Gostaríamos de ressaltar, no entanto, que não

defendemos de forma alguma a não necessidade do trabalho com vocabulário e gramática nas aulas de inglês. Ao contrário, acreditamos que se trata de elementos importantes no processo de aquisição do idioma pelo aprendiz. Assim como argumenta Conceição (2004, 2005), defendemos que se trata de um *continuum* de ensino-aprendizagem, e que a instrução de elementos linguísticos não deve seguir padrões mecanicistas de mera repetição e memorização descontextualizada. Acreditamos que é necessário que professores e alunos utilizem instrumentos e técnicas que permitam um ensino-aprendizagem mais reflexivo e eficaz.

A respeito das tarefas e técnicas que são amplamente empregadas no ensino-aprendizagem de inglês, Pennycook (1998, p. 29) nos alerta para “uma crescente trivialização da aprendizagem e dos aprendizes de língua”, pois esses instrumentos, embora tenham funções pedagógicas importantes, revelam uma visão meramente funcional, apolítica e a-histórica da linguagem e do indivíduo, como discutem Jordão e Fogaça (2012), Siqueira (2010) e Waters (2012), entre outros autores. Siqueira (2010) afirma mesmo que se trata de um “mundo de plástico” apresentado pelos livros didáticos e materiais comumente utilizados nas aulas de LE. O ensino-aprendizagem de inglês, via de regra, lança mão de técnicas e instrumentos de interação que reforçam “a cultura ocidental que percebe os debates e demais tipos de interação como demonstrações de pensamento lógico e capacidade de abstração” (Simas, 2007, p. 45), o que acaba por excluir pessoas e populações que priorizam outros padrões de interação e aprendizagem.

Em seu trabalho com alunos da periferia de Porto Alegre, Longaray (2009) narra que, por certo período, tentou empregar recursos e materiais didáticos comumente utilizados em aulas de inglês, que priorizavam a interação oral, como cartões coloridos com os quais os alunos deveriam entrevistar uns aos outros para descobrir o endereço do colega. Contudo, por se tratar de uma localidade em que não havia ruas, mas apenas barracos e, portanto, não existiam endereços, o exercício acabou se tornando extremamente frustrante para os alunos e para ela mesma, professora. Como ressalta a autora, em sua conclusão a respeito desta tarefa e de outras do mesmo tipo, “aprender inglês com cartões coloridos que exigem dos alunos o que eles não podem dar [...] serve apenas para mostrar a esses estudantes que eles não são bons o suficiente para estar na escola” (Longaray, 2009, p. 52-53).

Kormos e Kiddle (2013), em uma pesquisa de larga escala realizada no Chile acerca da influência dos fatores socioeconômicos na motivação e, conseqüentemente, na aquisição da LI por parte de jovens estudantes, concluíram que a classe social influencia sobremaneira na construção das perspectivas dos aprendizes acerca do ensino-aprendizagem de inglês e da própria LI. Os alunos das classes mais pobres apresentaram resultados muito discrepantes dos jovens provenientes das classes mais ricas, no que diz respeito à sua motivação para estudar inglês, suas percepções acerca da língua e suas crenças relativas à sua própria capacidade de aprender.

A partir das reflexões apresentadas por Longaray (2009) e Kormos e Kiddle (2013), concordamos que é necessário e importante que sejam levados em consideração, nas aulas de inglês, não apenas os objetivos e conteúdos gramaticais e lexicais, mas também as questões socioeconômicas mais amplas que fazem parte da vida dos aprendizes. As noções e os recursos didáticos

naturalizados e amplamente utilizados nas aulas de inglês acabam, muitas vezes, como defende Pennycook (1998, 2007), por excluir parte dos aprendizes ainda mais. Waters, (2012, p. 442) afirma que “certas técnicas de ensino bem estabelecidas [...] podem ser consideradas ‘culturistas’ ou mesmo ‘racistas’”. Ao invés de funcionarem como fóruns de formação de sujeitos capazes de pensar e falar sobre a realidade (local e global), as aulas de inglês, nos moldes atuais, “parecem consistir numa possibilidade a mais de fracasso escolar [...], uma outra forma de dizer-lhes que há, ainda, mais uma coisa que eles não sabem” (Pennycook, 2007, p. 53). O que podemos perceber claramente é a materialização do que Pennycook (2007) afirma: o ensino-aprendizagem de inglês mais deixa de fora do que deixa entrar.

4. A LÍNGUA INGLESA COMO FATOR DE EXCLUSÃO OU INCLUSÃO SOCIAL

Concordamos com Waters (2012, p. 441), que defende que “‘estruturas de desigualdade’ são criadas e perpetuadas por certos tipos de políticas e práticas de ensino, e que outras mais igualitárias deveriam, portanto, ser adotadas para resolver esse problema”. Tendo em vista todas as questões relativas à LI no cenário atual de globalização, como já discutido, e assumindo que a língua é o veículo máximo das ideologias, seria no mínimo ingênuo pensar o ensino-aprendizagem de LI sob uma perspectiva de neutralidade. Concordamos integralmente com Ferreira (2012, p. 81), ao salientar que “enquanto existir esse jugo (a norma pela norma, desprovida de história e de razões da sua existência e seu papel no funcionamento linguístico) a LE nos será estrangeira e nos sentiremos incapazes de significar e fazer sentido com ela”.

Isso pode ser verificado nos próprios documentos oficiais que deliberam sobre o ensino-aprendizagem de LE no Brasil, sobretudo a LI. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) deixam claro que

a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas lingüístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses. (Brasil, 2006, p. 90)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as OCEM, embora apresentem problemas,² enfatizam a importância do ensino-aprendizagem de LE para a formação de cidadãos, e não somente para a instrumentalização

² Os PCN têm recebido inúmeras críticas quanto à ênfase dada à habilidade de leitura e à preocupação com o mercado de trabalho. Tais aspectos são considerados elitistas, discriminatórios, excludentes e reducionistas, pois preconizam que o aluno não tem acesso à língua falada e provavelmente não o terá e, portanto, deve ser instruído preferencialmente em relação à leitura, sendo o objetivo maior da educação (no âmbito da LE) a formação de trabalhadores para o mercado. Paiva (2010, p. 36) afirma ser “lamentável” que o preconceito sofrido pela escola pública e por seus alunos e professores esteja presente até mesmo em documentos oficiais. Representando uma tentativa de abarcar as considerações dos críticos, as OCEM, por sua vez, defendem um ensino mais voltado à formação cidadã, consciente e crítica, com base nos princípios e ideias de letramento crítico e apropriação discursiva, sem, contudo, desprezar o mercado (Brasil, 2006).

de mão de obra. Assim, “ensinar uma língua se torna ensinar formas de reinventar e representar a si mesmo e de perceber (e construir) o mundo” (Jordão & Fogaça, 2012, p. 73). Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem de LI deve voltar-se mais para os aspectos políticos e culturais da língua e da aprendizagem, ressaltando as complexas relações entre discurso e construção/reflexo da sociedade e das ideologias que a atravessam (Jordão & Fogaça, 2012; Pessoa & Urzêda-Freitas, 2012; Urzêda-Freitas, 2012; Walters, 2012). Nesse sentido, faz-se necessária a agência³ do professor e do aluno na sociedade como sujeitos conscientes, críticos, capazes de compreender as situações que enfrentam e encontrar alternativas de vida, ou, ainda, como líderes e agentes de transformação social. É essa noção de criticidade que faz que alunos e professores deixem de funcionar como objetos/objetivos, reprodutores/transmissores de discursos e assumam posições como sujeitos criativos e agentes.

Nesse sentido, Moita Lopes (2003) nos oferece um modelo de como poderia ser uma aula de inglês voltada à conscientização linguística crítica dos alunos. O autor descreve um exemplo de aula em que a leitura semiótica de textos possibilita a reflexão acerca dos conflitos relativos à homossexualidade e como os discursos veiculados pela mídia expressam preconceitos e, ao mesmo tempo, os instituem. Por meio da análise dos itens linguísticos presentes em manchetes de revistas sobre o assassinato de um famoso estilista homossexual, assim como da observação de informações não verbais apresentadas nas capas das revistas, Moita Lopes sugere um debate sobre os discursos que cercam a homossexualidade e suas implicações.

Todavia, embora a sugestão do autor seja relevante, cabe questionar, primeiramente, em que idioma a análise das capas de revistas seria realizada. Conhecendo a realidade das escolas regulares brasileiras em geral, não seria audácia afirmar que provavelmente as discussões ocorreriam em língua portuguesa, visto que a maioria dos alunos e, algumas vezes, professores, não são proficientes para empreender uma discussão desse nível em inglês. Diante desse problema, Jordão e Fogaça (2012) propõem que o professor inicie a discussão em português, visto que a utilização da língua materna pode mais facilmente promover oportunidades de engajamento no processo de construção de sentidos pelos aprendizes, ampliando sua capacidade de leitura não só de textos verbais, mas também do mundo. Segundo os autores, “isso ajudaria alunos e professores a atribuir sentido a suas práticas sociais e, portanto, a conectar as aulas de inglês a suas vidas dentro e fora da escola” (Jordão & Fogaça, 2012, p. 77).

No entanto, novamente chamamos a atenção para o perigo de se negligenciar o trabalho com a LI, ao favorecer as discussões de ordem socioculturais, políticas e econômicas. Uma má interpretação da proposta de ensino crítico incorre no risco de polarizar o ensino-aprendizagem de inglês, oscilando entre dois pontos extremos: o do foco apenas na forma

³ Por agência, entendemos a atuação do indivíduo no mundo, seu posicionamento e suas ações diante dos acontecimentos e fenômenos. Para Leffa (2011b, p. 277), a “agência não é uma característica permanente ou intrínseca de uma pessoa ou objeto; a agência é um atributo temporário concedido a alguém ou a alguma coisa”. Nesse sentido, Nodari e Almeida (2012) ressaltam que, ao tratarmos da agência do sujeito, é necessário levar em consideração os diferentes papéis sociais por ele exercidos. Assim, compreendemos que as agências são “construções fluidas em constante mutação a partir dos ambientes diferenciados onde ocorrem e das interações com outros indivíduos” (Nodari & Almeida, 2012).

linguística e no ensino-aprendizagem de estruturas gramaticais e lexicais ou, por outro lado, a ênfase somente na discussão de assuntos diversos, em língua portuguesa, sem que haja utilização da LI. Diante disso, Jordão e Fogaça (2012, p. 78) reconhecem que “os estudantes também necessitam de exposição à LE que estão aprendendo, então é de importância primordial que as aulas alternem momentos em inglês com momentos na primeira língua dos aprendizes”.

Os autores nos oferecem uma sugestão de como poderia ser empreendida uma aula crítica de inglês. Em uma aula sobre o tema “família”, comum na maioria dos cursos e materiais didáticos, ao mesmo tempo em que trabalha com o vocabulário necessário para falar sobre o assunto, como palavras relativas aos membros da família, por exemplo, o professor poderia propor reflexões acerca de diferentes configurações familiares, dos relacionamentos na família, das representações sociais e dos valores atribuídos aos vários tipos de famílias, entre outros aspectos. Dessa forma, a aula não se limitaria à mera exposição e memorização de vocabulário e estruturas, mas levaria os alunos a pensar e questionar diversos estereótipos e preconceitos, por exemplo. Jordão e Fogaça (2012, p. 76) defendem que

a sala de aula de LE pode, assim, aguçar a percepção dos alunos acerca de seus papéis na transformação da sociedade, uma vez que pode fornecer a eles um espaço onde poderão desafiar seus próprios pontos de vista, questionar de onde vêm diferentes perspectivas (incluindo aquelas supostamente apresentadas nos textos) e para onde elas conduzem. Ao questionar suas assunções e aquelas percebidas nos textos, e também ao ampliarem suas visões, defendemos que os próprios alunos serão capazes de se enxergarem como sujeitos críticos, aptos a agir sobre o mundo.

A esse respeito, Pessoa (2011, p. 44), defende que

mesmo dentro do conteúdo linguístico e temático que estamos acostumados a cumprir em aulas de língua estrangeira, são muitas as possibilidades de mostrar que somos posicionados, mas também podemos resistir às posições em que somos colocados.

A autora nos fornece sugestões de como trabalhar criticamente temas comuns das aulas de inglês, como família e rotina, por meio da reflexão sobre exemplos que contrastem com os estereótipos geralmente veiculados, com a apresentação de imagens de famílias formadas por homossexuais, a descrição da rotina de travestis bem-sucedidos, indígenas, idosos. A partir desses exemplos, os alunos iriam relacioná-los e compará-los a suas famílias e suas rotinas, afim de desnaturalizar concepções e preconceitos.

Pessoa e Urzêda-Freitas (2012, p. 63) recomendam que, em uma aula crítica de inglês, “todas as atividades deveriam ser realizadas na língua-alvo, mas, não sendo possível, sugerimos que seja na língua-alvo tudo o que for escrito”. Os autores também nos oferecem outros três exemplos de aula cujo objetivo principal é “o desenvolvimento da criticidade dos alunos pela utilização da língua estrangeira” (Pessoa & Urzêda-Freitas, 2012, p. 63). O foco das aulas descritas pelos autores recai sobre a leitura, porém, não se trata de simplesmente discutir o conteúdo dos textos, mas de levar

os alunos a perceber como os significados ideológicos são construídos pelas palavras. A primeira aula descrita por Pessoa e Urzêda-Freitas (2012) aborda o tema “corpo e preconceito” e traz tarefas de pré-leitura que levam o aluno a discutir o significado de algumas palavras e as possíveis relações entre elas. Em seguida, os estudantes respondem a algumas questões relativas ao tema e procedem à leitura de um texto, em duplas, com a discussão de algumas perguntas. Posteriormente, os alunos expõem suas opiniões relativas aos textos lidos e às perguntas e passam à produção de cartazes sobre o assunto. A segunda e a terceira aulas descritas seguem os mesmos moldes, tendo por eixos temáticos “prostituição” e “cultura, sexualidade e preconceito”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Obviamente, as discussões e os problemas levantados neste artigo sugerem certo abalo nas bases do ensino-aprendizagem de inglês e na formação de professores. Contudo, o ponto crucial que gostaríamos de frisar é o fato de que, embora as construções sócio-políticas e os mitos acerca da LI sejam imateriais em sua essência, seus efeitos são muito reais e têm grande impacto na vida das pessoas. Portanto, defendemos que se faz urgente que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LI percebam, reflitam e construam consciência crítica a esse respeito.

Gostaríamos de ressaltar, ainda, que, ao propormos e defendermos o ensino crítico de inglês, entendemos não se tratar de uma receita de aula crítica ou da emergência de um novo método de ensino-aprendizagem de LI, mas de uma tentativa de problematizar o ensino-aprendizagem de inglês e levar alunos e professores a pensar criticamente sobre a realidade. Esse deve ser o objetivo central do ensino-aprendizagem de LI: fornecer aos sujeitos instrumentos de resistência, isto é, capacitá-los a contestar o discurso hegemônico pelo próprio discurso, a refletir e a veicular, assim, uma contra-proposta ideológica no interior do sistema em si. Se é pela linguagem que a dominação se efetiva, é pela linguagem que ela deve ser contra-atacada. Assim, é um dos papéis da escola promover essa apropriação discursiva, e, por conseguinte, é papel do professor empreendê-la.

REFERÊNCIAS

- Barcelos, A. M. F. 1999. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: Almeida Filho, J. C. P. (org.), *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, p. 157-177.
- Barcelos, A. M. F. 2011a. “Eu não fiz cursinho de inglês”: reflexões acerca da crença no lugar ideal para aprender inglês no Brasil. In: Barcelos, A. M. F. (org.), *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, p. 297-318.
- Barcelos, A. M. F. 2011b. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: Lima, D. C. (org.), *Inglês em escolas públicas não funciona?: múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, p. 147-158.
- Barthes, R. 2001. *Mitologias* (11ª ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Beaumont, M. 2011. A response to Carol Griffiths. *ELT Journal* 65 (3), p. 309-310.

- Beaumont, M. & Chang, K.-S. 2011. Challenging the traditional/communicative dichotomy. *ELT Journal* 65 (3), p. 291-299.
- Brasil. Secretaria de Educação Básica. 2006. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2009.
- Campos, G. P. C. 2006. *As crenças sobre leitura em língua estrangeira de uma professora e seus alunos: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Coelho, H. S. H. 2005. *É possível aprender inglês na escola? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Conceição, M. P. 2004. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. 2004. Tese de Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Conceição, M. P. 2005. *As relações entre experiências, crenças e ações do professor na sala de aula: um processo cíclico de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em LE?* Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/mariney.htm>>. Acesso em: 02 jul. 2013.
- Conceição, M. P. 2006. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* 6, p. 185-206.
- Cook, V. 1991. *Second language learning and language teaching*. London: Oxford University Press.
- Crystal, D. 2003. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. 2009. *Inglês global com David Crystal*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=vewl5S-WicA>>. Acesso em: 28 ago. 2009.
- Fairclough, N. 1999. Global capitalism and critical awareness of language. *Routledge* 8 (2), p. 71-83.
- Fairclough, N. 2001. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB.
- Ferreira, M. M. 2012. Contribuições da teoria sócio-histórico-cultural e da atividade para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira. In: Liberali, F. C., Mateus, E. & Damianovic, M. C. (org.), *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas, SP: Pontes, p. 61-87.
- Figueiredo, F. J. Q. & Oliveira, E. C. 2012. Sobre métodos, técnicas e abordagens. In: Figueiredo, F. J. Q. (org.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Editora da UFG, p. 11-40.
- Figueredo, C. J. 2007. *Construindo pontes: a produção dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira*. Tese de Doutorado em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Gimenez, T. 2011. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: Lima, D. C. (org.), *Inglês em escolas públicas não funciona?: múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, p. 47-54.
- Griffiths, C. 2011. The traditional/communicative dichotomy. *ELT Journal* 65 (3), p. 300-308.
- Jenkins, J. 2007. *English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. 2012. English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom. *ELT Journal* 66 (4), p. 486-494.
- Jordão, C. M. & Fogaça, F. C. 2012. Critical literacy in the English language classroom. *D.E.L.T.A.* 28 (1), p. 69-84.

- Kachru, B. B. 1985. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: Quirk, R. & Widdowson, H. G. (ed.), *English in the world: teaching and learning the language and literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 11-30.
- Kormos, J. & Kiddle, T. 2013. The role of socio-economic factors in motivation to learn English as a foreign language: the case of Chile. *System* 41, p. 399-412.
- Larsen-Freeman, D. 2000. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Leffa, V. J. 2011a. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: Lima, D. C. (org.), *Inglês em escolas públicas: aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, p. 275-295.
- Leffa, V. J. 2011b. Interação, mediação e agência na aprendizagem de línguas. In: Barcelos, A. M. F. (org.), *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino de língua materna e estrangeira*. São Paulo: Parábola, p. 15-31.
- Longaray, E. A. 2009. A aprendizagem de inglês na escola pública no Brasil e o mito da importância da língua estrangeira. *Em Aberto* 22 (81), p. 47-59.
- Makoni, S. & Pennycook, A. 2007. Disinventing and reconstituting languages. In: Makoni, S. & Pennycook, A. (ed.), *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 1-41.
- Mckay, S. L. 2002. *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- Molon, S. I. 2003. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes.
- Moita Lopes, L. P. 2003. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: Babara, L. & Ramos, R. C. G. (org.), *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado das Letras, p. 29-57.
- Moita Lopes, L. P. 2005. Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto básico apresentado no simpósio *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico.
- Murray, N. 2012. English as a lingua franca and the development of pragmatic competence. *ELT Journal* 66 (3), p. 318-326.
- Nodari, J. I. & Ameida, M. R. 2012. Refletindo sobre a agência docente através da observação de aulas. *Revista X* 2, p. 24-46.
- Oliveira, E. & Mota, I. O. 2003. Ensino de língua inglesa na educação básica: entre a 'qualidade' dos cursos de idiomas de iniciativa privada e o silenciamento das escolas públicas estaduais paulistas. *Trabalhos de Linguística Aplicada* 42, p. 125-134.
- Paiva, V. L. M. O. 2010. O outro na aprendizagem de línguas. In: Hermont, A. B., Espírito Santo, R. S. & Cavalcante, S. M. S. *Linguagem e cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar*. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, p. 203-217. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/outro.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2011.
- Paiva, V. L. M. O. 2011. Ilusão, aquisição ou participação. In: Lima, D. C. (org.), *Inglês em escolas públicas não funciona?: múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, p. 33-46.
- Pennycook, A. 1998. A linguística aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: Signorini, I. & Cavalcanti, M. C. (org.), *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 23-49.
- Pennycook, A. 2007. The myth of English as an international language. In: Makoni, S.; Pennycook, A. (ed.), *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 90-115.

- Pereira, K. B. 2005. *A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula*. 2005. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.
- Pessoa, R. R. 2011. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. In: Silva, K. A., Daniel, F. G., Kaneko-Marques, S. M., & Salomão, A. C. B. (org.), *A formação de professores de línguas: novos olhares*, v. 1. Campinas, SP: Pontes, p. 31-47.
- Pessoa, R. R. & Urzêda-Freitas, M. T. 2012. Ensino crítico de línguas estrangeiras. In: Figueiredo, F. J. Q. (org.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Editora da UFG, p. 57-80.
- Phillipson, R. 2003. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. 2006. English, a cuckoo in the European higher education nest of languages? *European Journal of English Studies* 10 (1), p. 13-32.
- Rajagopalan, K. 2004. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a lingüística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo lingüístico emergente no Brasil. In: Rajagopalan, K. & Silva, F. L. (org.), *A lingüística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo, Parábola, p. 11-38.
- Rajagopalan, K. 2011. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: Lima, D. C. (org.), *Inglês em escolas públicas não funciona?: múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, p. 55-65.
- Schmitz, J. R. 2012. "To ELF or not to ELF?" (English as a Lingua Franca): that's the question for Applied Linguistics in a globalized world. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* 12 (2), p. 249-284.
- Simas, F. I. S. 2007. *Cultura mundializada e temas polêmicos na sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso de cunho etnográfico*. Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia.
- Siqueira, S. 2010. O papel do professor na desconstrução do 'mundo de plástico' do livro didático de língua estrangeira. In: Barros, S. M. & Assis-Peterson, A. A. (org.), *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 225-253.
- Stern, H. H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Urzêda-Freitas, M. T. 2012. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada* 51 (1), p. 77-98.
- Waters, A. 2012. Trends and issues in ELT methods and methodology. *ELT Journal* 66 (4), p. 440-450.

Received: March 30, 2015

Accepted: May 20, 2015