

EVERTON DIOGO DA SILVA LINS

**PEDAGOGIA CRÍTICA E DIÁLOGO INTERCULTURAL
NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA. UM ESTUDO DE
CASO.**

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

Universidade Lusófona do Porto

Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto

Porto

2015

EVERTON DIOGO DA SILVA LINS

**PEDAGOGIA CRÍTICA E DIÁLOGO INTERCULTURAL
NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA. UM ESTUDO DE
CASO.**

Dissertação apresentada na Universidade Lusófona do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

Membros do Júri:

Presidente: Prof.^a Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Arguente: Prof.^a Doutora Sónia Maria dos Santos Leite Ruão Pinheiro

Orientador: Prof.^a Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

Universidade Lusófona do Porto

Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto

Porto

11 de Dezembro de 2015

EPÍGRAFE

“O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”.

Freire (1996, p.54)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Elias e Edinísia, que sempre me deram o melhor de si.

AGRADECIMENTOS

À Coordenadora do Mestrado em Ciências da Educação, Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, pela sua capacidade profissional e pela oportunidade de defender o mestrado na Universidade Lusófona do Porto.

À coordenadora do Mestrado no Brasil, Professora Doutora Silvia Gomes Pereira, pelo seu apoio e por todos os conhecimentos transmitidos.

À orientadora desta dissertação, Professora Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra, que tornou este sonho real. Com verdadeira dedicação, ajudou-me em tudo, de forma muito atenciosa e em todos os detalhes, sempre me incentivando e corrigindo. Não poderia ter tido melhor orientadora.

A todos os amigos, que tanto me incentivaram e ajudaram na realização deste trabalho, em especial à minha querida professora Dulce Porto, que tanto me inspirou, e à minha amiga Maiana Rose, que sempre esteve tão disponível, apoiando-me em tudo.

A meus pais e minha irmã, a quem devo tudo que sou e que já conquistei.

À Vivian, minha outra metade, que compartilha comigo todos os desafios da vida, me apoia, e divide comigo a alegria por esta grande conquista.

A Deus, que me deu a vida e é minha força e alegria de viver.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral analisar as percepções de estudantes adultos e professores, de uma Escola de Línguas, relativamente aos desafios e vantagens da Pedagogia Crítica, aplicada ao ensino da Língua Inglesa, numa perspetiva reflexiva de Diálogo Intercultural, entre a cultura inglesa e brasileira. Tendo em atenção a finalidade da pesquisa, optou-se por realizar uma investigação que combinou as abordagens quantitativa (inquérito por questionário) e qualitativa (entrevista), a estudantes e professores do Curso de Língua Inglesa, de uma Instituição privada de ensino, no município de Maceió/AL.

No que se refere aos professores, e tendo em conta a sua formação e experiência, procurou-se perspectivar a relação com a cultura da Língua alvo, a forma como percebem o ensino da cultura dessa Língua, quais são suas impressões acerca da reação dos alunos a esta cultura, e o seu entendimento acerca do Diálogo Intercultural e da Pedagogia Crítica. Para tanto, recorreu-se à análise das respostas das entrevistas dos docentes, em triangulação com as respostas dos estudantes, no inquérito por questionário.

O discurso dos docentes revela características de uma reflexividade crítica, em relação à prática pedagógica e à necessidade de continuar aprendendo, através de formação continuada. Quanto aos estudantes, os resultados da pesquisa destacam a importância do diálogo e da reflexão, essenciais ao aprofundamento das suas competências linguísticas e críticas, em relação à Língua e à cultura inglesas. Em síntese, as conclusões do estudo reforçam a importância da reflexão, da Pedagogia Crítica e do Diálogo Intercultural, no ensino e na aprendizagem da Língua Inglesa, como Língua estrangeira.

Palavras-chave: Ensino da Língua Inglesa; Pedagogia Crítica; Diálogo Intercultural; cultura inglesa e brasileira; Escola de Línguas.

ABSTRACT

This study has as main objective to analyze the perceptions of adult students and teachers from a language school, relatively to the challenges and advantages of Critical Pedagogy, applied to the teaching of English language in a reflective perspective of Intercultural Dialogue, between the English and Brazilian culture. Taking into account the totality of problems and the purpose of research, it was decided to conduct an investigation that combined the quantitative (questionnaire) and qualitative (interview) approaches, to students and teachers of an English Language Course, in a private institution of teaching, in the city of Maceió / AL. Regarding to the teachers, and taking into account their graduations and experience, we tried to envisage their relationship with the culture of the target language, the way they perceive the teaching of the culture related to this language, what are their impressions about the reaction of students to this culture, and their understanding about Intercultural Dialogue and Critical Pedagogy. Therefore, we resorted to the analysis of the responses of the interviews with the teachers in triangulation with the students' responses, at the questionnaire survey.

The speech of the teachers reveals characteristics of a critical reflexivity in relation to teaching practice, and the necessity to continue learning through continuing education. As for the students, the survey results highlight the importance of dialogue and reflection, essential to the further development of the linguistic and critical skills in relation to language and English culture. In summary, the conclusions of this study reinforce the importance of reflection, Critical Pedagogy and Intercultural Dialogue in the teaching and learning of English as a Foreign Language.

Keywords: Teaching of English; Critical Pedagogy; Intercultural Dialogue; English and Brazilian culture; Language school.

ABREVIATURAS E SIGLAS

Cap.	Capítulo
cf.	conforme
CNE	Conselho Nacional de Educação
ed.	edição
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
p.	página
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
P1	Professor 1
pp.	páginas
SEF	Secretaria de Educação Fundamental

ÍNDICE GERAL

Resumo

Abstract

INTRODUÇÃO	12
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	18
CAPÍTULO I - LÍNGUA INGLESA: DISSEMINAÇÃO E IMPERIALISMO LINGUÍSTICO	19
1. GÊNESE DA LÍNGUA INGLESA.....	19
2. DISSEMINAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA FRANCA.....	22
2.1. Disseminação da Língua Inglesa na Sociedade Atual.....	23
2.2. Língua Inglesa e Imperialismo Linguístico.....	25
2.3. Implicações da Disseminação da Língua Inglesa.....	27
3. SIGNIFICÂNCIA DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL	31
CAPÍTULO II – O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: PEDAGOGIA CRÍTICA E DIÁLOGO INTERCULTURAL	34
1. PEDAGOGIA E ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	34
1.1. Conceito de Pedagogia.....	35
1.2. Gênese do Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa.....	36
1.3. Métodos de Ensino da Língua Inglesa	38
2. EMERGÊNCIA DA PEDAGOGIA CRÍTICA COMO FILOSOFIA EDUCACIONAL.....	42
2.1. Diálogo Intercultural e Pedagogia Crítica	44
2.2. Desafios da Pedagogia Crítica e do Diálogo Intercultural no Ensino da Língua Inglesa.....	46
PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	50
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO	51
1. DESENHO METODOLÓGICO.....	51
1.1. Problemática do Estudo	52
1.2. Questão de Partida	53
1.3. Hipóteses.....	54
1.4. Objetivos do Estudo.....	54
1.5. Opções e Estratégia Metodológica.....	55
1.6. Fontes e instrumentos de recolha de dados.....	56

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	57
3. POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	58
CAPÍTULO IV– APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	59
1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES.....	59
1.1. Identificação.....	59
1.1.1. Sexo dos alunos.....	59
1.1.2. Faixa etária dos alunos.....	60
1.1.3. Níveis de Língua Inglesa	60
1.1.4. Motivação para estudar a Língua Inglesa.....	61
1.2. Ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.....	62
1.2.1. Idioma favorito em momentos de lazer.....	62
1.2.2. Língua mais admirada pelos alunos.....	62
1.2.3. Interesse em morar num país de Língua Inglesa.....	63
1.2.4. Culturas trabalhadas em sala de aula.....	63
1.2.5. Variedades linguísticas trabalhadas em sala de aula.....	64
1.2.6. Reações dos alunos à cultura inglesa.....	64
1.2.7. Reações dos alunos à cultura norte-americana.....	65
1.2.8. A cultura brasileira no ensino do Inglês.....	66
1.2.9. Valorização das culturas inglesas e brasileira em sala de aula	66
1.2.10. Orientação do professor para um posicionamento reflexivo e crítico das culturas de Língua Inglesa.....	67
1.2.11. Implicações político-sociais no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa	68
2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA AOS PROFESSORES.....	70
2.1. Caracterização dos professores.....	71
2.2. Análise categorial das Entrevistas.....	72
CONCLUSÕES.....	93
BIBLIOGRAFIA.....	98
APÊNDICES	

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sexo dos alunos.....	59
Gráfico 2 – Faixa etária dos alunos.....	60
Gráfico 3 – Níveis dos alunos.....	61
Gráfico 4 – Idioma favorito em momentos de lazer.....	62
Gráfico 5 – Língua mais admirada.....	62
Gráfico 6 – Interesse em morar num país de Língua Inglesa.....	63
Gráfico 7 – Culturas trabalhadas pelo professor.....	63
Gráfico 8 – Variedades linguísticas trabalhadas pelo professor.....	64
Gráfico 9 – Reação à cultura inglesa.....	65
Gráfico 10 – Reação à cultura norte-americana.....	65
Gráfico 11 – Cultura brasileira como parte do ensino de Língua Inglesa.....	66
Gráfico 12 – Postura do professor em relação às culturas inglesas e brasileira.....	66
Gráfico 13 – Orientação do professor para um posicionamento cultural reflexivo e crítico...	67
Gráfico 14 – Implicações político-sociais no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.....	68

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Motivos que levaram a estudar a Língua Inglesa.....	61
Tabela 2 – Orientação do professor para um posicionamento reflexivo e crítico.....	68
Tabela 3 – Implicações político-sociais do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.....	69
Tabela 4 – Formação e Experiência Profissional	71
Tabela 5 – Preferências de lazer associadas à Língua.....	73
Tabela 6 – Facilidade em falar Inglês ou Português	75
Tabela 7 – Morar num país de Língua Inglesa	76
Tabela 8 – Ensino de Língua estrangeira associado à respectiva cultura	78
Tabela 9 – Percepção do ensino e aprendizagem como aluno de Língua Inglesa	79
Tabela 10 – Diálogo Intercultural e ensino da Língua Inglesa	81
Tabela 11 – Variedades linguísticas trabalhadas no ensino da Língua Inglesa.....	84
Tabela 12 – Reações mais comuns dos alunos à cultura inglesa e norte-americana.....	86
Tabela 13 – Aplicação da Pedagogia Crítica nas aulas de Inglês	89
Tabela 14 – Implicações político-sociais no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa	91

INTRODUÇÃO

“Nunca os homens sentiram tanta falta de uma língua comum, nunca desejaram tanto saber inglês, mesmo que, em nome de alguma ideologia nacionalista e anti-imperialista, odeiem essa língua.”

Assis-Peterson e Cox (2007, p.6)

Atualmente, é impossível negar a influência da Língua Inglesa, na vida em sociedade. O Inglês, que conquistou o *status* de Língua franca da atualidade, é apontado como Língua dos negócios, da tecnologia, da cultura de massas e das pesquisas científicas, tornando-se, em consequência, o idioma mais estudado, como Língua estrangeira. É também certo que o mundo nunca precisou tanto de uma Língua em comum, como nestes tempos, regidos pelo fenômeno da globalização, o qual condiciona todos os domínios da sociedade, desde a política, à economia e à Educação (Teodoro, 2003). Vivemos um momento único, na História da Humanidade, no qual as transações e os intercâmbios, entre os diversos países e culturas do mundo, estão acontecendo em simultâneo, devido à evolução tecnológica e da comunicação.

A Língua Inglesa tornou-se, assim, a Língua mais difundida globalmente, o idioma das grandes potências. Como fundamento, recorda-se o predomínio da Inglaterra, com a sua História repleta de conquistas, devido à expansão territorial e econômica, ao longo dos séculos, o que levou esta Língua a estar presente em todos os continentes. Atualmente, essa primazia mantém-se, pelo poder político dos Estados Unidos, construído através de um percurso de sucesso. Hoje, a Língua Inglesa está sendo mais usada como segunda Língua, ou como Língua estrangeira, por falantes de todo mundo, do que por seus nativos, como primeira Língua. Desta forma, deixou de ser uma Língua internacional, para se tornar, efetivamente, uma Língua mundial. Por isso, e no que se refere ao ensino formal, tem “havido um acréscimo considerável no interesse pelo domínio da Língua Inglesa, de preferência estando o indivíduo em tenra idade” (Santos & Benedetti, 2009, p. 333).

Dessa forma, a Língua Inglesa, como Língua estrangeira, revela-se uma disciplina indispensável no currículo escolar, como um dos instrumentos centrais da Educação contemporânea e um dos bens simbólicos mais valorizados no mundo. Assim sendo, no Brasil, a Educação não pode mais tratar do ensino dessa Língua, como uma matéria de

menor importância, o que era usual no passado. Pelo contrário, é preciso investir em professores, materiais didáticos e em toda a estrutura necessária, para um ensino eficaz dessa disciplina imprescindível, na formação escolar (Holden, 2009). Sem esquecer que vivemos num mundo cada vez mais dividido, entre aqueles que têm acesso ao conhecimento, à escala mundial, logo com maiores oportunidades de ampliar seus horizontes, e aqueles que vivem limitados às informações locais, com menores oportunidades de conhecimento e sucesso profissional.

Neste enquadramento, a popularidade do ensino e aprendizagem do Inglês tem vindo a aumentar, desde o final do século passado. Nessa época, muitas mudanças aconteceram no ensino da Língua Inglesa, no Brasil, quando os grandes centros de ensino do Inglês colocaram de parte os métodos mais populares até então, como o Método Direto, o Método de Leitura e o Método Audiolingual, e passaram a privilegiar uma Abordagem Comunicativa. Esta, ao invés de se centrar na gramática e em frases memorizadas, dava ênfase ao ato de comunicar, tendo, por fundamento pedagógico-didático, o caráter social e comunicativo da Língua, e não uma estrutura linguística estática e normativa (Brown, 2000).

Uma das vantagens, trazidas por esta abordagem, foi a possibilidade do ensino da cultura da Língua alvo, para que o aluno se tornasse bicultural. Como tal, os professores precisariam dominar, também, os aspectos culturais da Língua Inglesa, a fim de que os alunos absorvessem melhor o idioma. É preciso ter em conta que esta cultura ensinada, referente aos Estados Unidos e à Inglaterra, induzia os professores a sentirem-se obrigados a seguir um determinado padrão cultural. Diante dessa situação de biculturalidade, que se revelou marcante, em alguns contextos educativos brasileiros, a postura de professores e discentes começou a ser observada. Os docentes principiaram a ser criticados, por reproduzirem discursos hegemônicos, e por, em certos casos, desvalorizarem as suas identidades locais. Ou seja, o novo método parecia propagar as ideias imperialistas das grandes potências colonizadoras, via ensino da Língua Inglesa, e, conseqüentemente, diminuir a presença das culturas locais, usando o processo de “macdonalização” da Língua (Assis-Peterson & Cox, 2007). Em resultado da globalização, todos os que não falassem uma Língua global (modernamente, a Língua Inglesa), estariam excluídos.

Ao falarmos sobre imperialismo através da Língua, é inevitável que o professor de Língua Inglesa é visto como propagador desse colonialismo cultural e aquele que alimenta os “adoradores” dos Estados Unidos e/ou da Inglaterra. Lopes (1996) afirma que os docentes supervalorizam essa Língua e as culturas inglesas, em detrimento da Língua Portuguesa e da cultura do Brasil e local, perpetuando uma posição de colonizados. Ainda na opinião do autor mencionado, este tipo de ensino tem alienado os estudantes da Língua

Inglesa, como segunda Língua ou Língua estrangeira, em países menos desenvolvidos, de tal forma que acaba levando-os a reverenciar a referida Língua e tudo o que estiver ligado à mesma. O linguista refere ainda, como solução possível, que a cultura da Língua alvo não deve ser ensinada em simultâneo, referindo que Língua e cultura podem ser lecionadas separadamente (Idem). Contrariamente a esta opinião, há autores (Hall, 2006; Guessier, 2007), que evidenciam que uma Língua é fruto da História, espelhando a cultura e identidade de um povo, e que o conhecimento acumulado é indispensável, para melhor interpretação e consciência do idioma. Dessa forma, Língua e cultura estarão sempre juntas, uma vez que conhecer uma Língua é também ter conhecimento, pelo menos mínimo, de sua cultura e História (Brasil, 1998). Além de dominar o idioma, que é requisito mínimo para o exercício de sua prática docente, em sala de aula, o professor de Língua Estrangeira não pode prescindir de qualquer tipo de informação contextual, que envolva lidar com e ensinar uma Língua, que não é a Língua Materna do aluno (Ferreira, 2000)

Como tal, é necessária uma reflexão sobre a influência da Língua Inglesa, como Língua global, franca, falada por sujeitos que a usam para comunicar, ou na internet ou presencialmente, tendo por finalidade diversos objetivos de comunicação. Nas trocas comerciais, por vezes, não há preocupação com a gramática, a escrita ou a pronúncia, prevalecendo, unicamente, a eficácia da comunicação interpessoal. Por um lado, sabemos que, graças ao fenómeno da globalização, lutar contra os hibridismos linguísticos e culturais é difícil, senão impossível. Por outro lado, há a considerar a importância do jovem, como aprendiz pós-moderno, aprender a Língua Inglesa, sem sofrer um apagamento cultural e a menorização da sua Língua Materna (Rajagopalan, 2005).

Esta situação causa frequentes questionamentos e conflitos, sobre a posição da Língua Inglesa na Educação. O professor de Língua Inglesa, no Brasil, muitas vezes, realiza suas atividades docentes com dúvidas, sobre os aspectos sociopolíticos do ensino do idioma, bem como sobre a função e importância de sua disciplina, para o desenvolvimento e o futuro, pessoal e profissional, de crianças, jovens e adultos.

Os argumentos supra referidos preocupam, similarmente, a grande maioria dos estudiosos, que se dedica ao estudo dos métodos e implicações da aquisição de uma segunda Língua. Os investigadores equacionam a relação entre fluxos culturais globais e locais e a construção da identidade dos estudantes de Inglês, tendo em conta a multiculturalidade. No que se refere ao ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, como LE, estes constituem alguns dos grandes tópicos da Linguística aplicada contemporânea (Ferreira, 2000; Rajagopalan, 2005; Pennycook, 1999).

A escolha do tema

Esclarecer os motivos, que me levaram a desenvolver este estudo, subentende lembrar momentos vividos há seis anos. O presente trabalho começou a ser esboçado no ano de 2009, quando, pela primeira vez, acedi ao artigo de Moita Lopes (1996) “Yes, nós temos banana ou Paraíba não é Chicago não. Um Estudo Sobre a Alienação e o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Brasil.” Este artigo despertou-me para o tema do “etnocentrismo às avessas” (Idem), ou, em outras palavras, para a supervalorização, por brasileiros, da cultura dos Estados Unidos e/ou de Inglaterra, nas aulas de Língua Inglesa. Desde essa altura, passei a estar mais atento, em relação a essa problemática. Com o tempo, reconheci esta supervalorização, partindo de mim mesmo, em relação à Inglaterra, e em meus colegas, também professores de Língua Inglesa, em relação aos Estados Unidos, nomeadamente em seus comentários, expressando sua vontade de ir viver naquelas terras, onde, idealisticamente, tudo poderia dar certo. Passei a aprofundar minhas leituras sobre o assunto, procurando novos autores, para entender a atitude sociopolítica, que enforma o ato de ensinar, e o quanto os professores devem, como profissionais da Educação, ter capacidade de reflexão e senso crítico, acerca de sua atuação didático-pedagógica.

Sabendo o poder que um docente detém, para influenciar seus alunos, preocupou-me que alguns professores de Língua Inglesa pudessem influenciar os seus alunos a desvalorizar a Língua Portuguesa e a cultura brasileira, supervalorizando o que é de fora. Inversamente, outros professores de Língua Inglesa poderiam, talvez, estar fomentando aversão e recusa, no que concerne à hegemonia da Língua Inglesa.

À partida, estou consciente de que o diálogo entre culturas não é tarefa fácil, pois envolve ideologias, crenças e afinidades culturais. Para uma abordagem eficaz do ensino intercultural, será necessário olhar atentamente o mundo à nossa volta. Segundo Mendes (2007, p.138), promover o diálogo entre culturas vai além da elaboração de currículos, uma vez que “devemos estar abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro, a partir do seu ponto de vista”. Assim sendo, este trabalho tem como intenção evidenciar que é possível ensinar Língua Inglesa, fazendo com que o aluno e sua cultura estejam presentes no processo de ensino e aprendizagem, através de uma redefinição cultural (Rajagopalan, 2003). Ao valorizar sua cultura, o aluno poderá descobrir a natureza da aprendizagem de uma Língua, numa perspectiva multicultural, revelando-se como cidadão do mundo. Por isso, através do estudo a realizar, é minha intenção, enquanto investigador, fomentar a discussão sobre o ensino da Língua Inglesa, como Língua franca, promovendo práticas pedagógicas que relacionem cidadania, identidade e cultura.

A Metodologia selecionada

De acordo com o exposto anteriormente, foi selecionada a Questão de Partida, que orientará o estudo, a aplicar em contexto educativo:

- **De que forma é possível implementar um ensino da Língua Inglesa, que valorize, reflexiva e criticamente, o diálogo entre a cultura inglesa e brasileira, na percepção de professores e estudantes adultos, de uma Escola de Línguas?**

Em concordância, o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar as percepções de estudantes adultos e professores, de uma Escola de Línguas, relativamente aos desafios e vantagens da Pedagogia Crítica, aplicada ao ensino da Língua Inglesa, numa perspetiva reflexiva de Diálogo Intercultural, entre a cultura inglesa e brasileira.

Trata-se de um estudo de caso, que conjuga duas abordagens, quantitativa e qualitativa (mista), com aplicação de inquéritos por questionário e por entrevista, a estudantes e professores de uma mesma instituição de ensino.

A Organização do Estudo

O trabalho que se apresenta encontra-se estruturado em duas partes. A primeira corresponde ao enquadramento teórico, com dois capítulos, e a segunda à investigação empírica, igualmente com dois capítulos, seguindo-se as Conclusões.

No **Capítulo I**, intitulado “Língua Inglesa: Disseminação e Imperialismo Linguístico”, analisa-se a gênese da Língua Inglesa, a disseminação desta Língua até chegar ao *status* de Língua Franca, na sociedade atual, o problema do Imperialismo Linguístico e as implicações dessa disseminação. Ainda neste capítulo, observa-se a significância da aprendizagem desta Língua, no Brasil.

O **Capítulo II** centra-se na emergência do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, como Língua Estrangeira, interligando a Pedagogia Crítica e o Diálogo Intercultural. Neste capítulo, explicita-se o conceito de Pedagogia, a gênese do ensino e aprendizagem do Inglês e diversos métodos de ensino e aprendizagem. Além disso, é analisada a pertinência da aplicação da Pedagogia Crítica e do Diálogo Intercultural, como filosofias educacionais, e os desafios que suscitam, no ensino da Língua Inglesa.

No **Capítulo III** é iniciada a segunda parte do trabalho, a investigação empírica, apresentando-se o desenho metodológico, a problemática do estudo, a questão de partida,

as hipóteses, os objetivos do estudo, as opções e estratégia metodológica e as fontes e instrumentos de recolha de dados. No final deste capítulo, realiza-se a contextualização e a descrição da população e amostra (vertente quantitativa, o inquérito por questionário) e dos sujeitos da pesquisa (vertente qualitativa, o inquérito por entrevista).

O **Capítulo IV** inclui, primeiramente, a apresentação e análise dos resultados do inquérito por questionário, aplicado a estudantes adultos, de uma Escola de Línguas, seguindo-se a apresentação e análise dos resultados do inquérito por entrevista aos professores, com a caracterização dos professores e a análise categorial das entrevistas, gravadas e transcritas.

Finalmente, nas **Conclusões**, são sintetizados os resultados obtidos, no estudo empírico realizado. Dada a centralidade do conhecimento científico, comprova-se a importância da Pedagogia Crítica e do Diálogo Intercultural, na formação inicial e continuada dos professores de Língua Inglesa, visando a sua aplicação em sala de aula.

Com este estudo, espera-se dar uma pequena contribuição, para a discussão científica, sobre a relevância de uma postura reflexiva e crítica, no ensino de Língua Inglesa. Assim, a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa poderá facilitar o desenvolvimento identitário de docentes e alunos, dotando-os de capacidades e competências, essenciais a uma atuação responsável, como cidadãos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – LÍNGUA INGLESA: DISSEMINAÇÃO E IMPERIALISMO LINGUÍSTICO

“É preciso dominar a língua estrangeira, fazer com que ela se torne parte da nossa própria personalidade, e jamais permitir que ela nos domine.”

Rajagopalan (2003, p. 70)

1. GÊNESE DA LÍNGUA INGLESA

A análise da evolução da Língua Inglesa é imprescindível, a fim de compreendermos as influências que recebeu, ao longo de séculos. A História mostra-nos que qualquer Língua moderna esteve e continua sujeita a influências e hibridizações, mercê de contactos com outros povos e culturas. Por isso, uma Língua moderna agrega diversas influências, o que é particularmente verdade no caso da Língua Inglesa, por força de uma política de descobertas marítimas e da construção de um grande império político-económico, que extravasou as fronteiras da metrópole (Godinho, 2001).

O Inglês é uma Língua do tronco indo-europeu e, como tal, é membro do ramo germânico ocidental. O idioma de mais prestígio no mundo contemporâneo é uma combinação de vários dialetos. A sua história nos mostra que, como Língua viva, passou por diversas transformações, durante séculos, até chegar ao nível de Língua mundial.

A região da Grã-Bretanha foi o local onde o Inglês se desenvolveu. Essa região, como toda a Europa, foi alvo de diversas invasões, no decorrer dos tempos. Inicialmente, esta região foi habitada pelos povos celtas, que ali viveram. Essa é a razão pela qual o Inglês possui, até hoje, alguns vocábulos celtas em seu léxico, principalmente topônimos da Inglaterra. Por sua vez, no ano de 55 a. C., enquanto os celtas viviam em lutas constantes, entre suas várias tribos, Júlio César e seus exércitos pisavam o solo da ilha britânica, pela primeira vez. Depois de várias tentativas, que se arrastaram durante vários anos, os povos romanos instalaram na ilha seu poderoso império, que duraria cerca de 400 anos, garantindo as primeiras influências do Latim na Língua Inglesa (Rodrigues-Rocha, 2007).

Mas foram os povos bárbaros germânicos que deram o primeiro passo, para o nascimento de uma Língua Inglesa coesa, quando os romanos tiveram que desocupar a ilha britânica, devido aos problemas que o império enfrentava. Os violentíssimos Anglos,

Saxões, bem como os Jutos invadiram a Grã-Bretanha, no século V d.C., tomando posse do território e impondo seus costumes e, conseqüentemente, seus dialetos, o que deu forma ao Inglês antigo. No século IX, novas invasões aconteceram na Grã-Bretanha. Dessa vez, foram os vikings da Escandinávia, região situada no extremo norte da Europa atual, e que corresponde ao território da Dinamarca, Noruega e Suécia, que ocuparam a região. Os guerreiros do mar influenciaram o Inglês, com sua linguagem nórdica antiga, tornando-se esta a segunda grande influência, que a Língua Inglesa sofreu, além do Latim.

O século XI foi o século da conquista franco-normanda. Os normandos invadiram a Inglaterra, matando o rei saxão e instalando-se definitivamente na ilha, dando um novo rumo à História inglesa. Essa conquista fez com que a Língua da corte, da igreja, da moda, das altas classes sociais e da administração fosse o Francês. O Inglês, por sua vez, era falado somente pelo povo. Nesta fase, a Língua Inglesa é denominada Inglês médio ou medieval, sofrendo influências na ortografia e no léxico, da Língua francesa, que até hoje estão muito presentes no Inglês moderno (Idem).

Devido às desavenças entre a França e Inglaterra, no século XIII, os ingleses começaram a manifestar certa aversão pelo Francês. Tempos depois, nos séculos XIV e XV, quando ocorreu a famosa “Guerra dos cem anos,” entre os dois grandes reinos, os cidadãos britânicos passaram a dar mais valor à sua Língua, fazendo com que esta se consolidasse e passasse a ser falada, não somente pelo povo, mas também pela alta sociedade britânica, que até então comunicava utilizando apenas o Francês.

“Aos poucos os chefes normandos deixaram de se comportar como franceses em terra estranha e começaram a se considerar ingleses em sua própria terra. Não tardou muito para que adotassem o Inglês como primeira Língua. E assim, o Inglês foi-se firmando, iniciava o seu regresso aos meios freqüentados pelas classes abastadas, através dos sermões, orações e canções religiosas, Falar francês já não era tão chique assim. Aos poucos, ele (o Inglês) foi se infiltrando nas diversas instâncias do governo e do judiciário, bem como nas camadas superiores da sociedade. Em 1356, o prefeito e os vereadores de Londres resolveram que dali em diante todos os processos nos tribunais seriam em Inglês. Seis anos mais tarde, o Inglês foi declarado a Língua oficial para assuntos jurídicos e seções do parlamento” (Godinho, 2001, pp. 53 - 54).

Entre os séculos XIV e XV, novos acontecimentos levaram a Língua Inglesa a tomar outros rumos. Geoffrey Chaucer, que veio a ser conhecido como o pai da poesia inglesa, teve a sua obra prima, *The Canterbury Tales*, publicada depois de sua morte, em 1476. O seu famoso livro, que incluía a linguagem do dia-a-dia londrino, incluindo linguagem popular, deu destaque ao dialeto de Londres, sobre os demais, que eram falados na Inglaterra de então. Este autor conseguiu, assim, levar o idioma a ser considerado como

elemento fundamental da nacionalidade inglesa. Tão importante para a Língua Inglesa, quanto Chaucer, foi Willian Caxton, que introduziu na Inglaterra a imprensa em 1475 e publicou a obra de Chaucer e de outros autores. As consequências de seu trabalho são sentidas ainda hoje (Idem).

No século XVI, a Língua da Grã-Bretanha aperfeiçoou-se, evoluindo para o Inglês moderno. Nessa época, o vocabulário expandiu-se, especialmente por causa da literatura e da exploração de novos mundos, através das grandes navegações entre continentes.

Esse desenvolvimento também surge como consequência de grandes transformações culturais, no mundo ocidental, concretamente o Renascimento, a Reforma protestante e a ascensão de Inglaterra, como grande potência marítima. Com a cultura clássica, emergiram, na Língua Inglesa, novas palavras, especialmente técnicas. As quais foram sendo criadas a partir de raízes gregas e latinas, advindas do classicismo. Surgiram, ainda, muitas mudanças vocálicas. O Renascimento promoveu o aparecimento de dez a doze mil novas palavras no vocabulário Inglês (Rodrigues-Rocha, 2007; Godinho, 2001). Desta maneira, a Língua Inglesa, embora de origem germânica, hoje conta com muitos vocábulos de origem românica, da família itálica, na qual se integra com o Português, o Espanhol e as demais Línguas latinas. O Inglês contraria a impressão de que as Línguas germânicas e itálicas, não obstante terem um mesmo antepassado, não possuem pontos em comum.

O escritor Godinho (Idem, p. 66) explica esta importante fase de flexibilidade do Inglês e da liberdade que os autores tinham, no Renascimento, para criar novas palavras.

“O Inglês enveredou por caminhos que o tornaram tão flexível e versátil que as regras existiam apenas para serem quebradas. As palavras eram usadas a bel-prazer de seus autores – advérbios podiam funcionar como verbos, substantivos viravam adjetivos, e por sua vez, substantivos e adjetivos podiam substituir verbos e advérbios. Era uma farra linguística de proporções alarmantes. Onde havia necessidade de expressar um novo pensamento ou descrever uma nova situação, alguém inventava uma palavra ou retorcia uma já existente para caber dentro do novo conceito. “

Ainda no século XVI, surgiu aquele que seria o maior escritor da Língua Inglesa de todos os tempos, Willian Shakespeare. Este autor foi o maior inventor e inovador da Língua Inglesa, criando, na sua escrita de textos dramáticos, palavras e expressões usadas até hoje (Rodrigues-Rocha, 2007).

Por sua vez, no século XVII, é publicada *The King James's Bible*, uma tradução da Bíblia para Inglês. Essa edição constitui um ponto de referência, devido à utilização de um

Inglês simples e objetivo. Nessa época, o idioma inicia uma longa jornada, que o levaria a tornar-se uma Língua franca mundial, consolidada no final do século XX (Idem).

Desta forma, a Língua Inglesa passou a ser uma Língua de prestígio, desde o século XVIII, por causa da extensão do poder colonial britânico. Através do comércio, das expedições, das missões religiosas e das viagens dos colonos ingleses, por todo o mundo, começou a afirmar-se nas Américas, na Oceania, na África e na Ásia. O império britânico teve o seu apogeu no final do século XIX, porém o seu enfraquecimento, depois da segunda guerra mundial, foi inevitável. Quando todos pensavam que a Língua Inglesa entraria em declínio, o idioma reafirmou-se, com o surgimento dos Estados Unidos, como potência econômica mundial, em meados do século XX.

Desta fase em diante, com o advento da cybercultura, aliada à globalização, o idioma expandiu-se, como nenhum outro, antes, se havia propagado. Consequentemente, foi sendo ainda mais influenciado e modificado, evidenciando que os fenômenos de hibridização são antigos, naturais e benéficos (Godinho, 2001).

2. DISSEMINAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA FRANCA

Ao pesquisar a História da humanidade, podemos notar que diversas Línguas desfrutaram de grande prestígio, num determinado tempo. É necessário recordar que sempre existiu, em sua época distinta, uma Língua dominante. Quando um povo influía sobre outro, sua Língua ganhava importância. Por exemplo, sabe-se que o Grego é considerado a base da cultura ocidental, por causa do mundo Helenístico e do prestígio de Alexandre Magno, bem como dos grandes filósofos e homens cultos gregos. Nessa época, foi a Língua mais falada entre as nações, conquistando um lugar ocupado, previamente, pelo acadiano, sânscrito, egípcio antigo, persa e, ainda, pelo aramaico (Lima, 2004).

Durante séculos, o Latim foi o idioma mais importante da antiga cultura clássica ocidental. Devido à influência da igreja, durante a Idade Média, o Latim continuou a dominar, dele descendendo boa parte das Línguas modernas, como indicado anteriormente. Também devido à expansão religiosa, o Árabe foi levado até ao norte da África. No Oriente médio, o Turco revelou-se, igualmente, importante, devido ao poder econômico da Turquia.

Durante a época das grandes navegações, foi a vez de o Português funcionar como Língua franca. Com a queda da economia lusitana, e o crescimento econômico da Espanha, o Espanhol passou a ser a Língua mais falada. Durante o Renascimento, por causa da efervescência cultural manifestada em Itália, nas artes e na música, por seu turno, o Italiano

tornou-se o idioma de maior prestígio no mundo. Na era renascentista, o interesse pelas Línguas clássicas, Latim e Grego, e conseqüentemente sua literatura, reacendeu-se em toda a Europa, fazendo com que muitas palavras desses idiomas fossem integradas nas Línguas europeias. Ainda na Europa, mas anos depois, com a revolução francesa, o Francês passou a ser a Língua mais divulgada, pelas pessoas cultas. Por sua vez, o Russo passou a ser a Língua dominante, no Leste da Europa, devido à influência soviética (Idem).

Atualmente, o Inglês adquiriu o estatuto de Língua franca e universal, tendo por base, como explicitado anteriormente, primeiro o poder da Inglaterra, que dominou por séculos a economia mundial, através do seu Império marítimo, e, logo depois, a ascensão dos Estados Unidos, como grande potência mundial, que continuou levantando a Língua Inglesa como Língua dominante (Godinho, 2001). Assim, a cada fase vivida pela humanidade, quando uma nação ascende, política e economicamente, a sua Língua, naturalmente, sobrepõe-se às outras. Sabe-se, também, que, por muitos anos, idiomas têm sido estudados como segunda ou Língua estrangeira, por pessoas que, por motivos diversos, principalmente comerciais, procuram aprender a Língua franca, na sua época. Esse entendimento consta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999, p.50):

“As discussões sobre a importância de se aprender uma ou mais Línguas estrangeiras remontam há vários séculos. Em determinados momentos da história do ensino de idiomas, valorizou-se o conhecimento do latim e do grego e o conseqüente acesso à literatura clássica, enquanto, em outras ocasiões, privilegiou-se o estudo das Línguas modernas.”

Desta maneira, até ao final do século XX, a disseminação da Língua Inglesa encontrava-se sedimentada, destacando-se pela comunicação à distância, à escala global, e por constantes inovações nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

2.1. Disseminação da Língua Inglesa na Sociedade Atual

Presentemente, estamos vivendo uma nova era, a era cibernética, fenômeno que começou a ser introduzido na sociedade global, na década de 80. As inovações eletrônicas, digitais, virtuais e tecnológicas revolucionaram a comunicação global. Essa nova era resulta do aperfeiçoamento da comunicação à distância, tornando-a mais fácil, rápida e eficaz. Por mais que a sociedade planetária continue a ser marcada por conflitos e contradições, pela primeira vez, na História, toda a humanidade se está reunindo em uma sociedade única. Em contraste com uma lógica ultrapassada, existe uma nova lógica que, de fato, está coerente

com o raciocínio atual, segundo o qual as sociedades globalizadas e conectadas, formam o **ciberespaço** e essa **comunicação global**, através da interconexão mundial de computadores, é feita, principalmente, em Inglês (Assis-Peterson & Cox, 2007).

Por isso, na era da globalização e da cibercultura, o idioma de Shakespeare tornou-se a Língua mais usada, em setores como o comércio, negócios, conferências, entretenimento, turismo, aeroportos e controle de tráfego aéreo, diplomacia, rádio, jornais, livros, esportes, cinema, música, publicidade, e a sua influência continua a aumentar. Presentemente, são amplamente realizados, em Língua Inglesa, discursos em países nos quais esta não é a Língua Materna dos falantes, como assegura Lopes (2005, p. 48):

“Os discursos que circulam na internet, na maior parte dos canais internacionais de TV, e também os discursos das finanças, do comércio, dos congressos, dos eventos esportivos mundiais, etc., são primordialmente construídos em Inglês, mesmo aqueles produzidos em países onde esse idioma não é falado como primeira Língua.”

Similarmente, um dos maiores estudiosos sobre a disseminação da Língua Inglesa, o professor Pennycook (1994, p. 4), ao descrever a difusão mundial deste idioma, afirma sua presença nos mais diversos lugares e situações, como Língua universal.

“O Inglês se revela em todo lugar. Em um mercado de pequena aldeia perto da fronteira entre a China e Birmânia, numa camiseta declarando “We are animal”, ou nas músicas de Michael Jackson, saindo a partir de um aparelho de som empoeirado, em um restaurante de beira de estrada.”

Hoje, de alguma maneira, a Língua Inglesa está presente no dia-a-dia de todos os habitantes da Terra. Segundo o antropólogo francês Le Breton (2005), até mesmo as sociedades que albergam terroristas, conhecidas por seu discurso anti-Estados Unidos, são contagiadas pela universalidade da comunicação, utilizando a Língua de seus maiores adversários. “Não há nenhuma categoria humana que não seja afetada pela universalidade da difusão da Língua Inglesa, nem mesmo as organizações terroristas” (Idem, p. 17). Por isso, a Língua Inglesa atingiu o *status* de Língua universal. Segundo o governo britânico (British Council, 2015), uma em cada cinco populações mundiais fala Inglês, com algum grau de competência. Trata-se da terceira Língua mais falada do mundo, em número de falantes nativos, depois do Mandarim e do Espanhol. Na combinação de falantes nativos e não nativos, é, provavelmente, a Língua mais utilizada.

De acordo com o site da revista Newsweek (Power, 2005), a segunda maior revista semanal dos EUA, estima-se que, dentro de uma década, dois bilhões de pessoas estarão estudando Inglês e metade da população mundial falará o idioma. A quantidade de

falantes não nativos da Língua ultrapassa largamente o total de nativos, numa proporção de 3 para 1. Na Ásia, o número de usuários do Inglês alcançou 350 milhões, o equivalente à soma das populações dos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Canadá juntas. Presentemente, existem mais crianças chinesas estudando Inglês, cerca de 100 milhões, do que britânicas.

A Língua Inglesa é a primeira a atingir este patamar de disseminação, porquanto nunca antes, na História, existiu uma Língua que fosse falada por mais pessoas, como segunda Língua, do que como primeira. Sobre esta difusão, Lopes (2008) acrescenta que se trata não somente de uma Língua, que ajudou a construir um império, mas que é um império em si mesma. Esse império é hoje, simultaneamente, económico e cultural. É preciso não esquecer que a Língua tem sido uma fonte de geração de divisas, para os países de Língua Inglesa. Só na Inglaterra, os ganhos relacionados com o ensino da Língua totalizam 10 bilhões de libras por ano. Além disso, a nível cultural e científico, mormente no que se refere à divulgação científica, o Inglês é a língua adoptada, em todo o mundo. Tornou-se comum a realização de conferências, aulas de mestrado e doutoramento, nas universidades, em Língua Inglesa. E quanto à publicação de artigos científicos, em revistas internacionais de referência, há muito que a escrita em Inglês se tornou um pré-requisito, para a submissão e publicação dos mesmos, tendo em vista a sua divulgação global.

Contudo, apesar das vantagens do Inglês, como Língua franca e universal, há a ter em conta algumas vozes dissonantes, o que será discutido no item que se segue.

2.2. Língua Inglesa e Imperialismo línguístico

Diante da urgência em dominar a Língua Inglesa, no mundo globalizado, têm surgido diversos argumentos contrários à sua disseminação e à imprescindibilidade de seu ensino e aprendizagem. Enquanto muitos veem a propagação da Língua Inglesa como benéfica, em tempos de globalização, outros a entendem como uma ameaça a ser combatida (Ortiz, 2004). No meio da complexidade desta discussão, o professor deste idioma precisa aperceber a posição da Língua Inglesa no mundo e, principalmente, a real importância de seu papel e influência, na sociedade em que os seus alunos se inserem.

As razões, pelas quais a Língua Inglesa alcançou grande propagação, têm desde sempre originado discussões e dividido opiniões, entre os que consideram que tal se deve à sua simplicidade gramatical, estrutural e vocabular, o que agiliza o aprendizado, e aqueles que discordam desta descrição redutora da gramática inglesa. De fato, quanto à forma

escrita e falada, a Língua Inglesa se adapta muito bem como Língua franca contemporânea, por ser mais prática, em relação às suas concorrentes.

“O inglês contém a maior variedade de frases incisivas e de palavras simples, que podem ser escolhidas para o uso dos meios de comunicação; comparado, por exemplo, ao francês; a versão em Língua Inglesa é normalmente mais abreviada do que qualquer outra língua. O inglês tem também a gramática mais simples do que qualquer outro idioma concorrente, como o russo. A Língua Inglesa é a que melhor se adapta a histórias em quadrinho, manchetes de jornais, frases de efeito, subtítulos de fotos, canções pop, gracejos de *disc-jockey*, flash e músicas para comerciais” (Tunstall, 1977, cit. por Ortiz, 2004, p. 4).

Embora à primeira vista a praticidade lexical e a estrutura gramatical simples facilitem a aquisição do Inglês, essa não é a razão mais importante para a sua difusão. O investigador Crystal (2003) afirma que o tamanho do vocabulário, importância da literatura ou propriedades estruturais não tornam uma Língua global. O que influi na afirmação internacional de uma Língua é antes o **poder político, militar e econômico**. O mesmo autor ressalta que, diante dessas vantagens, qualquer Língua teria alcançado o *status* que a Língua Inglesa conseguiu alcançar.

“O crescimento dos negócios e de uma indústria competitiva trouxe uma explosão internacional do *marketing* e do *business*. A tecnologia, na forma do cinema e dos discos, canalizou as novas formas de entretenimento de massa, o que teve um impacto mundial. O impulso no progresso da ciência e da tecnologia criou um ambiente internacional de pesquisa, conferindo ao conhecimento acadêmico um grau elevado de desenvolvimento. Qualquer língua, no centro dessa explosão de atividades internacionais, repentinamente, teria sido alçada a um status global” (Idem, pp. 9-10)

Entendendo que a propagação de uma Língua é devida, principalmente, ao poder político e econômico de seus falantes, é observado que, entre as críticas que surgem sobre o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no Brasil, sobressaem os argumentos de que a propagação deste idioma seria obra do imperialismo norte-americano (Guessser, 2007).

Este conceito de “imperialismo” é definido, por Lopes (1996), como uma política de expansão do domínio econômico de uma nação sobre outras, através da sutil imposição do idioma da nação dominante e, conseqüentemente, de sua cultura sobre outras línguas e culturas. Entre outras palavras, um meio de um povo aumentar a sua influência sobre outros povos concretiza-se pela difusão da Língua, o que sucedeu pela natureza e evolução sócio-histórica do Inglês, à semelhança do que sempre aconteceu ao longo da História (Idem).

Recorda-se que a **associação entre Língua e poder** verificou-se em muitos momentos da vida da humanidade (Crystal, 2003). A título de exemplo, um dos motivos da grandeza do império romano, em seu tempo, deveu-se ao fato de impor a aprendizagem do

Latim, pelos povos das regiões dominadas, pois, ao sufocar a Língua e cultura do povo subjugado, seria mais fácil dominá-lo. Também no Brasil, no início do período colonial, a Língua Tupi era mais usada do que a portuguesa. Quando os colonos portugueses proibiram o seu uso, e determinaram que somente a Língua Portuguesa pudesse ser utilizada, aos poucos, a Língua Tupi foi esquecida. Da mesma forma, ao longo do tempo, em diversos países, conquistados pela Inglaterra ou sob a influência dos Estados Unidos, a Língua e os valores anglófanos foram impostos, atendendo aos interesses da nação colonizadora. Por essas e outras situações, Lopes (2008, p.314) usa as palavras do gramático espanhol Nebrija, ao afirmar: "A Língua sempre foi companheira do império".

2.3. Implicações da disseminação da Língua Inglesa

Nos nossos dias, são diversas as manifestações contra a progressiva influência da Língua Inglesa e o seu domínio cultural, muito evidente junto de estudantes, crianças e adolescentes, pelo fascínio de uma Língua e de uma cultura, à escala global (Crystal, 2003). Através de notícias, anúncios e filmes, divulgados na televisão e na internet, essa influência é crescente e visível em expressões linguísticas e nas preferências adotadas por jovens de todos os países, incluindo o Brasil.

Consequentemente, as preocupações, com o crescimento da propagação linguística inglesa, têm vindo a surgir em diversos países, temendo pelo futuro da Língua Materna, enquanto símbolo nacional e veículo de afirmação identitária nacional (Lopes, 2008, p. 315).

"O avanço do inglês em várias partes do mundo tem sido fonte de preocupação da parte de governos e da mídia, embora, contraditoriamente, muitos governos, ao mesmo tempo, invistam cada vez mais no ensino dessa língua (Moita Lopes, 2005). Muitos países (por exemplo, França, Espanha e Brasil) têm procurado estabelecer normas ou leis que barrem o que entendem como a destruição de suas línguas nacionais pela invasão do inglês. Na França, todos os textos em inglês que aparecem na propaganda têm que ser obrigatoriamente traduzidos; nas Academias de Letras na França e na Espanha as batalhas para a preservação do francês e do espanhol são cotidianas; e no Brasil há uma lei em tramitação no Congresso que tem o objetivo de policiar o uso do inglês, pois teme-se que a hibridização do português brasileiro pelo inglês venha impossibilitar a comunicação entre pessoas que moram no campo e nas cidades (Rebelo, 2000). Uma das preocupações parece ser, desse modo, a preservação da integridade do estado-nação".

Na prática, apesar de ações pontuais, descritas na citação anterior, faltam políticas de multilinguismo, em países tão diversificados como Japão, Espanha, Portugal, Colômbia, Mongólia, Chile, Cingapura e China, que têm discutido o processo de corrupção linguística,

que têm enfrentado, devido à invasão da Língua Inglesa. Todavia, ainda nenhum desses países definiu uma atuação política coerente e fundamentada, sobre este problema (Guesser, 2007). Além de nada terem feito para impedir uma disseminação crescente do Inglês nos seus países, as suas políticas educativas têm colocado grande ênfase na aprendizagem deste idioma, valorizando o seu ensino nas escolas (Le Breton, 2005).

Conseqüentemente, muitos são os autores que têm vindo a divulgar as suas ideias e preocupações sobre imperialismo e interesses capitalistas, representados pela Língua Inglesa. Phillipson (1992), um autor de referência sobre o imperialismo linguístico, acusa a dominância do Inglês de promover desigualdades estruturais e culturais entre as línguas.

Estas ideias são apresentadas, também, pelo linguista Pennycook (1994), quando esclarece que foi o imperialismo ocidental que inventou o conceito de uma língua internacional. Segundo este especialista, a posição dominante do Inglês ajuda ao desenvolvimento exponencial da mídia norte-americana. O autor rebate a ideia do Inglês, como língua internacional, enquanto ferramenta neutra, pois falar uma Língua significa assumir uma cultura e apoiar o peso de uma civilização. Pennycook, que foi professor de Inglês, em diversos países, como Alemanha, Japão, Canadá, China e Hong Kong, encara o ensino deste idioma com um problema cultural. Como tal, verbaliza algumas questões:

“De que forma podemos entender esta disseminação extraordinária, de uma língua falada em nome do planeta e, ao mesmo tempo, levar a sério implicações de aprender a andar nos sonhos do estrangeiro? Como é que podemos começar a encontrar maneiras de levar a sério tais conexões?” (Idem, p.2).

O autor argumenta que a visão predominante da Língua Inglesa, numa perspetiva internacional, está mais preocupada com questões linguísticas e esquece-se das implicações políticas, sociais e culturais, fazendo com que esta Língua seja supervalorizada, em detrimento das demais, e tornando desiguais as relações internacionais entre países. Como o próprio afirma (Idem, p. 35), há quem considere:

“esta propagação (...) natural, neutra e benéfica e está mais preocupado com questões de descrição lingüística do que de língua, cultura e política. Porém, uma revisão de alguns dos trabalhos mais críticos em Língua Inglesa, no mundo, mostrou como está ligada ao poder econômico e social, tanto dentro, como entre as nações, para a difusão global de formas particulares de cultura e conhecimento, e à desigual estruturas de relações internacionais”.

Por isso, Pennycook (1994) é terminantemente contra a ideia de que a escolha da Língua Inglesa é feita de forma natural, neutra e benéfica. O autor explica que essa ideia é defendida por muitos, sob o pretexto de esta Língua se ter inevitavelmente espalhado pelo mundo, como resultado de forças econômicas e políticas, e por ter se tornado um meio de

comunicação geral, se distanciando de seus contextos iniciais. Na opinião do autor (Idem) esta idéia é predominante no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Muitos apontam, também, que o problema não reside nas culturas dos países de Língua Inglesa, que são difundidas. A questão é que os discursos em Língua Inglesa surgem carregados dos ideais do capitalismo, como afirma o professor malaio Lloyd Fernando (1986, pp. 89-90), sobre o uso do Inglês, no Sudeste da Ásia: "Não é a cultura britânica, que deve ser temida no Sudeste da Ásia (...) mas mais certos hábitos do pensamento ocidental, que estão agora profundamente infundidos na Língua, para os quais devemos estar muito mais alerta". Desta forma, a Língua Inglesa surge, frequentemente, associada ao consumismo e ao capitalismo, e à valorização do ter, em detrimento do ser. A análise desta polarização entre bem e mal, numa sociedade global, foi realizada pelas investigadoras Assis-Peterson e Cox (2007, p. 6), nos seguintes termos:

"Não são poucos os estudos que lêem a globalização do inglês como obra diabólica dos Estados Unidos, como abuso de seu descomunal poder econômico, bélico e político, no conjunto das nações. Usando menos a força bruta e mais o poder simbólico como estratégia de dominação, o imperialismo entronou novos deuses, "Prometeus" da modernidade – a ciência, a tecnologia e o banquete do consumo – que se expressam, sobremaneira, em inglês e fecundam a imaginação de pessoas de todos os cantos da Terra, com a ambição do progresso".

Em convergência, também o professor Pennycook (1994, p. 52) liga a expansão desta Língua com o capitalismo:

"A expansão do inglês não é a expansão apenas da língua, mas é também a expansão de um conjunto de discursos que, ao promoverem o inglês, promovem concomitantemente ideais do Ocidente e da modernidade, como progresso, liberalismo, capitalismo, democracia, etc. É nesse sentido que o mundo é inglês".

E é neste ponto que emerge toda a complexidade do problema, pela constatação da necessidade de uma Língua franca, internacional e universal.

Por um lado, a Língua Inglesa é, frequentemente, acusada de continuar a História das Línguas com poder econômico e político, usadas como Línguas do Império. A sua extraordinária difusão é criticada por pesquisadores, políticos e jornalistas, que asseguram a existência de interesses políticos e comerciais, representados pela indústria global de ensino de Inglês, que movimenta uma grande quantidade de interesses e recursos.

Por outro lado, as Línguas francas sempre foram vistas como fundamentais para o comércio e para a administração política entre as nações. O mundo sempre sonhou com uma Língua universal, livre de objetivos imperialistas. Por isso, na viragem do século XX, surgiu o ideal de criação de uma Língua artificial (Volapük, Esperanto e Ido), para que uma

Língua neutra fosse usada democraticamente e desse o mesmo direito de voz a todos os povos (Garvía, 2012). Hoje, apesar de o Esperanto ser falado por milhões de pessoas, nenhuma dessas Línguas se compara com o alcance da Língua Inglesa.

Não obstante a solidez dos argumentos contra a hegemonia da Língua Inglesa, há autores que defendem pontos de vista favoráveis, encarando com naturalidade a dispersão da Língua Inglesa, no início do século XXI. Na opinião de Damianovic (2006), trata-se de algo inevitável, na nossa era cibernética e globalizada, pelo que denomina as acusações, contra a Língua Inglesa, como muros a serem derrubados. No seu discurso, destaca que já existem muitas barreiras impedindo a comunicação entre os povos. Como tal, o povo brasileiro precisa aprender a descobrir o que está atrás dos muros, refletindo e agindo em conformidade. Afirma, ainda, que a postura dos críticos brasileiros se deve a uma síndrome de escravo, que continua a pairar na cabeça de muitos, e que um país como o Brasil, um gigante emergente na cena mundial, deve procurar se envolver nos discursos que circulam à escala global. Para isso, precisa aprender, sem medos, a Língua franca atual, colocando-se à altura do conhecimento e das inovações mundiais (Idem).

Por sua vez, Assis-Peterson e Cox (2007) criticam as contradições do que consideram percepções de imperialismo, desfasadas da realidade. Defendem que os homens nunca sentiram tanta falta de uma língua comum, mesmo que odeiem essa língua, em nome de alguma ideologia nacionalista e anti-imperialista. As investigadoras explicam, ainda, que estamos vivendo uma nova etapa, que corresponde às sociedades globalizadas. Estas formam um ciberespaço, dado que se encontram conectadas em rede, assimilado como espaço de comunicação, criado através da interconexão mundial de computadores. Para as autoras, as leituras anti-imperialistas da Língua Inglesa estão presas à lógica de sentido do século XX, que não é mais a lógica atual (Idem). O próprio Rajagopalan (2005, p.149), um dos teóricos que alertam sobre os perigos do imperialismo da Língua Inglesa, também concorda que “de nada adianta nadar contra a maré, se soubermos de antemão que isso não vai fazer com que o mar mude seu comportamento”.

A Língua Inglesa terá, no futuro, de ser perspetivada no contexto linguístico mundial, pois são os indivíduos que dão valor às Línguas. Diante da propagação sem precedentes do Inglês, Lopes (2008) coloca as ideologias de lado, ao alertar para a influência e disseminação crescentes do Espanhol, Árabe e Mandarim. Não são os países que optam por aprender uma língua, mas os indivíduos (Guessier, 2007). Como todos desejam chegar mais longe, pessoal e profissionalmente, e conquistar as melhores oportunidades, os indivíduos se encontram na imprescindibilidade de aprender a Língua Inglesa, fazendo, conseqüentemente, que a mesma seja cada vez mais disseminada.

3. SIGNIFICÂNCIA DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Numa sociedade globalizada e multicultural, o ensino de Línguas, e em especial da Língua Inglesa, tida como Língua universal, tem vindo a ser iniciado, cada vez mais cedo, desde a infância (Mckay, 2002; Rocha, 2007). A importância atribuída a esse ensino foi realçada em 2003-2004, nomeado como *Year of the Young Learner* (Ano do Jovem Aprendiz), pelo Conselho Britânico, de forma a promover o ensino do Inglês.

Embora ainda hoje não seja consensual se a aprendizagem de uma Língua Estrangeira é mais eficaz em criança, do que em adulto (Mckay, 2002), dado envolver fatores como motivação, confiança e empenho, frequentemente mais presentes em estudantes adultos, o Brasil tem vindo a apostar numa aprendizagem desde a infância.

As vantagens da aprendizagem da Língua Inglesa agregam quer as potencialidades decorrentes da aprendizagem de uma Língua Estrangeira, quer os benefícios da aprendizagem específica da Língua Inglesa.

Em primeiro lugar, vários estudos têm comprovado as vantagens da aprendizagem de uma ou mais Línguas, para além da Língua Materna, devido ao aperfeiçoamento de competências linguísticas e comunicativas. Entre essas competências, transversais a todas as disciplinas do currículo escolar, contam-se a competência de leitura, abrangendo a compreensão oral e escrita, a capacidade de descodificar vocabulário em contexto, a competência de escrita, e ainda a competência intercultural (Ellis, 2004). Nesta perspectiva, é uma mais-valia, para o estudante, qualquer que seja o seu nível etário, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, a aquisição e o aprofundamento progressivo de outra Língua, para além da Língua Materna (Mckay, 2002; Rocha, 2007).

Em segundo lugar, e no concerne à realidade brasileira, ao aprender a Língua Inglesa o estudante brasileiro terá melhor acesso a oportunidades de emprego, de negócio e à mobilidade social. Diante destes benefícios, esta Língua tem sido escolhida como Língua estrangeira a ser estudada, como disciplina obrigatória, nas escolas brasileiras, assim como tem sido a preferida em escolas e cursos livres em todo o mundo (Ellis, 2004). Como tal, a aprendizagem do Inglês é entendida como instrumento de inserção e valorização social e profissional, pelos pais e encarregados de educação de crianças e jovens, bem como por estudantes adultos, foco do estudo que realizaremos.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1998) evidenciam que o estudo de uma Língua estrangeira, para além de ser uma porta de acesso ao mundo, ainda traz inúmeras vantagens para o aprendiz. É, sem dúvida, uma maneira de aumentar a cultura,

reforçar o conhecimento da Língua Materna e incentivar a aceitação das diferenças culturais.

“A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria Língua Materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento” (Idem, p.37).

Os PCN's nos mostram que, através do ensino de uma Língua estrangeira, o estudante passa a valorizar a sua Língua e cultura e a compreender melhor a sociedade em que está inserido. Através de possíveis comparações, ao conhecer valores de outras culturas, o aluno pode ter uma melhor compreensão da própria cultura, o que promove, igualmente, a aceitação das diferenças.

Outra vantagem do estudo da Língua Inglesa é a **inclusão digital**, que tem sido uma das grandes metas do governo brasileiro, à semelhança da maioria dos países. Essa inclusão deve ser precedida pela inclusão lingüística, pois o letramento computacional requer educação de qualidade, na Língua Materna e no uso da Língua Inglesa. “Qualquer pessoa que experimente colocar um item sobre o qual procura informação em um *site* de busca na Internet, ficará extremamente limitada em suas possibilidades de navegação, caso não tenha o domínio do instrumental da Língua Inglesa” (Lopes, 2005, p. 7).

Le Breton (2005, p. 18) resume a importância do domínio da Língua Inglesa, nos nossos dias, como Língua franca de comunicação, afirmando que “O homem que fala Inglês é, em si mesmo, uma conquista”. Assim, estudar a Língua Inglesa, como Língua estrangeira, é de inegável importância para todos. Adquirindo a capacidade de dominar este idioma, os estudantes poderão comunicar com pessoas de todo mundo, por exemplo numa oportunidade de uma viagem internacional ou através da internet. Para o prosseguimento de estudos é essencial, pois poderão ler textos científicos, de todas as áreas de estudos, pertinentes para seu futuro profissional. É igualmente fulcral nas atividades económicas, desde os serviços, à indústria e ao comércio, que atualmente se concretizam a uma escala global, ultrapassando os limites de uma sociedade e de uma nação (Mckay, 2002).

Face a este quadro, é importante perspectivar a complexidade dos processos sócio-históricos, que impulsionaram a Língua Inglesa como Língua universal e analisar a percepção da sua aprendizagem, pelo cidadão, enquanto mais-valia pessoal e profissional. Essa complexidade requer pesquisa em várias áreas do conhecimento, atravessando áreas e disciplinas como Educação, Sociologia, História, Economia, Política, Linguística Aplicada e Análise do Discurso. Assim sendo, é essencial mais investigação, no contexto educativo brasileiro, particularmente no campo de formação de professores, inicial e continuada.

Por último, é preciso não esquecer que, até ao momento, a tradição de ensino do Inglês, como Língua estrangeira, no Brasil, tem valorizado um ensino desvinculado das questões sociais, culturais, históricas e político-econômicas, próprias do contexto brasileiro. Apenas através de formação docente, contínua e reflexiva, é possível assegurar que os professores de Inglês conheçam e apliquem um ensino crítico (Lopes, 2005; Urzêda-Freitas, 2012), mais premente dada a progressiva significância da Língua Inglesa no Brasil.

CAPÍTULO II – O ENSINO DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: PEDAGOGIA CRÍTICA E DIÁLOGO INTERCULTURAL

“Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar, com facilidade ou relutância, minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho.”

Freire (1996, p.96)

1. PEDAGOGIA E ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

No capítulo anterior, refletimos acerca do percurso de hibridismos, da Língua Inglesa, até finalmente chegar a seu atual *status* de Língua internacional. Em especial, analisamos o quanto é importante a compreensão deste idioma, num mundo globalizado e tecnologicamente evoluído, bem como consideramos os argumentos contrários à sua dispersão. Ao nos depararmos com o embate entre as vantagens em aprender a Língua Inglesa, e as muitas acusações de imperialismo linguístico, percebemos que é inevitável investigar a postura política do professor de Língua Inglesa.

Rajagopalan (2005, pp.140-150), assevera que não devemos criar uma muralha de rejeição psicológica contra a Língua Inglesa e o que ela representa, nem aceitar simplesmente o idioma, argumentando que não há nada a fazer. Este autor acredita que o professor se deve conscientizar da ideologia que existe, subjacente à expansão do idioma, e ensiná-lo com verdadeira postura crítica. Lopes (2005) relembra a centralidade do professor, no ensino da Língua Inglesa, como uma Língua comum, com a qual o estudante pode ler criticamente o mundo e ser parte de sua construção, pois a comunicação linguística é um instrumento central, para que os povos encontrem igualdade. Diante da importância de uma postura política, surgem os questionamentos acerca de como e se é realizada uma visão crítica, a propósito da função do Inglês em sala de aula e, particularmente, como tem sido a posição dos professores no Brasil, em relação ao ensino crítico da Língua em questão.

1.1. Conceito de Pedagogia

Segundo Marchelli e Dias (2007), para que possamos compreender em que consiste a Pedagogia, é essencial descobrir sua origem e evolução. De facto, o termo Pedagogia teve origem na Grécia clássica, sendo formado pela junção das palavras "paidos", que significa "da criança" e "agein", "conduzir".

A Pedagogia é, então, uma ciência que tem como objeto de estudo a Educação, mais concretamente o processo de ensino e aprendizagem, e que apresenta, como objetivo, o progresso do processo de aprendizagem dos indivíduos (Libâneo, 2005). As opções curriculares, que direcionam práticas pedagógicas, na Escola e na sala de aula, traduzem relações e opções políticas, sociais, culturais e econômicas da sociedade. Assim, a Pedagogia deve posicionar-se sobre a direção da ação educativa, tendo em vista o tipo de homem a formar, como profissional e cidadão (Idem). Lisita (2007) comenta o pensamento de Libâneo, sobre a importância da Pedagogia e dos pedagogos na sociedade, destacando a força da Pedagogia, na transformação da sociedade:

“Para Libâneo, o que justifica a existência da pedagogia é o fato de esse campo ocupar-se do estudo sistemático das práticas educativas que se realizam em sociedade como processos fundamentais da condição humana. A pedagogia, segundo o autor, serve para investigar a natureza, as finalidades e os processos necessários às práticas educativas, com o objetivo de propor a realização desses processos, nos vários contextos em que essas práticas ocorrem. Ela se constitui, sob esse entendimento, em um campo de conhecimento que possui objeto, problemáticas e métodos próprios de investigação, configurando-se como ciência da educação” (Idem, p.1).

É sobre um ampliado conceito de educação que se fundamenta esta visão, que apresenta a Pedagogia como um campo de conhecimento, que possui suas próprias metodologias investigativas. Estas abarcam a diversidade das práticas educativas e não apenas as que se verificam em ambiente familiar ou na Escola.

Nessas práticas, é possível distinguir diversos tipos de Educação (Libâneo, 2005):

1. A **Educação informal**, através de práticas educativas difusas e dispersas, decorrentes de processos de aquisição não institucionalizados;
2. A **Educação não formal**, através de práticas educativas com alguma intencionalidade e sistematização, realizadas por meio de instituições não convencionais, por exemplo através dos meios de comunicação;
3. A **Educação formal**, através de práticas educativas com intencionalidade e sistematização, realizadas em Escolas e outras instituições de ensino, públicas ou particulares.

Sendo assim, o pedagogo deverá atuar em múltiplas instâncias da vida educativa e todos os que trabalham com educação devem ter conhecimento da Pedagogia. Esse conhecimento implica atualização constante, por parte de qualquer docente, através de formação contínua docente (Arends, 2008).

Na segunda metade do século XX, por causa do fim da 2ª guerra mundial, da explosão populacional e do reforço do capitalismo, bem como do avanço das tecnologias, a Pedagogia sofre profundas mudanças. Nessa época, é reforçado o investimento em formação docente, para formar indivíduos cada vez mais preparados, capazes de agirem na era das Tecnologias da Informação (Idem). Com a chegada do século XXI, muitos especialistas se interrogam se a Escola irá conseguir cumprir a sua missão de preparar o Homem para o mundo globalizado e todos os seus desafios e conflitos. De qualquer forma, enquanto o Homem estiver construindo sua História, a Pedagogia terá um papel fundamental (Marchelli & Dias, 2007).

1.2. Gênese do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa

O ensino de Língua Inglesa, no Brasil, inicia-se com a vinda da família real portuguesa, em 1808, após o bloqueio continental. A Inglaterra, que era aliada de Portugal, passou a exercer grande influência, principalmente devido a sua industrialização. Contudo, as ofertas de emprego, proporcionadas pelas companhias inglesas, traziam um grande obstáculo: falar inglês. Acredita-se que os primeiros alunos de inglês no Brasil surgiram para atender a demanda dos empregos oferecidos pelos ingleses, dado que implicavam que os funcionários pudessem receber instruções em Inglês (Lima, 2008).

As primeiras escolas de Línguas estrangeiras no Brasil foram criadas por D. João VI, príncipe regente de Portugal, com seu decreto de 22 de junho de 1809, uma de Língua Francesa e outra de Língua Inglesa. O padre Jean Joyce foi nomeado primeiro professor formal de Língua Inglesa do Brasil. O colégio Pedro II, fundado em 1837, teve um papel muito importante para o ensino de Línguas modernas no Brasil, pois a Língua Inglesa fazia parte de seu currículo, desde sua fundação. Nesta época, a metodologia usada para ensinar a Língua Inglesa era focada na leitura e tradução de textos, a mesma usada para ensinar as Línguas clássicas, como o Grego e o Latim. Nesta época, o Francês era a Língua universal. Segundo Leffa (1999, p.4), “ a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical”.

Em 1885, o currículo da escola secundária começou a dar espaço às Línguas modernas. Após a proclamação da República, sucederam-se várias reformas educacionais,

como a exclusão das Línguas modernas do currículo obrigatório das escolas. Entretanto, as Línguas voltaram a ter lugar no currículo nacional, em 1892 (Idem).

Um grande impulso para o ensino da Língua Inglesa apenas veio a acontecer sob o governo de Getúlio Vargas, na década de 1930. Esta década foi marcante para o ensino deste idioma, nas terras tupiniquins. Em meio às tensões da 2ª guerra mundial, a Inglaterra perdeu parte do seu prestígio e os Estados Unidos foram ganhando notoriedade e poder. Em 1931, o então Ministro da Educação, Francisco de Campos reformou o ensino das Línguas no Brasil, diminuindo a carga horária de Línguas mortas, como o Latim, e priorizando o ensino de Línguas modernas. Além disso, implementou um novo método, designado por método direto, segundo o qual a Língua era estudada dentro da própria Língua, retirando o foco à leitura e tradução. Leffa (1999, pp.7-8) comenta as mudanças significativas, causadas por essa reforma.

“Introduziu mudanças não apenas quanto ao conteúdo, mas, principalmente, quanto à metodologia de ensino. Em termos de conteúdo, foi dada mais ênfase às Línguas modernas, não por um acréscimo em sua carga horária, mas pela diminuição da carga horária do latim. A grande mudança, porém, foi em termos de metodologia. Pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua por meio da própria língua”.

O colégio D. Pedro II foi um dos primeiros a adotar este novo método, em sala de aula. Ainda na década de 30, surgiram os primeiros cursos de idiomas, que ofereciam aulas de Inglês, fora do ambiente escolar público. A Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa foi, então, fundada no Rio de Janeiro e em São Paulo. Por sua vez, o consulado americano inaugurou a União Cultura Brasil – Estados Unidos.

Durante a era Vargas, em 1942, o Ministro de Educação e Saúde, Gustavo Capanema, realizou uma das mais importantes reformas do sistema educacional brasileiro. A reforma Capanema dividiu o ensino médio em dois ciclos. O primeiro era o Ginásio e o segundo dividia-se em Clássico, nos Estudos Humanísticos (onde o ensino de Língua estava incluso) e Científico, voltado para as Ciências. Com esta reforma, o estudo das Ciências ganhou destaque, porém houve certa desvalorização dos estudos de Línguas, por causa da diminuição da carga horária do ensino de idiomas (Romanelli, 2003).

No início dos anos 60, durante o governo de João Goulart, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Brasil, 1961), que modificaria a designação de ensino do Ginásio e Científico para 1º e 2º graus, respectivamente. O ensino de Língua estrangeira torna-se, então, parcialmente obrigatório, no primeiro grau.

Na década de 70, durante o regime militar, a nova LDB (Brasil, 1971) reduziu o tempo de estudos de 12 para 11 anos. Essa mudança prejudicou o ensino de Língua estrangeira, porque muitas escolas excluíram este ensino no primeiro grau e o reduziram no segundo grau. Já na LDB de finais do século XX, que rege a educação do país até hoje, podemos confirmar um avanço significativo no ensino de idiomas. Os 1º e 2º graus foram substituídos pelo Ensino Fundamental e Médio. Esta Lei colocou como necessidade o ensino de idiomas também no Ensino Fundamental, com o idioma a ser escolhido pela comunidade escolar e, para o Ensino Médio, instituiu uma Língua obrigatória e outra optativa, de acordo com a possibilidade da Instituição (Brasil, 1996).

Em 1999, surgem os Parâmetros curriculares Nacionais (PCN) para complementação da LDB. Os PCN's (Brasil, 1999), apesar de não possuírem uma metodologia específica, revelam uma visão mais sócio-interacional do que objetiva, quanto ao ensino de Língua Inglesa no país e privilegiam a metodologia voltada para a leitura e interpretação textual, como a ideal a ser trabalhada em sala de aula.

Contudo, tal não é cumprido nas práticas educativas, em sala de aula, o que irá acentuar a diferença entre o ensino de Inglês nas escolas públicas e nas escolas de Línguas. Com a crescente necessidade do aprendizado do idioma, na era da globalização, os cursos livres de Língua estrangeira (nosso objeto de estudo), tornaram-se uma saída, para aqueles que procuram um ensino eficaz de Língua Inglesa. Os cursos livres de ensino de Línguas, com foco na comunicação, começaram a surgir nos anos 60. Estes cursos são, em sua grande maioria, particulares, voltados para as classes média e alta. Esses cursos podem ser franqueados, configurando escolas independentes, ou ligadas a institutos binacionais. Em sua maioria, investem massivamente em publicidade (Lima, 2008) e num ensino de qualidade, conferindo diplomas reconhecidos internacionalmente. Os métodos de ensino valorizam a interação social através da Língua, com atividades ligadas à competência linguística do falante, como analisaremos no item a seguir.

1.3. Métodos de ensino da Língua Inglesa

Segundo Fogaça e Gimenez (2007), os métodos utilizados no ensino das Línguas estrangeiras têm, como fundamento, três tendências político-filosóficas, postuladas por Luckesi (1994), subjacentes à relação entre ensino de Línguas estrangeiras e sociedade:

- a) A **Educação redentora**, que considera a prática educacional como uma forma de redimir a sociedade de suas desigualdades entre classes;

- b) A **Educação reprodutivista**, como forma de reproduzir as condições de produção da sociedade, mantendo suas desigualdades sociais;
- c) A **Educação transformadora**, que valoriza a prática educacional transformadora e emancipatória, sobretudo das classes dominadas.

A pesquisa, efetuada pelos autores supramencionados (Idem), centrou-se na análise de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). Estes documentos evidenciam as tendências redentora e transformadora, configurando os embates existentes numa sociedade marcada pela exclusão. Assim, os investigadores Fogaça e Gimenez (2007, pp. 179-180) comentam:

“O conflito dos diferentes papéis que a língua estrangeira tem na sociedade se revela até mesmo em uma única fonte, que são os documentos oficiais. Quando levados para a sala de aula, mesclam-se com os objetivos dos próprios alunos, que podem ter outras visões sobre esses papéis. Amplia-se o conflito à medida que diversos interesses são representados por diferentes grupos sociais, ampliando a multiplicidade de perspectivas sobre a relação entre o aprendizado de uma língua estrangeira e a sociedade.

Em acréscimo, no ensino oficial, a carga horária oferecida pelas escolas brasileiras é insuficiente, com o agravamento de demasiados alunos por turma. De acordo com Prado e Cunha (2003, p. 56): “Constata-se que os alunos ainda raramente têm mais de duas horas de aulas de LE por semana e, em sua totalidade, terminam o secundário sem ter aprendido nenhuma LE”. Por mais que seja feito pelos professores, o tempo oferecido pelas escolas não é o bastante”. Outro aspeto a ser observado, e que é claro nas escolas, principalmente da rede pública, é a questão de o ensino de Línguas ser trabalhado tendo como prioridade única a Língua escrita, de forma descontextualizada e fora da realidade.

Em resultado, “florescem as escolas de línguas particulares, diante do fracasso da escola regular em cumprir esses objetivos” (Idem, p. 179). Por isso, os cursos de idiomas no Brasil são muito procurados, para ultrapassar as carências do ensino de Língua estrangeira, pois esses cursos suprem as lacunas das escolas públicas, quanto a oferecer um ensino eficaz de Línguas e, particularmente, de Língua Inglesa.

Cada escola de idiomas é livre para seguir seu próprio método. Todavia, nas últimas décadas, diversos métodos têm sido utilizados para aprimorar o ensino de Línguas estrangeiras. Segundo Duran e Xatara (2008), as Línguas estrangeiras começaram sendo ensinadas objetivando desenvolver capacidades de ler, traduzir e analisar textos, enfatizando a memorização de regras gramaticais e de itens lexicais. Porém, com a chegada do século XXI e o advento da globalização, ocorre uma mudança radical de

postura, quando este ensino começou a abranger o desenvolvimento das quatro habilidades: ler, escrever, ouvir e falar.

O **Método Gramática - Tradução** foi o primeiro a ser explorado, no ensino de Língua estrangeira, no Brasil. De acordo com Brown (2000 p. 21), o mesmo consiste em ter aulas em Língua Materna, o vocabulário é ensinado através de palavras isoladas, as explicações gramaticais são priorizadas nas formas das palavras, as leituras privilegiam textos clássicos, não é dada quase nenhuma atenção à pronúncia. Este método não atendia as aspirações daqueles que pretendiam comunicar oralmente com falantes da Língua alvo, visto que, basicamente, consistia em regras gramaticais e estudo de textos clássicos. Como explicam Duran e Xatara (2008, p. 2):

“O objetivo do método era desenvolver o conhecimento sobre a língua e não a competência comunicativa na língua. Assim, diante de um texto, o aprendiz teria que reconhecer a palavra (conhecimento passivo do vocabulário) ou consultá-la no dicionário, usando de inferência para decidir qual dos equivalentes era mais apropriado dentro do contexto.”

Em seguida, este método, que foi bastante criticado, dividiu sua atenção com o **Método Direto**, que surgiu no início do século XX e começou a ser trabalhado, no Brasil, na década de 30. O Método Direto consiste na exposição direta do aluno ao idioma estudado, sem o uso da Língua Materna, tendo sido o primeiro a focar o desenvolvimento de habilidades comunicativas. As aulas eram em Língua estrangeira e observava-se a correção da gramática e da pronúncia. Além disso, o vocabulário passa a ser ensinado através de objetos e figuras, devendo fazer parte do cotidiano. O ensino de gramática é indutivo e não explícito, com ênfase nos discursos orais e nas atividades de compreensão oral. Todavia, no Brasil, não havia disponibilidade de professores para tal método e, assim como no resto do mundo, o Método Gramática-Tradução continuou dominando (Idem).

Nos anos 50 e 60, inspirado na Linguística estruturalista e na Psicologia behaviorista, surge o **Método Áudio-lingual**. O foco reside em exercícios de repetição das estruturas sintáticas. Neste método, as aulas também são exclusivamente em Língua estrangeira, o vocabulário é repetido e limitado aos diálogos do livro didático, as explicações gramaticais são feitas indiretamente, através de analogias e as principais atividades são orais, procurando a perfeição nativa (Brown, 2000; Duran & Xatara, 2008).

Nos anos 70, começaram a ser criados métodos inspirados nas teorias de Chomsky. Esses métodos abriram caminho ao **Método da Abordagem Comunicativa**. Este método, que tomou grandes proporções no Brasil, nos anos 90 do século transato, centra-se na comunicação real e consiste em usar a Língua estrangeira em sala de aula, mas não

exclusivamente. Interessa contextualizar o discurso e o vocabulário, uma vez que a interação social com a Língua é mais importante do que a gramática e as atividades estão ligadas à competência linguística do falante, considerando as especificidades de cada situação de comunicação, numa perspectiva interacionista dos usos da Língua (Beato-Canato, 2011, p. 866).

“O trabalho com línguas para fins específicos procura contribuir para que o aprendiz tenha condições de utilizar determinada língua estrangeira de forma autônoma, em situações comunicativas específicas. Da mesma maneira, o ISD preconiza um trabalho didático que contribua para o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para agir em contextos específicos.”

Presentemente, salvo raras exceções, as escolas públicas e particulares, no país, ainda ensinam Língua Inglesa, sobretudo com o **Método Gramática - Tradução**, também designado por Método Tradicional. Em consequência, muitos alunos continuam a ter um ensino de Inglês passivo, sem treino em situações de comunicação, quer discursivas/orais, quer textuais, não perspectivando o uso de gêneros textuais em sociedade. Tal pode originar pouca autonomia do aluno, que evidencia dificuldades em comunicar em Inglês, nos domínios da oralidade, leitura e escrita, o que afeta a sua compreensão e expressão em Língua Inglesa. Esta situação certamente não concorre para uma Educação transformadora (Fogaça & Gimenez, 2007; Luckesi, 1994), capaz de dotar crianças e jovens de consciência crítica, face à sociedade. Apenas será possível, ao aluno, adquirir capacidade reflexiva, com a orientação do professor, para uma aprendizagem autónoma, em sala de aula.

Neste sentido, para Freire (1996), a Educação é sempre um ato político e nunca um ato neutro. Em consequência, defendeu uma Educação libertária, que formasse homens que pudessem reagir, enquanto cidadãos, a qualquer forma de opressão e dominação. Freire também nos ensina que a consciência crítica não é passiva, mas investiga, dialoga e indaga. Por isso, o perfil docente pode influenciar a forma como a Língua e cultura são ensinadas. Se este professor não tem noção da dimensão política do que está ensinando, poderão surgir conflitos, advindos da supervalorização ou subvalorização, em relação a essa Língua e cultura.

Assim sendo, é essencial a aplicação de uma Pedagogia Crítica, cujas especificidades analisaremos a seguir.

2. EMERGÊNCIA DA PEDAGOGIA CRÍTICA COMO FILOSOFIA EDUCACIONAL

A **Pedagogia Crítica** constitui uma filosofia educacional, que surgiu nos anos 70, do século XIX. De acordo com Giroux (1999), o lançamento da obra *Schooling in Capitalist Society*, de Samuel Bowles e Herbert Gintis, em 1976, considerado revolucionário para a Sociologia da Educação, constituiu o seu momento inicial. A Pedagogia Crítica não aceita a tese que a Escola, o conhecimento e a atitude dos professores são neutras. Pelo contrário, considera a escolarização como um processo sócio-político, que contém uma mensagem política, no quadro complexo de relações que se cruzam em sociedade. (Idem).

No contexto brasileiro, nos anos 70, de início da Pedagogia Crítica, o país vivia em uma ditadura militar, que não investia na Educação. A ignorância do povo era fundamental, para manter o poder. Até hoje, a Educação do país sofre por falta de interesse das elites. A região nordeste (região de nossa pesquisa) foi uma das regiões que, nesse tempo, mais sofreu com a precariedade da Educação. Foi neste contexto, que surgiu o trabalho de Paulo Freire, considerado um dos mentores da Pedagogia Crítica, dado que a sua obra exerceu grande influência sobre a mesma, como referido anteriormente. Nas palavras deste pedagogo (Freire, 1997, p. 78):

“Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade”.

De acordo com a visão de Paulo Freire, qualquer professor está desempenhando um ato político, ao se colocar diante de seus alunos, mesmo que não tenha consciência disso. Esse profissional, que pode estar oprimindo em seu ato de ensinar, também pode libertar e transformar seus alunos. Para Pacci (2007), Freire formou os alicerces de uma Pedagogia em que todos os envolvidos tomam consciência da situação social e de que devem unir-se contra a disparidade de classes, muito presente na sociedade brasileira.

“O educador estabeleceu, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de tomada de consciência da situação que vivem. Uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há escola nem professor, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo. Diríamos que para ele a Pedagogia Crítica tem um sentido existencial profundo. Incansavelmente reafirma que a educação é um ato

político e não encará-la como tal é permitir que ela reproduza a política das classes dominantes, perpetuando as desigualdades sociais” (Idem, p.3).

O educador norte-americano, Henry Giroux, também um dos teóricos fundadores da Pedagogia Crítica, analisa os exames e questionamentos críticos dos conteúdos escolares, os quais, muitas vezes, representam os interesses das formas dominantes e impedem a aprendizagem crítica. Desta maneira, a Escola deve refletir sobre suas práticas e questionar sua atuação (Giroux, 1992). O autor discute também a função social e educativa da linguagem e a importância de analisar a relação entre linguagem e poder. Afirma que “a linguagem, como sujeito e objeto do poder, representa, em parte, um terreno epistemológico em disputa, no qual diferentes grupos sociais lutam quanto à forma como a realidade deve ser compreendida, reproduzida e contestada” (Idem, p. 43), através de uma ação reflexiva.

De acordo com Pacci (2007), o ensino do Português, bem como da Linguística, Literatura e Análise do Discurso, no Brasil, foram influenciados pela Pedagogia Crítica, no final dos anos setenta e início dos anos oitenta. Temas como História, poder, ideologia, política e classe social começaram a surgir, mas discussões sobre linguagem. “A Língua passa a ser pensada como um complexo contraditório de variedades linguísticas, cujo valor se define não por características intrínsecas, mas por características extrínsecas, ou seja, pela posição sócio-econômico-político-cultural de seus falantes” (Idem, p.5). Neste entendimento, o texto é um entrecruzamento de discursos. O leitor deve ser formado como um sujeito consciente e crítico, a fim de produzir seus significados, assim como o escritor não deve propagar a palavra alheia de forma alienada, mas produzir seu próprio significado. No que concerne à Língua Inglesa, no final dos anos 70, os professores de Inglês, favoráveis ao ensino comunicativo, começaram a não trabalhar recitando diálogos memorizados e fora de contexto, sem valor social. Passaram a incidir na interpretação e produção de vários gêneros textuais, tendo em conta a situação e intenção de comunicação,

Por sua vez, Pennycook (1994) considera que a Pedagogia Crítica pode ser a solução para a questão da imprescindibilidade do ensino da Língua Inglesa e o colonialismo veiculado pelo ensino da Língua.

“ A Pedagogia Crítica pode ser descrita como educação fundamentada no desejo de mudança social [...]”. Nesta concepção, a escola não é vista, apenas, como espaço neutro onde o conteúdo curricular é transmitido para os alunos, mas sim como “arenas culturais e políticas onde diferentes formas culturais, ideológicas e sociais estão em constante luta” (Idem, p. 297).

Diante da perspectiva do autor supracitado, a Educação nunca deverá ser entendida como um ato neutro, o que coincide com a opinião de Freire (1996). Por isso, a

Pedagogia Crítica implica saber que a natureza política é o caminho para pensar na Educação. O educador deve ter como meta a luta pela possibilidade de transformação, ultrapassando a desigualdade social. Para isso, o docente deve questionar os conteúdos curriculares, sua aplicação pedagógico-didática, e qualquer atitude a ser tomada, em relação a estratégias e atividades de ensino e aprendizagem.

Em concordância com as opiniões de Freire (1996, 1997, 2006) e Rajagopalan (2005) e Penycook (1994), é fundamental reforçar uma Educação questionadora e crítica, visando o interesse coletivo. Diante dos argumentos dos autores citados anteriormente, acreditamos que uma nova atitude deve ser tomada, por todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem da Língua Inglesa, tendo por base a formação continuada dos profissionais que trabalham com este idioma. Apenas através de atualização profissional constante, qualquer docente, incluindo o professor de Inglês, poderá estar à altura de orientar práticas de qualidade (Coimbra & Martins, 2012), considerando reflexivamente os desafios e as (des)vantagens dos diversos métodos de ensino e aprendizagem, incluindo os da Pedagogia Crítica.

2.1. Diálogo Intercultural e Pedagogia Crítica

Na aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e à aprendizagem da Língua Inglesa, é essencial considerar o Diálogo Intercultural, em sala de aula. O conceito de **interculturalismo** surgiu no final do século XX. Segundo Walsh (2009), o termo tornou-se bastante popular na década de 90. O contato, cada vez mais presente, entre pessoas de culturas diferentes, devido aos fluxos migratórios e às novas tecnologias de comunicação, originou conflitos diversos, entre povos de culturas distintas. Então, algumas iniciativas e movimentos começaram a surgir, visando a compreensão e a pacificação.

“A globalização da economia, da tecnologia e da comunicação intensifica interferências e conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas, particularmente na conjuntura recentemente agravada por ações políticas de caráter belicista por parte de nações hegemônicas, assim como pelas diversas formas de "terrorismo" desenvolvidas por organizações fundamentalistas. Diante desses problemas, diferentes iniciativas e movimentos vêm desenvolvendo propostas de educação para a paz, para os direitos humanos, para a ecologia, para os valores, etc.” (Fleuri, 2003, p.16).

O interculturalismo propõe a coexistência democrática entre diferentes culturas, almejando uma integração, porém sem que nenhuma cultura perca sua diversidade. O termo é frequentemente usado no contexto educacional, contudo ganhou espaço nas

políticas públicas e nas práticas culturais. O interculturalismo contrasta com o **multiculturalismo**, pois este conceito, também acerca da diversidade cultural, referencia somente a convivência de diversos grupos culturais, na mesma sociedade, porém sem nenhuma política de convivência. Já o interculturalismo é um movimento que defende o diálogo entre culturas, preocupado com a reciprocidade de uma relação, baseada no respeito pela diversidade e no mútuo enriquecimento. Esses valores interculturais são indispensáveis para os cidadãos alcançarem valores como a tolerância, aceitação, solidariedade e consideração mútuas. Por isso, a interculturalidade só acontece quando os grupos estão interagindo de forma horizontal e nenhum se sobrepõe ao outro (Candau, 2008; Fleuri, 2003; Walsh, 2009).

Para Fleuri (2003), no ocidente, a cultura europeia é considerada natural e racional e colocada como modelo de cultura universal, logo as outras culturas são consideradas menos evoluídas. A própria escola é culpada pela ideia do poder desigual entre culturas:

“A própria educação, em particular a escola, tem desempenhado o papel de agenciar a relação entre culturas com poder desigual (colonizadores x colonizados; mundo ocidental x mundo oriental; saber formal escolar x saber informal cotidiano; cultura nacional oficial x culturas locais etc.), contribuindo para a manutenção e difusão dos saberes mais fortes contra as formas culturais que eram consideradas como limitadas, infantis, erradas, supersticiosas” (Idem, p.18).

Segundo o autor, tudo começou no período de colonização das Américas e de outros continentes, quando as concepções etnocêntricas justificavam a escravidão e o genocídio dos povos nativos, que eram considerados povos de culturas inferiores.

De acordo com Candau (2008), no momento de mudança que estamos vivendo, devido à globalização, a questão da igualdade e dos direitos humanos está sempre ocupando posição central nos debates. Cada vez mais, as pessoas têm exigido respeito por sua identidade cultural e uma voz política, preocupando-se em viver numa sociedade igualitária e com justiça social. Segundo Santos (2006), a globalização é uma ilusão que exacerba as desigualdades sociais, em nome do incentivo de um comércio global, o qual assenta na homogeneização. Enquanto o mercado global domina as relações internacionais, o mundo distancia-se de uma cidadania universal.

Na opinião de Walsh (2009), os principais objetivos da perspectiva intercultural convergem na construção de uma sociedade democrática, plural e humana. Para esta professora da Universidade de Quito, a interculturalidade pode ser vista como um intercâmbio entre pessoas culturalmente diferentes, procurando desenvolver um novo sentido para todos, mas respeitando suas diferenças. Nesta visão, os conflitos de poder são

sempre confrontados e nunca mantidos ocultamente. Nas palavras de Santos (2006), para que os objetivos da interculturalidade sejam alcançados, é necessária a compreensão de que nenhuma cultura é completa, de que nenhuma é suficiente para apresentar toda riqueza do ser humano, das suas preceções e vivências. É esta consciência da incompletude das culturas e da importância de intercâmbio entre as mesmas, que fundamenta a defesa da diversidade, em detrimento da unicidade. Nesta perspectiva, Candau (2008, p. 51) referencia a necessidade e riqueza da **hibridização cultural** entre os povos:

“As culturas não são puras. Sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro. A hibridização cultural é um elemento importante para levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais”.

Para a autora, o primeiro grande desafio será penetrar no universo de preconceitos que está impregnado na sociedade. Neste sentido, deve-se promover processos de desnaturalização de estereótipos e preconceitos, que povoam os imaginários populares. Outro grande desafio refere-se ao resgate dos processos de construção das identidades culturais, o qual pode ser superado através da valorização, no processo educacional, das histórias de vida pessoais e coletiva. Estes desafios vão ao encontro das metas a serem alcançadas, na construção de uma sociedade multicultural, promovendo experiências de interação sistemática entre pessoas de diferentes culturas e incentivando a igualdade de direitos, entre todos os cidadãos de um país e de uma comunidade (Idem).

Todavia, nem sempre é fácil aplicar estratégias e atividades que preservem um Diálogo Intercultural, na aula de Língua Inglesa, pelo que, a seguir, analisaremos alguns desafios que se colocam à ação do professor.

2.2. Desafios da Pedagogia Crítica e do Diálogo Intercultural no ensino da Língua Inglesa

A aplicação da Pedagogia Crítica em sala de aula enfrenta incontáveis desafios, por causa de todo o histórico de colonialismo e dominação através da linguagem, como analisamos ao longo da revisão teórica. No Brasil, esta pedagogia está mais presente na Educação em Língua Materna, pela ação de professores que trabalham com alfabetização, leitura, produção textual e literatura (Pacci, 2007). Contudo, no ensino de Língua Inglesa, a Pedagogia Crítica tem vindo a solidificar um papel essencial, de aprendizagem ativa e reflexiva, construída, em conjunto, por professores e alunos. Na opinião de Lopes (2005, p.

2): “A educação linguística, em geral, e, especificamente em inglês, tem papel fundamental nessa empreitada. Contudo, a necessidade do ensino de Inglês tem que ser filtrada por uma perspectiva crítica, em relação ao papel que essa língua representa hoje em dia”.

Para Lopes (1996), no ensino de Inglês predomina uma motivação de identificação de pertencimento à cultura do outro, com forte caráter colonizador, com ênfase na habilidade oral. O linguista faz graves acusações, em relação a este ensino no Brasil, e critica a síndrome de colonizado do cidadão brasileiro, expressa em “atitudes exageradamente positivas de quase adoração pela cultura de língua inglesa” (Idem, p. 37), com conseqüente subvalorização de sua própria cultura.

“A metrópole é imposta como a terra dos deuses, o país modelo onde tudo funciona, onde tudo dá certo. Tal é o poder da ideologia imperialista que o colonizado se convence de sua natureza preguiçosa e não inteligente. Ou seja, inferior. Os colonizados são tratados como um grupo homogêneo, como uma coisa só, sem direito a ter sua individualidade respeitada. Isso vai levá-los a serem colonizadores em seu próprio país, alienando-se de suas próprias identidades culturais. Fomentando esta alienação há o aparelho da indústria cultural (livros, jornais, revistas, TV, rádio, cinema ensino, propaganda, etc.) que não deixa brecha para o colonizado respirar. Isso leva o colonizado a imitar o colonizador em todos os níveis” (Idem, p.49).

Para o autor, o processo de identificação com a superioridade do colonizador, leva o colonizado a imitá-lo em todos os níveis. A prova disso seria, por exemplo, a exigência de uma pronúncia perfeita, ou a incorporação de hábitos culturais, tendo por objetivo tornar-se cópia do falante nativo, com o abandono da própria identidade cultural. No contexto do Brasil, a atitude dos professores de inglês mostra-se muito colonizada. Contudo, estes professores não estão sozinhos, dado que esta posição parece muito forte no país. “Comentários como ‘me sinto melhor falando inglês do que português’ ou ‘se fosse nos Estados Unidos...’ são típicos dos professores de inglês” (Idem, p. 38).

De acordo com Rajagopalan (2003, p. 66), “O ensino de línguas estrangeiras sempre teve uma dimensão fortemente colonialista”. Sempre foi uma meta a aquisição de uma pronúncia perfeita, que somente o nativo teria de sua língua, e essa meta levou o ensino do idioma a parecer algo inatingível, já que nenhum não nativo consegue adquirir essa perfeição. Para o autor, nunca deveremos abrir mão de nossa autoestima. Precisamos dominar a Língua estrangeira e não permitir que a mesma nos domine, lembrando que é através da linguagem que nossas personalidades são reformuladas constantemente. Quando, em contexto de sala de aula, a cultura de uma Língua estrangeira é supervalorizada pelo professor, tal vai exercer uma influência negativa e desfocada, sobre a visão de mundo de seus alunos. Esta visão distorcida, acerca de uma determinada cultura, pode originar estereótipos, que são fruto de crenças e desconhecimento.

Para Pennycook (1994), apenas através da Pedagogia Crítica é possível empreender a transformação do ensino e da sociedade. Convergindo com as ideias de Lopes (1996) e Rajagopalan (2003), reitera a importância da concepção desta Pedagogia, para a Educação. Nesta concepção, as escolas não são vistas, apenas, como espaços neutros, nos quais os conteúdos curriculares são transmitidos aos alunos, mas sim como “arenas culturais e políticas, onde diferentes formas culturais, ideológicas e sociais estão em constante luta” (Pennycook, 1994, p. 297). Para o linguista, a Educação não pode ser neutra, pelo que o ponto fundamental é a posição dos professores de Línguas Estrangeiras, e sua tomada de consciência, em relação à questão política e social, o que só é possível com um **professor reflexivo e interveniente** (Alarcão, 2007).

Por isso, Urzêda-Freitas (2012), acerca do ensino consciente de Língua Inglesa, fala sobre educar para transgredir, baseado nos grandes pesquisadores em que fundamentamos nossa pesquisa, como Freire (2006). O autor se preocupa com uma abordagem mais holística e politizada do idioma. Sua proposta de uma Pedagogia, como transgressão, se solidifica na ideia de que não é suficiente ensinar uma Língua para comunicação, mas que é essencial considerar os valores que a Língua ensinada faz emergir na sociedade. Os professores devem funcionar como chave para o funcionamento dessa abordagem, expondo os alunos aos problemas sociais, levá-los a sentirem-se participantes do mundo, discutir assuntos que estão presentes no dia-a-dia e ensinar novos idiomas, aplicando-os em situações concretas do cotidiano.

O objetivo não é transformar as aulas de Língua Inglesa, através da Pedagogia Crítica, em aulas de Sociologia, mas ensinar o conhecimento linguístico e, ao mesmo tempo, refletir sobre questões político-culturais. O desafio do professor é preparar e lecionar suas aulas reflexivamente, estimulando a crítica, sabendo que esta postura vai levantar interrogações, fomentar discussões e posicionamentos, com frequência opostos, o que não é fácil de gerir. O docente terá de ter a consciência de que o educador crítico será sempre uma ameaça aos poderes constituídos (Urzêda-Freitas, 2012, p. 95).

“O desafio que se apresenta agora é investigarmos como essa abordagem pode ser implementada no ensino de inglês e espanhol das escolas regulares brasileiras, públicas e privadas, que são onde milhares de alunos(as) estão se formando não somente para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade. Aliás, talvez esse seja um dos maiores desafios da Linguística Aplicada no século XXI: (re)descobrir o lugar das aulas e dos(as) professores(as) de LE na construção de um mundo mais democrático e livre”.

Um último desafio interliga os docentes de Línguas e as universidades, numa mesma finalidade de aperfeiçoamento, através da investigação sobre as práticas, ou seja, de uma investigação-ação que possibilite a análise e a melhoria da qualidade educativa (Coimbra 2012; 2013), numa perspetiva de ensino e aprendizagem ativo, reflexivo e intercultural. De fato, a Pedagogia Crítica ainda precisa ser analisada e compreendida, para ser seguida pela maioria dos docentes, pois há um grande caminho pela frente. As pesquisas realizadas nas universidades sobre os desafios, condicionalismos e vantagens da sua aplicação devem chegar aos professores, para que os mesmos reflitam sobre sua prática (Pacci, 2007). Tal apenas se alcança com políticas educativas adequadas, maior empenho de todos os educadores e reforço da formação continuada de professores de Inglês, empenhados com a Educação, capazes de problematizar, avaliar e transformação a sua ação pedagógica nas escolas, numa perspetiva de intervenção social. Apenas desta forma poderá concretizar-se a valorização da cultura local e do Diálogo Intercultural, nas aulas de Línguas e, especificamente, no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO

“As pesquisas em sala de aula, considerando diferentes métodos e instrumentos de pesquisa, passaram a se interessar pelo que ocorre durante o processo de ensino/aprendizagem, explorando a sala de aula como ambiente privilegiado de construção do conhecimento, no qual o professor possa atuar como pesquisador e observador crítico de sua própria prática”.

Mendes (2004, pp.21-22)

1. DESENHO METODOLÓGICO

Em meados do século XIX, por influência das teorias positivistas do filósofo francês Auguste Comte, era prática corrente analisar as Ciências Humanas, da mesma forma que os fenômenos da natureza. Porém, os pensadores positivistas descobriram os limites deste método, e observaram que os fenômenos humanos se baseiam numa grande diversidade de causas, em interação. Sendo assim, como os fatores de compreensão humana são, frequentemente, dificilmente quantificáveis, devemos focalizá-los e analisá-los a partir da realidade, considerando os valores, as representações e as motivações dos sujeitos e do próprio investigador(a), situados num dado contexto (Laville & Dionne, 1999).

De acordo com Günther (2006), as Ciências Naturais e Humanas partilham ideias comuns, apesar de todas as diferenças. Para este autor, a compreensão de problemas específicos, através de métodos adequados, garante a validade da compreensão da realidade. Similarmente, para Fortin (2009), o planejamento de uma pesquisa, contemplando uma seleção de métodos e instrumentos, é central em metodologia da investigação.

Quando nos referimos às Ciências da Educação, através da ligação entre teoria e prática, a pesquisa assume papel primordial, na melhoria das práticas. Sendo assim, a teoria deriva e é orientada pela investigação empírica. Por isso, a finalidade do desenho metodológico é selecionar e descrever, considerando a abordagem, as fontes e os instrumentos, de forma a analisar os dados e o processo, encontrando significados e chegando às conclusões (Tuckman, 2000). Neste entendimento, o nosso desenho metodológico englobará a problemática do estudo, a questão de partida, os objetivos, as

opções e estratégias, as fontes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise, sem esquecer o contexto de pesquisa e os sujeitos participantes.

1.1. Problemática do estudo

Presentemente, a Língua Inglesa ascendeu a um *status* global, com uma amplitude nunca antes alcançada, por qualquer outra Língua. Através do comércio, das missões religiosas e das viagens dos colonos ingleses, por todo o mundo, esta Língua disseminou-se nas Américas, na Oceania, na África e na Ásia (Godinho, 2001). O império britânico atingiu o apogeu no final do século XIX. O seu enfraquecimento, depois da segunda guerra mundial, foi inevitável; porém, em meados do século XX, ganhou forças, com o surgimento dos Estados Unidos, como primeira potência econômica mundial, e, conseqüentemente, a partir de 1945, o Inglês tornou-se a primeira Língua realmente global.

O idioma ganhou ainda mais destaque e importância com o aparecimento da rádio e da televisão, quando, através dos meios de comunicação, particularmente a imprensa, passou a desempenhar forte influência cultural, no mundo ocidental. As séries de TV, o *rock'n'roll* Inglês, os filmes de Hollywood e as grandes marcas de produtos americanos propagaram-se, então, na Europa e em todo mundo (Idem).

Além disso, a Língua de Shakespeare tornou-se, gradativamente, a Língua da Educação Superior, das pesquisas científicas e tecnológicas. Neste campo, a LI ganhou destaque como pioneira, por causa das transformações que ocorreram nos Estados Unidos, no pós-guerra. Nessa altura, o mundo assistiu a um florescimento científico, com investimentos em diversas áreas de saber, com destaque para a tecnologia e as comunicações. “Os elementos-chave da chamada sociedade de informação – conceitos, modelos, fórmulas, procedimentos – foram inicialmente preparados em Inglês, em razão de os Estados Unidos serem o único país industrializado, ao findar a II Guerra Mundial, a dispor de uma infra-estrutura, educacional e tecnológica, em condições de garantir a expansão do ensino superior e dos institutos de pesquisa” (Ortiz, 2006, p. 31). Em virtude do predomínio mundial da LI, como Língua franca, a nível das trocas econômicas, dos meios de comunicação e das tecnologias modernas, da Ciência e do ensino e aprendizagem, sobretudo no Ensino Superior, a mesma passou a ser entendida como imprescindível, em qualquer currículo profissional. Hoje, aprender Inglês é um meio de ascensão social. O domínio desta Língua traz prestígio, a quem a domina, e marginaliza aqueles que não são

proficientes, pois “quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da Língua Inglesa, corre o risco de perder o bonde da história” (Rajagopalan, 2005, p. 149).

Diante da imprescindibilidade em aprender a Língua Inglesa, inevitavelmente surge o outro lado da situação. Na História, podemos observar que os idiomas dominantes e respectivas culturas foram usados numa perspectiva de poder, a fim de facilitar o domínio de uma grande potência. Esta situação não difere, presentemente, da originada pela Língua Inglesa. Importantes investigadores, acerca do ensino do Inglês, enquanto Língua estrangeira, citados na revisão da literatura, como Lopes (2008), Rajagopalan (2005), Crystal (2003), Pennycook (1999), Brown (2000), Assis-Peterson (2008) e Phillipson (1992) chamam a atenção para as consequências de um ensino não refletido da Língua das grandes potências. Similarmente, pesquisadores do ramo da Sociologia e Antropologia, como Le Breton (2005) e Ortiz (2006), evidenciam os perigos da supervalorização de um idioma e de uma cultura, em detrimento de outras. Sabendo que a disseminação de um idioma resulta do poder político e econômico de seus falantes nativos, alguns autores afirmam que a popularidade da Língua Inglesa se deve ao imperialismo linguístico, em especial o norte-americano (Guesser, 2007; Lopes, 1996).

Consequentemente, a Educação/Pedagogia Crítica, proposta por Freire (2006), Walsh (2009), Candau (2008) e Pacci (2007), emerge como base de reflexão sobre o papel do professor e a responsabilidade do mesmo, na formação de alunos reflexivos e críticos, que valorizem o diálogo entre a cultura inglesa/norte-americana e brasileira. Trazendo esta realidade para o âmbito da Educação, é apontada, como possível solução, a aplicação da Pedagogia Crítica e do Diálogo Intercultural, ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

1.2. Questão de Partida

Considerando o exposto anteriormente, relembremos a nossa Questão de Partida, tal como, previamente, formulada na Introdução:

- **De que forma é possível implementar um ensino da Língua Inglesa que valorize, reflexiva e criticamente, o diálogo entre a cultura inglesa e brasileira, na percepção de professores e estudantes adultos, de uma Escola de Línguas?**

1.3. Hipóteses

Na formulação de hipóteses considerou-se a opinião de Sousa (2009), de que o uso de hipóteses permite uma resposta possível ao problema de pesquisa. Assim, após definição da Questão de Partida, esta será testada, sob a forma das três hipóteses que se seguem, a confirmar ou a infirmar:

Hipótese 1 – A ação do professor de Língua Inglesa, como Língua estrangeira, influencia as percepções dos estudantes sobre as culturas inglesa/ norte-americana e brasileira.

Hipótese 2 – A Pedagogia Crítica, aplicada ao ensino da Língua Inglesa, como Língua estrangeira, possibilita a valorização do diálogo entre as culturas inglesa/ norte-americana e brasileira.

Hipótese 3 – O Diálogo Intercultural, no ensino da Língua Inglesa, como Língua estrangeira, promove um posicionamento reflexivo e crítico dos estudantes.

1.4. Objetivos do estudo

Em concordância com as hipóteses formuladas, definiram-se os objetivos a alcançar, um geral e vários específicos.

O **objetivo geral** da pesquisa é analisar as percepções de estudantes adultos e professores, de uma Escola de Línguas, relativamente aos desafios e vantagens da Pedagogia Crítica, aplicada ao ensino da Língua Inglesa, numa perspetiva reflexiva de Diálogo Intercultural, entre a cultura inglesa e brasileira.

Como **objetivos específicos**, enumeram-se:

- Analisar as implicações da disseminação da Língua Inglesa como Língua franca da atualidade.
- Perspetivar a significância do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa como Língua estrangeira, no Brasil.
- Relacionar a Pedagogia Crítica com o Diálogo Intercultural, no ensino da Língua Inglesa como Língua estrangeira, segundo as percepções de estudantes adultos e professores de uma Escola de Línguas.

- Analisar os desafios do Diálogo Intercultural no Ensino da Língua Inglesa, considerando as culturas inglesa e norte-americana, nas percepções de estudantes adultos e professores de uma Escola de Línguas.
- Avaliar a capacidade reflexiva dos professores, em relação às implicações político-sociais do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

1.5. Opções e estratégia metodológica

Investigar é empenhar-se em descobrir, encontrando respostas para problemas. Com a nossa pesquisa, pretendemos levantar opiniões e identificar atitudes, relacionadas com a postura profissional de professores de Língua Inglesa, enquanto Língua estrangeira, a partir da análise da importância da Pedagogia Crítica e do Diálogo Intercultural. Tendo como referência os estudos de Chizzotti (2003) e Günther (2006), privilegamos a análise da complexidade do objeto de estudo, inscrito na realidade social, utilizando uma **pesquisa quali quantitativa (mista)**, como anteriormente referenciado na Introdução. Dessa forma, selecionamos a pluralidade metodológica (Gil, 1999), numa abordagem que conjuga a análise categorial, com a análise estatística. Assim, a pesquisa engloba a aplicação e análise de inquéritos por entrevista a professores e inquéritos por questionário a estudantes adultos, a fim de facilitar a triangulação de resultados.

Trata-se, então, de uma **pesquisa qualitativa**, com recurso a quantificação numérica, nas entrevistas aos professores, e, em complementaridade, de uma **pesquisa quantitativa**, no que se refere ao tratamento de resultados dos questionários aos estudantes. Interessa analisar as percepções e motivações pessoais, em contexto, num trabalho de análise do objeto em estudo (Serapioni, 2000). Ao entrecruzar os pontos de vista, dos sujeitos participantes, procuraremos analisar as opiniões desses docentes e discentes, em relação à cultura e ao idioma estudados. Com os dados recolhidos, será possível discutir e concluir, procurando respostas e possíveis soluções.

A investigação configura, ainda, um **estudo de caso**, pois a pesquisa encontra-se circunscrita a um único contexto (Flick, 2005), uma Escola de Línguas particular. O objeto de estudo é complexo, incidindo nas percepções de estudantes e professores, sobre o ensino e aprendizagem do Inglês, como Língua estrangeira, numa Escola. Assim, a pesquisa constitui um estudo de caso único ou singular, segundo a categorização tipológica de especialistas, como Yin (2001) e Stake (2009). O estudo de caso permite compreender o caso, na sua complexidade e individualidade, facilitando a “compreensão de algo mais

amplo” (Alves-Mazzotti, 2006, p. 641). Esta visão de pormenor é particularmente pertinente, quando aplicada a uma realidade educativa multifacetada.

Dado que a metodologia escolhida não nos exime do rigor científico (Ventura, 2007), teremos o cuidado de cruzar os resultados das duas vertentes em análise, concretamente dos inquéritos por questionário aos estudantes e dos inquéritos por entrevista aos professores, de forma a enriquecer a análise e discussão de resultados.

1.6. Fontes e instrumentos de recolha de dados

Na recolha de dados, optamos pelo **inquérito por questionário**, procurando abranger um maior número de inquiridos, de forma rápida e simultânea. De acordo com Lakatos e Marconi (2001), existem algumas vantagens no uso desse instrumento: economia de pessoal; obtenção de respostas precisas; maior liberdade e segurança nas respostas, em razão do anonimato; menor risco de distorção, pelo fato de não haver a interferência do pesquisador; liberdade de tempo e local, para responder e mais uniformidade na avaliação, tendo em vista a impessoalidade do instrumento.

No nosso inquérito por questionário (ver Apêndices), as questões incluem tanto questões fechadas, como abertas. Para a sua aplicação, entramos em contato com a direção da escola, apresentando o tema da pesquisa e solicitando autorização. Com as devidas permissões, tivemos acesso às salas de aula, para aplicação dos questionários. Seguindo as orientações de Tuckman (2000), realizamos antes **um pré-teste**, a um número mais restrito de respondentes (10% do total), no qual explicamos que se tratava de uma pesquisa acerca do ensino de Língua Inglesa, como Língua estrangeira, e respondemos a dúvidas pontuais dos alunos, acerca de algumas questões. Após pequena reformulação, aplicamos os inquéritos por questionários aos estudantes. Por último, todas as respostas foram reunidas, para proceder ao tratamento estatístico, com utilização de ferramentas do Excel e do Google Drive, a fim de concretizar a análise e discussão, relativamente aos dados coletados, nas respostas ao questionário.

Quanto ao **inquérito por entrevista estruturada**, elaboramos dezoito questões, que reunimos num guião (ver Apêndices), a fim de aprofundarmos as percepções dos entrevistados (Laville & Dionne, 1999). O grande benefício do uso deste instrumento de recolha de dados é a flexibilidade, pois o mesmo permite obter, dos entrevistados, informações ricas, profundas e mais próximas da complexidade do fenómeno investigado. Procuramos, por telefone e pessoalmente, os professores da Escola de Línguas,

apresentamos o tema da pesquisa e solicitamos colaboração, para aplicação dos inquéritos por entrevista. Todas as entrevistas foram realizadas na própria Escola, na sala dos professores, ou nas salas de aula dos entrevistados, em seus momentos de intervalo.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas (ver Apêndices) e analisadas categorialmente, de forma a, como aconselha Yin (2001), procurar compreender holisticamente a dinâmica do fenômeno em questão. Assim, através da análise de conteúdo das opiniões dos entrevistados (Bardin, 2009), tendo como base conceptual a revisão da literatura, foi possível apreender e interpretar a significação semântica do discurso docente.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A recolha de dados para este estudo ocorreu numa Escola particular de idiomas, do estado de Alagoas, envolvendo professores e alunos.

A Escola oferece cursos de Língua Inglesa nos níveis básico, intermediário e avançado, com respetivos subníveis. A Escola também providencia cursos de Espanhol, Francês e Italiano. Devido à prática de preços populares, esta Escola de Línguas atende, sobretudo, a classe média da cidade.

Em acréscimo, a instituição oferece, regularmente, cursos gratuitos de Língua Inglesa e Espanhola, aplicados a serviços turísticos, destinados às camadas menos favorecidas, através de parcerias com projetos do Governo federal. Com esses projetos, o governo brasileiro visa aproveitar o grande potencial turístico da cidade de Maceió, para formar profissionais capacitados a comunicar em outros idiomas.

No primeiro semestre de 2015, a Escola contava com 787 alunos, 4 pedagogos e 22 professores, em turnos diurnos, vespertinos e noturnos. Globalmente, o ensino de Língua Inglesa destaca-se na instituição, dado que 679 alunos frequentam cursos de Língua Inglesa, sendo que 68 estudantes estão nos níveis avançados. Outros 108 dividem-se por cursos de outros idiomas. O limite máximo, em cada sala desta instituição, é de 15 estudantes por turma. A Escola em questão oferece cursos de idiomas desde 1998. Em janeiro de 2015, foi inaugurado mais um prédio, iniciando uma nova época.

A Escola está localizada na principal Avenida de Maceió, num bairro de classe média, mas atende também alunos de baixa renda, residentes nas proximidades. Como referido anteriormente, possui um prédio novo, no qual todos os cômodos dispõem de ar condicionado, mobília, aparelhos eletrônicos novos e rede wi-fi. Tem 12 salas de aula amplas, pátio, banheiros, biblioteca, sala de recepção e sala da direção, sala de professores

e de pedagogos. Contudo, não possui recursos suficientes para atendimento a alunos com deficiência, só a rampa para entrada e saída. Além disso, apresenta uma grande escada, para acesso às salas, o que dificulta a circulação de alunos com deficiências físicas.

A biblioteca encontra-se apetrechada adequadamente, com muitos livros e revistas, DVDs e computadores com acesso à internet, criando um ambiente muito convidativo à leitura e à pesquisa, atividades privilegiadas na Escola.

Por último, há a referir que a Escola vem passando por um recomeço, que coincide com a mudança recente de instalações, em janeiro de 2015.

3. POPULAÇÃO E AMOSTRA

Atualmente, encontram-se matriculados, na Escola de Línguas, 787 alunos, que constituem a população. Quanto ao corpo docente, compreende 15 professores de Língua Inglesa, 5 professores de Língua Espanhola, 1 professor de Língua Italiana e 1 professor de Língua Francesa.

Os sujeitos participantes, nos **inquéritos por entrevista**, totalizam 06 professores de Língua Inglesa. O critério de seleção foi docentes desse idioma, que fazem parte do quadro dos profissionais contratados pela Escola de Línguas. De entre os 15 professores de Língua Inglesa serão entrevistados esses 06, por serem aqueles que se dedicam exclusivamente ao ensino, na Escola analisada, enquanto os restantes docentes são horistas, pois trabalham, cumulativamente, em outras escolas.

Por último, no que concerne à amostra do **inquérito por questionário**, totaliza 52 estudantes adultos, selecionados aleatoriamente, entre os discentes lecionados pelos professores que foram entrevistados.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES

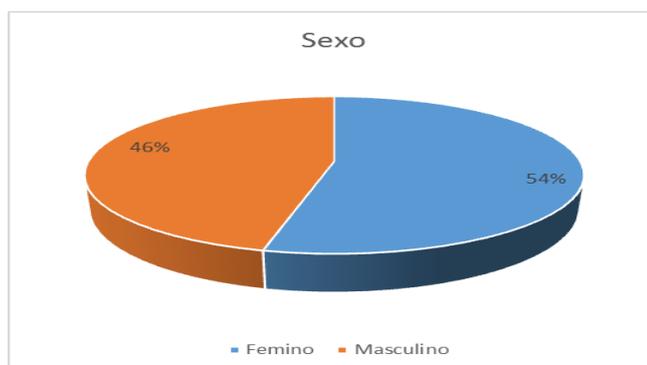
Neste capítulo, abordaremos os resultados dos inquéritos por questionário. Os estudantes inquiridos frequentam os níveis básicos, intermediários e avançados da Escola em análise. O inquérito por questionário, aplicado a 52 alunos, teve, por finalidade, a recolha de informações sobre as percepções de estudantes de Língua Inglesa, relativamente ao ensino e aprendizagem da Língua e cultura inglesas, em relação à Língua Portuguesa e à cultura brasileira. Sempre que for considerado pertinente, será concretizada uma análise comparativa dos resultados obtidos, convocando também os estudos e teorias, analisados na primeira parte, na revisão da literatura.

1.1. Identificação

1.1.1. Sexo dos alunos

Todos os inquiridos são estudantes de Língua Inglesa, na mesma Escola de idiomas. Como podemos constatar, dos 52 alunos, que participaram nesta pesquisa, 54% são do sexo feminino e 46% do sexo masculino.

Gráfico 1 - Sexo dos alunos

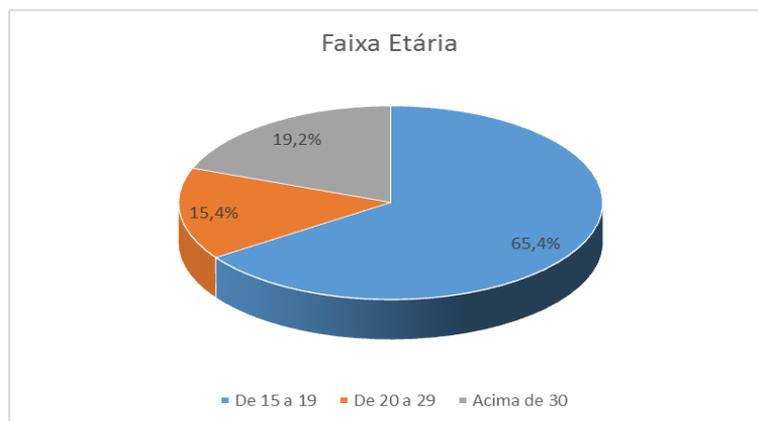


Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2015).

1.1.2. Faixa etária dos alunos

A Escola admite alunos a partir dos 15 anos em diante. Verificamos que, dos 52 alunos, que participaram nesta pesquisa, 65,4% estão na faixa entre 15 a 19 anos, 15,4% têm entre 20 e 29 anos e 19,2% estão acima dos 30 anos.

Gráfico 2 – Faixa etária dos alunos



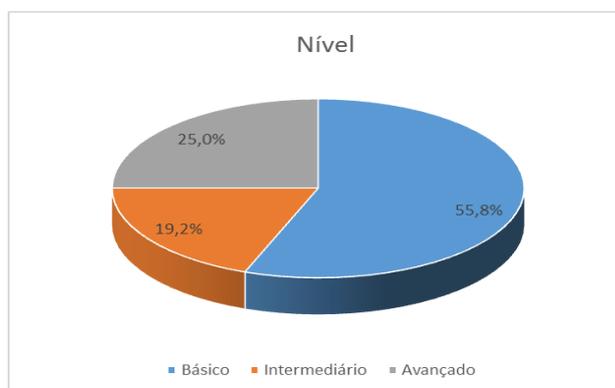
Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2015).

1.1.3. Níveis de Língua Inglesa

Os alunos inquiridos são estudantes de turnos variados e têm aulas de Língua Inglesa, durante três ou quatro horas, em cada semana. Algumas turmas funcionam às segundas e quartas, ou terças e quintas, durando, cada aula, duas horas. Outras turmas funcionam uma vez por semana, às sextas ou sábados, com três horas para cada bloco de aulas. A Escola de Línguas, onde foram aplicados os inquéritos, trabalha com a seguinte divisão, em níveis sequenciais: Básico 1, 2 e 3; Intermediário 0, 1, 2 e 3 e Avançado 0, 1, 2 e 3. Visando inquirir os alunos, aplicamos os inquéritos por questionário em vários dias da mesma semana, e em turmas representativas de todos os níveis.

Como podemos verificar, no gráfico seguinte, 55,8% dos alunos, que frequentam a Escola referida, são representantes dos níveis básicos, 25,0% dos níveis intermediários e, por último, 19,2% dos níveis avançados.

Gráfico 3 – Níveis dos alunos



Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2015).

1.1.4. Motivação para estudar a Língua Inglesa

No que respeita à motivação dos alunos, para estudar a Língua Inglesa, uma boa parte buscou o aprendizado desta Língua por gostar de música, cinema e séries em Língua Inglesa, representando 34,6% dos alunos, enquanto 30,8% perspetivaram o futuro e o mercado de trabalho. Em menor número, 9,6% declararam ter afinidade e amor pela Língua, outros 9,6% sonham em viajar para os EUA ou Inglaterra, 9,6% afirmaram estar estudando Inglês, por causa da influência dos pais ou de amigos, 3,8% sonham em imigrar para os EUA e 1,9% estão fazendo o curso de Inglês como reforço, para passar na escola.

Tabela 1 – Motivos que levaram a estudar a Língua Inglesa

Respostas	%
Adora música, cinema, séries em Língua Inglesa	34,6%
Pensando no futuro e no mercado de trabalho	30,8%
Afinidade, admiração, amor pela Língua	9,6%
Sonha em viajar para os EUA/UK	9,6%
Influência dos pais ou amigos	9,6%
Quer imigrar para os EUA	3,8%
Quer passar na escola	1,9%
Total	100%

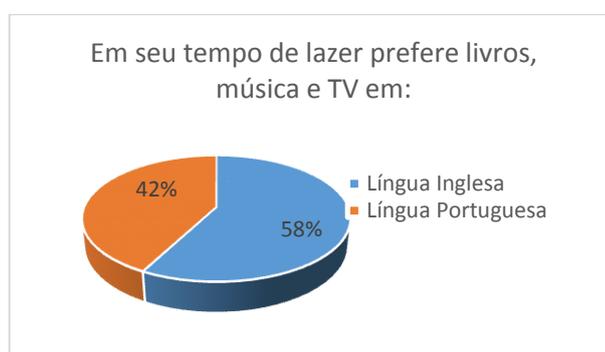
Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2015).

1.2. Ensino e aprendizagem da Língua Inglesa

1.2.1. Idioma favorito em momentos de lazer

Os estudantes de Língua Inglesa, em sua maioria, assinalam que o idioma preferido, em seu tempo de lazer, é o Inglês. Cerca de 58% preferem a Língua Inglesa e 42% preferem a sua Língua Materna, a Língua Portuguesa (variante do Brasil).

Gráfico 4 – Idioma favorito em momentos de lazer

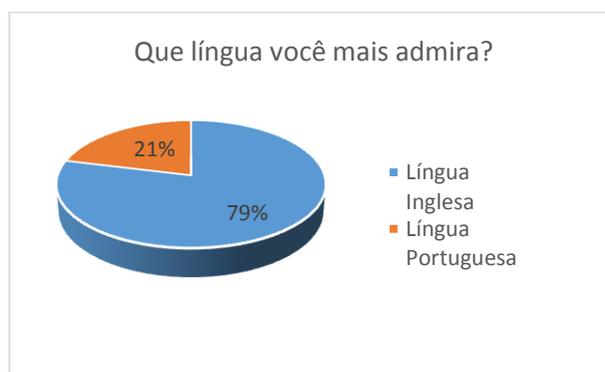


Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2015).

1.2.2. Língua mais admirada pelos alunos

Muitos alunos demonstram rejeição pela sua Língua Materna, pois 79% preferem a Língua Inglesa e apenas 21% a Língua Portuguesa. Confirma-se a afirmação de Lopes (1996), de que os alunos brasileiros possuem excessiva admiração pelo estrangeiro.

Gráfico 5 – Língua mais admirada

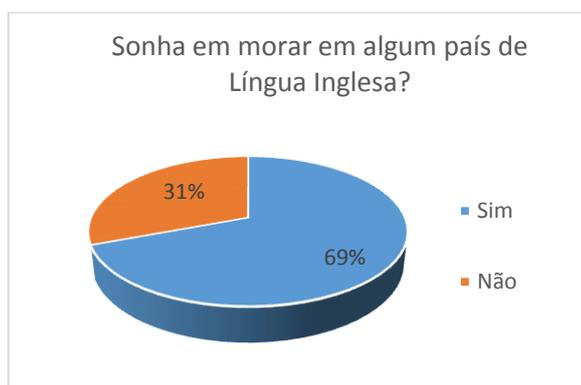


Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2015).

1.2.3. Interesse em morar num país de Língua Inglesa

Os alunos mostraram interesse em morar num país de Língua Inglesa. Um total de 69% respondeu que sonhava com isso, contra 31% que não possuía esse desejo.

Gráfico 6 – Interesse em morar num país de Língua Inglesa



Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2015).

1.2.4. Culturas trabalhadas em sala de aula

Segundo 63% dos alunos questionados, os professores trabalham somente a cultura de Língua Inglesa e 37% a cultura de Língua Inglesa, mas em conjunto com a cultura brasileira.

Gráfico 7 – Culturas trabalhadas pelo professor



Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2015).

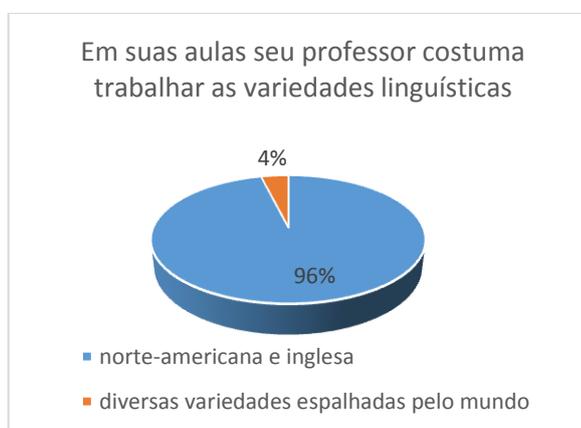
Os resultados anteriores permitem constatar que os professores, maioritariamente, trabalham a cultura de Língua Inglesa, durante as suas aulas de Língua Estrangeira, o que acaba por reforçar o maior interesse e prevalência desta Língua e cultura, em relação à Língua Portuguesa e à cultura do Brasil. Consta-se que a ação do professor influencia as percepções dos estudantes.

Por isso, como referido na revisão teórica (cf. Parte I), com base em alguns autores (Lopes, 1996; Rajagopalan, 2003, Urzêda-Freitas, 2012), é essencial um ensino mais crítico da Língua Inglesa, que considere a Língua e os valores culturais dos estudantes.

1.2.5. Variedades linguísticas trabalhadas em sala de aula

Quanto às variedades linguísticas trabalhadas em sala de aula, os alunos respondem, em sua grande maioria (96%), que os professores trabalham apenas as versões inglesa e americana da Língua, enquanto somente 4% assinalam que trabalham as diversas variedades da Língua Inglesa, espalhadas pelo mundo.

Gráfico 8 – Variedades linguísticas trabalhadas pelo professor

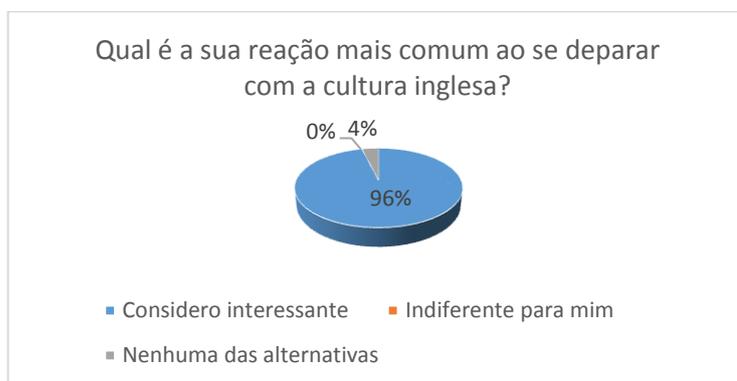


Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2015).

1.2.6. Reações dos alunos à cultura inglesa

No que concerne à reação mais comum, quanto à cultura inglesa, 96% dos alunos declararam que consideram a cultura britânica interessante, enquanto 4% não se identificaram com nenhuma alternativa e nenhum aluno se declarou indiferente. De novo, há uma interligação entre a ação docente e as percepções discentes.

Gráfico 9 – Reação à cultura inglesa

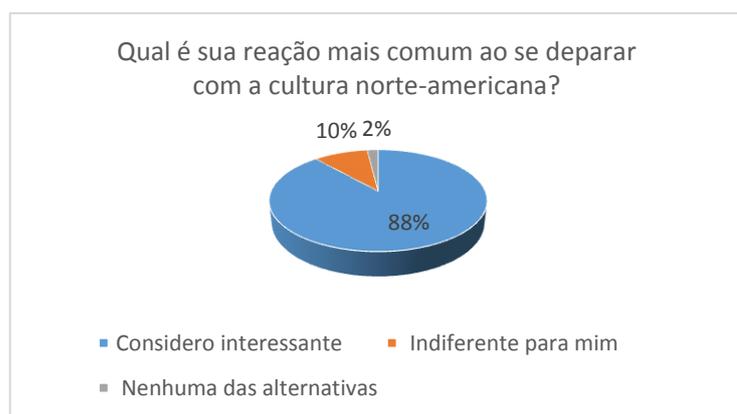


Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2015).

1.2.7. Reações dos alunos à cultura norte-americana

Na reação do aluno, ao se deparar com a cultura norte-americana, 88% dos estudantes admitem considerá-la interessante, 10% classificam-se como indiferentes e 2% não se identificam com nenhuma das alternativas. Mais uma vez, confirma-se a visão de Lopes (1996), sobre o povo brasileiro, como muito colonizado e sempre muito interessado na cultura do outro (cf. Cap. II, 2.2.). As percepções, valorizando os Estados Unidos e a Inglaterra, são rebatidas por Crystal (2003), Pennycook (1998, 1999) e Philipson (1992).

Gráfico 10 – Reação à cultura norte-americana



Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2015).

Confirma-se a Hipótese 1, de que a ação do professor de Língua Inglesa, como Língua estrangeira, influencia as percepções dos estudantes sobre as culturas inglesa/ norte-americana e brasileira.

1.2.8. A cultura brasileira no ensino do Inglês

Os alunos, em sua maioria, acreditam que a cultura brasileira pode fazer parte de suas aulas de Língua Inglesa, dado que 77% responderam que sim e 23% responderam que não, o que comprova uma opinião maioritariamente positiva.

Gráfico 11 – Cultura brasileira como parte do ensino de Língua Inglesa



Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2015).

1.2.9. Valorização das culturas inglesas e brasileira em sala de aula

No gráfico a seguir, verifica-se que 65% dos alunos acreditam que o seu professor valoriza as culturas inglesas e brasileira, 35% assinalam que o professor supervaloriza essas culturas e nenhum aluno (0%) respondeu que o professor as desvalorizava.

Gráfico 12 – Postura do professor em relação às culturas inglesas e brasileira



Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2015).

Os resultados confirmam que os alunos percebem, em maioria, que o docente valoriza o diálogo entre as culturas de Língua Inglesa e brasileira (**Hipótese 2**).

1.2.10. Orientação do professor para um posicionamento reflexivo e crítico das culturas de Língua Inglesa

Sobre a orientação docente, para um posicionamento reflexivo e crítico das culturas de Língua Inglesa, 58% dos alunos responderam que o professor não os orienta, para um posicionamento reflexivo e crítico, e 42% responderam que sim.

Gráfico 13 – Orientação do professor para um posicionamento cultural reflexivo e crítico



Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2015).

Nas percepções dos alunos inquiridos, sobre o posicionamento do professor, é evidente a consciência de que, em algumas aulas, não há qualquer reflexão sobre culturas de Língua Inglesa, o que limita o posicionamento crítico dos estudantes. Neste sentido, e como referido antes (cf. Cap III. 1.1), o professor tem um papel decisivo, na orientação de práticas mais ativas e refletidas (Candau, 2008; Freire, 2006; Pacci, 2007; Walsh, 2009).

Da tabela seguinte, constam as explicações dos alunos (42%), que responderam “sim”, que o professor os orienta para um posicionamento reflexivo e crítico, das culturas de Língua Inglesa. Para 40%, o professor promove debates, sobre as diferenças entre a cultura brasileira e de Língua Inglesa. Cerca de 25% declarou que o professor solicita ou sugere pesquisas e 15% não respondeu. Para outros 15%, o docente descreve experiências pessoais, viagens e outras culturas e, para 5%, incentiva à valorização de outras culturas.

Confirma-se a aplicação de uma Pedagogia Crítica, com algum posicionamento crítico, e com efetiva valorização do diálogo entre as culturas inglesa/ norte-americana e brasileira (**Hipótese 2**), como já mencionado no item anterior.

Tabela 2 – Orientação do professor para um posicionamento reflexivo e crítico

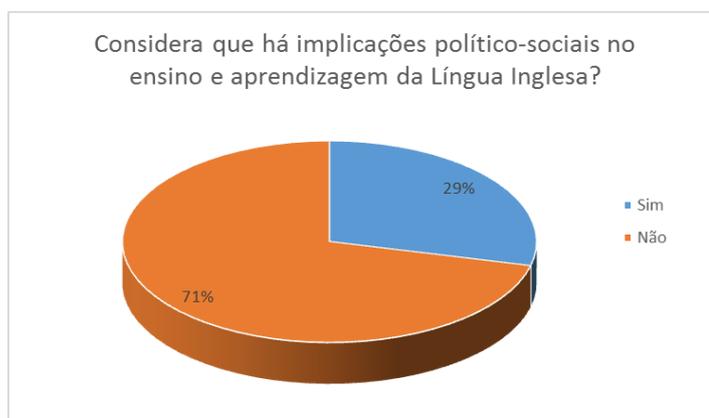
Respostas	%
O professor promove debates sobre as diferenças entre a cultura brasileira e as culturas de Língua Inglesa, destacando os lados positivos e negativos das mesmas.	40%
O professor solicita ou sugere pesquisas.	25%
Não responderam.	15%
O professor descreve experiências pessoais, referindo viagens e outras culturas.	15%
O professor faz com que valorizemos outras culturas.	5%
Total	100%

Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2015).

1.2.11. Implicações político-sociais no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa

Os alunos inquiridos, em sua maioria, 71%, acreditam que não há implicações políticas, no ensino da Língua Inglesa, enquanto 29% identificam esta ligação.

Gráfico 14 – Implicações político-sociais no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa



Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2015).

Aos alunos, que responderam que há implicações político-sociais no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, perguntamos quais seriam essas implicações. Os dados obtidos nessa questão aberta, segundo as explicações dos estudantes, podem ser consultados na tabela seguinte.

Tabela 3 – Implicações político-sociais do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa

Respostas	%
Ao estudar a Língua absorvemos uma nova forma de pensar e agir, valores e crenças, e precisamos ter senso crítico.	35%
Mais conexão com o mundo através do domínio da Língua Inglesa.	20%
Não responderam.	20%
A dispersão do Inglês distancia nosso conhecimento acerca de países menos desenvolvidos.	15%
Este tipo de ensino pode influenciar as pessoas a saírem do Brasil.	10%
Total	100%

Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2015).

Analisando os dados, 35% dos estudantes responderam que é preciso ter senso crítico. Ao estudar uma Língua, é apreendida uma nova forma de pensar e agir, novos valores e crenças, e é preciso ter algum senso crítico, visto que os discentes estão, de alguma forma, a ser influenciados por outra cultura, o que os pode levar a pensar como os nativos desse idioma. Uns 20% valorizam a conexão com o mundo, devido à importância do domínio da Língua Inglesa, fugindo ao que era indagado, com respostas como: “Porque o Inglês é diferente do Português”, “Porque as pessoas estão mais conectadas com o mundo”. Cerca de 20% simplesmente não responderam, 15% sublinharam o fato de a Língua Inglesa e respetiva cultura se encontrarem em destaque, acabando por se distanciar da cultura de países menos desenvolvidos. Por último, 10% dos sujeitos inquiridos afirmou que este tipo de ensino do Inglês, Língua estrangeira, pode levar as pessoas a saírem do Brasil, para a Inglaterra ou para os Estados Unidos.

Assim sendo, nos estudantes, prevalece uma atitude de supervalorização da Língua Inglesa e da cultura anglo-americana. Tal é visível nos motivos, pelos quais os alunos estudam a Língua, uma vez que um expressivo conjunto de 57,6% afirma estudar Inglês por preferir ver séries televisivas e ouvir música nesta Língua, e também por admirar o idioma, sonhar em viajar, ou imigrar. Esta atitude tem, por um lado, o aspeto positivo de motivação para a aprendizagem do Inglês e, por outro, um lado menos positivo, de possível

menosprezo da Língua e cultura de origem. Contudo, na pesquisa realizada, apesar do fascínio pelas culturas inglesa e norte-americana, esse menosprezo não se constatou.

Assim, comprova-se que o Diálogo Intercultural, no ensino da Língua Inglesa, como Língua estrangeira, promove um posicionamento reflexivo e crítico dos estudantes (**Hipótese 3**), que manifestam a importância do diálogo, da reflexão e do senso crítico.

2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA AOS PROFESSORES

De acordo com o guião previamente delineado, inicia-se a apresentação e análise dos resultados do inquérito por entrevista a 06 professores de Língua Inglesa, da mesma Escola de Línguas, frequentada pelos estudantes inquiridos. Sempre que for considerado pertinente, e a fim de enriquecer a discussão, será realizado o cruzamento de dados, considerando os resultados analisados anteriormente, relativos ao inquérito por questionário aos estudantes (cf. Cap. IV, 1.).

Para a entrevista, selecionou-se um conjunto de questões elaboradas previamente, a fim de registar percepções e opiniões, de universos sociais específicos (Duarte, 2004, p. 221)., neste caso de professores de Língua Inglesa. Recordar-se, ainda, que esses docentes foram escolhidos por pertencerem ao quadro da Escola de Línguas, e por ensinarem, unicamente, nesta Instituição.

As especificidades de utilização da entrevista foram tidas em conta, a começar pelas questões éticas, que advêm da relação, que se estabelece, entre os sujeitos entrevistados e o entrevistador/pesquisador, pelo que houve o cuidado de uma informação prévia aos entrevistados, sobre os fins (para um trabalho científico), a que se destina esta recolha de dados, para além da preservação do anonimato dos entrevistados. Além disso, houve a considerar que as respostas dos entrevistados podem ser tanto muito abrangentes, como muito breves, dificultando, por vezes, o aprofundamento da problemática e uma melhor aproximação ao objeto (Idem).

Há ainda a referir que as questões foram elaboradas com base na literatura, que fundamentou este trabalho. O guião da entrevista contempla 18 perguntas abertas (Apêndice B). Os sujeitos da pesquisa encontram-se identificados como P1, P2, P3, P4, P5 e P6, a fim de resguardar as suas identidades.

2.1. Caracterização dos professores

As primeiras questões do inquérito por entrevista tinham por objetivo traçar o perfil dos professores, numa caracterização inicial, de forma a conhecer melhor a sua formação e experiência profissional, tal como constam da tabela.

Tabela 4 – Formação e Experiência Profissional

Prof.	Habilitações Profissionais	Tempo de Experiência Profissional	Disciplinas que lecionou, em escolas públicas e privadas	Tempo como prof. de Língua Inglesa	Tempo como prof. na Escola analisada
P1	Graduação em Português/Inglês, Pós-graduação em Gestão da Educação.	8 anos	Língua Inglesa em escolas privadas de idiomas.	8 anos	1 ano e meio
P2	Graduação em Turismo, Pós-Graduação em Empreendedorismo, Gestão Ambiental e Sustentabilidade.	10 anos	Língua Inglesa, gestão ambiental e turismo em instituição privada.	8 anos	2 anos
P3	Graduação em Letras Português/ Inglês, Pós-Graduação em Secretariado Executivo.	6 anos	Língua Inglesa em escolas públicas e privadas.	6 anos	2 anos
P4	Graduação em Terapia Ocupacional, Pós-Graduação em Docência do Ensino Profissional, Pós-Graduação em Docência para o Ensino de Língua Inglesa, Pós-Graduação em Tradução.	7 anos	Língua Inglesa e Ética em escolas privadas.	7 anos	7 anos
P5	Graduação em Ciências Sociais, Graduação em Direito.	19 anos	Língua Inglesa em escolas privadas de idiomas.	19 anos	3 anos
P6	Graduação em Letras - Inglês, Graduação em Administração.	10 anos	Língua Inglesa, arquivo e protocolo e serviços administrativos em escolas privadas.	10 anos	3 anos

De acordo com as informações fornecidas pelos entrevistados, e no concerne às habilitações profissionais, constata-se que todos possuem Graduação e alguns concluíram Pós-Graduação (P1, P2, P4). Contudo, P2 e P5 não apresentam qualquer Graduação específica em Língua Inglesa, o que pode condicionar o seu ensino de Inglês, Língua Estrangeira, porquanto Empreendedorismo, Gestão Ambiental e Sustentabilidade (P2), bem

como Ciências Sociais e Direito (P5), não conferem habilitações específicas, para o ensino e aprendizagem de Línguas. Nem sempre os professores de Línguas estão devidamente habilitados para o ensino, muito embora possam contrabalançar essa lacuna, na formação, com uma efetiva experiência como docentes, nessa área educativa.

De fato, o tempo de experiência profissional dos docentes entrevistados é consideravelmente longo, surgindo P3 com um tempo menor de 6 anos e P5 com um maior tempo de experiência, de 19 anos. Quanto às disciplinas lecionadas, em escolas públicas e privadas, constata-se que P2, P4 e P6 possuem experiência de lecionação de outras disciplinas, enquanto os outros docentes só se dedicaram à Língua Inglesa. Em suma, no que concerne ao tempo como professor de Língua Inglesa, observa-se que todos os entrevistados possuem um bom tempo de experiência, entre 6 e 10 anos, com exceção de P5, que já leciona esta Língua há 19 anos. Em contraste, o tempo como professores na Escola analisada é mais curto, pois a maioria é professor na instituição entre 1 a 3 anos, destacando-se P4, que está na escola há 7 anos.

Globalmente, apesar de 50% dos docentes entrevistados não terem graduação específica para o ensino da Língua Inglesa, observamos que possuem considerável experiência no ensino deste idioma, muito embora sejam relativamente novos, na Escola em questão. Constatamos, também, que, com exceção de P1, todos os entrevistados lecionam outras áreas disciplinares, para além da Língua Inglesa.

2.2. Análise Categorical das Entrevistas

No presente estudo, na análise categorial, procedeu-se, primeiramente, ao recorte semântico e à sistematização das percepções dos professores entrevistados, tal como constam da respectiva transcrição dos discursos gravados (ver Apêndice C).

A análise baseou-se em categorias definidas inicialmente, que partiram da revisão da literatura, efetuada na primeira parte deste trabalho, as quais estão na base da construção do guião da entrevista. No entanto, as categorias e subcategorias foram reformuladas *a posteriori*, tendo em conta o *corpus* recolhido (Bardin, 2009). Assim, foram consideradas **onze Categorias**, concretamente: 1- Preferências de lazer associadas à Língua; 2 – Facilidade em falar Inglês ou Português; 3 – Morar num país de Língua Inglesa; 4 – Ensino de Língua estrangeira associado à respectiva cultura; 5 – Percepção do ensino e aprendizagem como aluno de Língua Inglesa; 6 – Diálogo Intercultural e ensino da Língua Inglesa; 7- Variedades linguísticas trabalhadas no ensino da Língua Inglesa; 8- Reações

mais comuns dos alunos à cultura inglesa; 9- Reações mais comuns dos alunos à cultura norte-americana; 10- Aplicação da Pedagogia Crítica nas aulas de Inglês; 11- Implicações político-sociais no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

Começando a análise categorial sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa, apresentamos, na tabela a seguir, a contabilização das ocorrências da primeira categoria, **preferências de lazer associadas à Língua**, para cada subcategoria semântica.

Tabela 5 – Preferências de lazer associadas à Língua

Categoria 1	Subcategorias	Ocorrências
Preferências de lazer associadas à Língua	Preferência por livros, música, cinema e TV em Língua Inglesa	5
	Leitura feita tanto em Português como em Inglês	2
	Forma de treinar a Língua Inglesa	2
	Preferência de livros, música, cinema e TV em Língua Portuguesa	1
	Preferência de cinema em Inglês	2
	Preferência de música em Inglês	2
	Preferência de leitura de livros em Português	1
Total de ocorrências		15

Quanto à primeira categoria, e no que se refere às preferências por livros, música, cinema e TV em Língua Inglesa ou em Língua Portuguesa, no tempo de lazer dos entrevistados, estes escolhem, destacadamente, a Língua Inglesa.

Assim, constata-se que os docentes têm “preferência por livros, música, cinema e TV em Língua Inglesa”, com 5 ocorrências, embora alguns prefiram a “leitura feita tanto em Português como em Inglês”, com 2 ocorrências, apresentando, como justificação, ser uma “forma de treinar a Língua Inglesa”, igualmente com 2 ocorrências. Há ainda os professores que diferenciam, preferindo, por exemplo, cinema e música em Inglês, com 2 ocorrências cada, mas fazendo a leitura de livros em Português, com 1 ocorrência. Apenas um docente manifesta usar sempre a Língua Portuguesa, quando em lazer, também com 1 ocorrência.

Desta maneira, os professores revelam a sua preferência pela Língua Inglesa, nos seus momentos de lazer, muito embora em interligação com questões profissionais, de treinamento da Língua. Consequentemente, tendo o cuidado de não concluirmos *a priori* que estes docentes são americanizados, devemos observar que os mesmos, muitas vezes, optam pelo entretenimento em Língua Inglesa, para aprimorar-se em sua ferramenta de trabalho, além de ser muito útil para preparar materiais para sala de aula. Relembra-se, ainda, que os aspectos identitários podem marcar o ensino destes professores.

Recordando que a transcrição integral das entrevistas pode ser consultada nos Apêndices, destacamos algumas respostas dos docentes:

P 1: “Eu sempre prefiro em língua inglesa, apesar de ler tanto em português quanto em inglês, mas nas outras áreas eu prefiro sempre em inglês. Porque eu acho que é uma forma, já que eu não estou inserido em ambiente de língua inglesa, então é uma forma de aprimorar e então continuo estudando e aproveitando meu tempo, né?”

P 2: “Língua Inglesa, que é uma maneira de praticarmos fora da sala de aula, já que nem sempre nós professores temos tempo e dinheiro para viajar para fora do país e investir em treinamento também. Então tudo que eu faço eu prefiro atrelar a língua inglesa.”

P 3: “Portuguesa, acho que quando a gente está no momento de lazer a gente quer pensar menos, a gente quer se distrair.”

P 4: “Se eu puder escolher eu vou preferir em língua inglesa porque é uma forma de manter a prática, mas não é aquela coisa de só se for em English.”

P 5: “Prefiro cinema em inglês porque me identifico, por que né..., a gente tá sempre reciclando, aprendendo novas expressões e diversificando o ouvido que precisa, quanto mais informações da língua melhor. Livros eu confesso que prefiro em português, por que eu tô cansando muito com a minha leitura né? A vista né? Cansa bastante, então eu prefiro ler em português. Música eu prefiro em inglês.”

Para além da preferência generalizada pela Língua Inglesa, observa-se que P3 foi o único professor que usa sempre a Língua Portuguesa, sendo um dos dois profissionais que é formado em Letras, em Inglês e Português. Por isso, talvez possua uma identificação maior com a Língua Materna, já que a conhece mais profundamente, nomeadamente quanto à sua História e Literatura. Porém, é de notar que o mesmo justificou essa escolha, porque prefere distrair-se e não ter de pensar em Inglês. A nível da Língua Inglesa, e relativamente à música e ao cinema, sobressaem P1, P2, P4 e P5. É ainda de realçar que, no que respeita à leitura de livros, talvez devido à complexidade da obra literária, há docentes, como P5, que afirmam que “cansa bastante, então eu prefiro ler em português”.

Em triangulação, é de notar que os professores preferem a Língua Inglesa em seus momentos de lazer (todos menos 1 docente), suplantando largamente os seus alunos, pois apenas 58% dos estudantes preferiram a Língua Inglesa. Recordar-se que, de acordo com a análise dos inquiridos por questionário, 65% dos alunos acredita que o professor valoriza ambas as culturas por igual, enquanto 35% percebe que o professor supervaloriza a Língua e culturas inglesas.

No que se refere à **facilidade em falar Inglês ou Português**, a segunda categoria em análise, a contagem de ocorrências por subcategoria consta da tabela que se inclui de seguida.

Tabela 6 – Facilidade em falar Inglês ou Português

Categoria 2	Subcategorias	Ocorrências
Facilidade em falar Inglês ou Português	Facilidade em falar as duas Línguas	5
	Dificuldades semelhantes nas duas Línguas	1
	Mais facilidade em falar Inglês	1
	Mais facilidade em falar Português	2
	Português mais difícil do que o Inglês	1
Total de ocorrências		9

Na segunda categoria, os docentes exprimem como se sentem mais à vontade, se falando em Língua Inglesa ou em Língua Portuguesa. A “facilidade em falar as duas Línguas” foi expressa com 5 ocorrências. As subcategorias “dificuldades semelhantes nas duas Línguas”, “mais facilidade em falar Inglês”, e “Português mais difícil do que o inglês” surgem com 1 ocorrência cada. A subcategoria “mais facilidade em falar Português” aparece com 2 ocorrências.

Desta forma, os professores, em sua maioria, percebem que falam a Língua Inglesa, tão bem quanto a sua própria Língua Materna, como é evidente na transcrição das entrevistas:

P 1: “Atualmente eu me sinto confortável com as duas línguas, claro que com português, mas muitas vezes com o português eu sinto alguma dificuldade com algum verbo, alguma conjugação diferente. Então hoje em dia a mesma dificuldade que eu sinto com inglês é a dificuldade que eu sinto com português.”

P 2: “Os dois. Bom, eu nasci no Brasil então eu falo português, né? O português, mesmo sendo a língua mãe é muito mais difícil de falar do que o inglês, né?”

P 3: “Acho que as duas coisas, gosto de falar português que é a minha língua, mas eu acho legal falar inglês e quando eu viajei e eu tinha que falar inglês eu gostava do desafio.”

P 5: “Independente, hoje em dia independente, não tenho mais nenhuma preferência. Às vezes eu me pego falando em inglês, quando deveria falar em Português e vice-versa.”

P 6: “Em português, apesar de lecionar inglês há dez anos, dez anos que cheguei dos Estados Unidos eu me acostumei mais a ouvir português do que o inglês.”

Segundo as respostas transcritas, P1, P3, P4 e P5 mostram-se confortáveis tanto a expressarem-se em Inglês, quanto em Português, a sua Língua Materna. Quanto a P2, apesar de primeiramente afirmar “os dois”, volta depois atrás, refletindo que “a língua mãe é muito mais difícil de falar do que o inglês”. Em contraste, P6 sente-se mais à vontade em sua Língua Materna.

De certa forma, as respostas evidenciam o que Lopes (1996) refere sobre a supervalorização, por muitos brasileiros, pelo que é de fora. É curioso observar que somente dois dos entrevistados (P1 e P5) moraram fora do país e, embora P1 se expresse em ambas as Línguas, P5 foi quem respondeu que prefere expressar-se em Língua portuguesa. Estes resultados recordam o rótulo de “alienado e presunçoso”, aplicado por muitos ao professor de Língua Inglesa, no Brasil, por este, no seu cotidiano, só falar Inglês ou inserir, em seu discurso, palavras em Inglês (cf. Cap. 2, 2.2).

Em cruzamento de dados, é de notar que 79% dos alunos admira mais a Língua Inglesa do que a sua Língua Materna, o que indica supervalorização da Língua Inglesa, por ambas as partes, alunos e professores.

Passando à terceira categoria, **morar num país de Língua Inglesa**, a contagem de ocorrências consta da tabela seguinte.

Tabela 7 – Morar num país de Língua Inglesa

Categoria 3	Subcategorias	Ocorrências
Morar num país de Língua Inglesa	Vontade de morar num país de Língua Inglesa no futuro	2
	Gosto de morar num país de Língua Inglesa no passado	2
	Não sonha morar no futuro num país de Língua Inglesa	4
	Vontade de morar na Inglaterra	2
	Vontade de morar na Nova Zelândia	1
Total de ocorrências		11

Na terceira categoria, registram-se os anseios dos docentes, relativamente ao país onde gostariam de morar. Nas subcategorias “vontade de morar num país de Língua Inglesa”, “gosto de morar em um país de Língua Inglesa no passado” e “vontade de morar na Inglaterra”, registram-se 2 ocorrências em cada. Assinalam-se, ainda, 4 ocorrências em “não sonha em morar no futuro num país de Língua Inglesa” e 1 ocorrência em “vontade de morar na Nova Zelândia”.

Os professores revelam-se, de alguma forma, interessados em mudar para países de Língua Inglesa, revelando vontade de procurar novas oportunidades profissionais e melhor qualidade de vida, face às condições que têm no seu país. Como tal, não se trata apenas de um fascínio exacerbado por países de Língua Inglesa, em detrimento do Brasil, mas igualmente do anseio de viajar, conhecer outros lugares e alcançar melhores condições pessoais/familiares e profissionais.

No sentido de ilustrar a análise realizada, destacamos algumas respostas, dadas pelos docentes, durante as entrevistas:

P 1: “Com certeza, eu tenho um sonho. Eu morei nos Emirados Árabes, mas eu gostaria realmente de morar em algum país que falasse inglês. Eu gostaria de morar na Nova Zelândia que tem um clima bucólico, próximo da natureza, eu acho muito legal.”

P 2: “Londres, porque meu inglês é britânico, porque eu conheci a cultura britânica e me apaixonei, porque eu moro em um país tropical, sol escaldante (risos), queria ter a experiência de passar um tempo em um lugar frio, de conhecer e adquirir outras culturas. Claro, indo para Inglaterra eu também teria a oportunidade de passear pela Europa, conhecer outros países, e de certa forma conhecer um pouco da história que está atrelada à Europa.”

P 3: “Morar por enquanto não. Mas quem sabe talvez na Inglaterra, porque é primeiro mundo, né? É outra realidade. Existe a curiosidade, seria enriquecedor.”

Neste caso, observamos algumas variações nas explicitações dadas. Assim, os professores P1 e P2 cultivam o sonho de morar fora, justificando com o conhecimento de outras culturas, climas (“clima bucólico, próximo da natureza”; “experiência de passar um tempo em um lugar frio”) e continentes (“passear pela Europa, conhecer outros países (...) conhecer um pouco da história”). Como sintetiza P5, “É outra realidade. Existe a curiosidade, seria enriquecedor”, colocando a tônica da discussão no conhecimento. Em geral, todos estes docentes têm ou já tiveram o sonho de conhecer ou morar em um país de Língua Inglesa, o que faz sobressair a identificação, por parte dos professores, com países de Língua e cultura inglesa (Rajagopalan, 2003; Pennycook, 1994).

Em triangulação com os questionários aplicados aos alunos, lembramos que 69% dos discentes, um número significativo, também nutrem o sonho de morar, no futuro, em um país de Língua Inglesa.

No que se refere à quarta categoria, **ensino de Língua estrangeira associado à respetiva cultura**, as subcategorias foram contabilizadas e dispostas em tabela.

Tabela 8 – Ensino de Língua estrangeira associado à respectiva cultura

Categoria 4	Subcategorias	Ocorrências
Ensino de Língua estrangeira associado à respectiva cultura	Importância do ensino da Língua e cultura estrangeira	6
	A Língua não pode ser dissociada da parte cultural	4
	Ensino da Língua Inglesa independentemente da nação de origem.	1
Total de ocorrências		11

Na quarta categoria, os professores entrevistados expressaram a sua opinião ,acerca do ensino de língua estrangeira associado à respectiva cultura. De acordo com a subcategoria “importância do ensino de Língua e cultura estrangeira”, foram contabilizadas 6 ocorrências. Por seu turno, quanto “a Língua não pode ser dissociada da parte cultural”, surgem 4 ocorrências e apenas 01 ocorrência para “ensino da Língua Inglesa independentemente da nação de origem.” Destacamos algumas respostas dos docentes:

P 2: “Muito importante, eu acho vergonhoso para o nosso país que em escolas, principalmente em escolas públicas a língua inglesa seja vista como uma matéria qualquer, de os alunos não terem a prática como os alunos da França que o governo investe para que eles viagem.”

P 3: “Eu acho bom, acho interessante. É importante a cultura, mas, acima de tudo quando damos aula de inglês ensinamos a língua inglesa, independente de que nação se origina.”

P 4: “Eu acho que não faz sentido você ensinar língua estrangeira se não ensinar cultura. Primeiro que numa escola de idiomas, o objetivo da gente é que o aluno viaje, que ele viva esta cultura diferente, então se a gente não ensina sobre hábitos e costumes a gente tá primeiro deixando o aluno suscetível a passar por situações extremamente constrangedoras, como a gente tá deixando de utilizar um conteúdo que geralmente dá o interesse na aula.”

P 5: “Associado a cultura é fundamental, a pessoa aprender o inglês, é... num país que, que não é a língua nativa é sempre complicado, então eu acho que é fundamental que se explique o aspecto cultural para que se entenda melhor o porque daquilo ali, não necessariamente precisa saber o porquê que é desse jeito, mas esclarece mais, algumas dificuldades, algumas barreiras que se criam no aprendizado do idioma.”

Observamos que todos os entrevistados afirmam que o ensino da cultura da Língua alvo é fundamental e todos interpretam que esse ensino se baseia apenas na transmissão

de valores. A maioria dos entrevistados não mencionou a importância de um Diálogo Intercultural, nem a pertinência de estar atento ao *status* de Língua global, alcançado pela Língua Inglesa. Neste assunto, P2 foi além dos seus colegas, e ressaltou que os alunos deveriam ter a oportunidade, associada ao Curso de Língua, de viajar, com o intuito de conhecer melhor a cultura de Língua Inglesa. P3 foi o único que realçou a problemática do conhecimento linguístico, em associação com o conhecimento cultural, ao afirmar que “acima de tudo quando damos aula de inglês ensinamos a língua inglesa, independente de que nação se origina.” Chegamos à conclusão de que alguns professores estão conscientes da importância de chamar a atenção dos alunos para outra cultura, quando lecionam uma Língua estrangeira, associando Língua e cultura, numa perspectiva de troca cultural.

Quanto à quinta categoria, **percepção do ensino e aprendizagem como aluno de Língua Inglesa**, apresentam-se as subcategorias, dispostas em tabela.

Tabela 9 – Percepção do ensino e aprendizagem como aluno de Língua Inglesa

Categoria 5	Subcategorias	Ocorrências
Percepção do ensino e aprendizagem como aluno de Língua Inglesa	Os professores abordavam alguns aspectos culturais de Língua Inglesa	3
	Os professores abordavam poucos aspectos culturais de Língua Inglesa	3
	A abordagem da cultura de Língua Inglesa era pontual e integrada	3
	A abordagem da cultura de Língua Inglesa era limitada à música	1
	Ensino limitado ao livro, sem acesso às tecnologias	1
Total de ocorrências		11

Na quinta categoria, analisamos a percepção dos entrevistados, em relação ao ensino de cultura da Língua Inglesa, quando eram alunos. Observa-se que, nas subcategorias, os entrevistados indicam que os seus “professores abordavam alguns aspectos culturais de Língua Inglesa”, com 3 ocorrências, em igualdade com as subcategorias referentes a “poucos aspectos culturais” e de forma “pontual e integrada”. Com o mesmo total de 1 ocorrência, são de referir as subcategorias “a abordagem” “era limitada à música” e “ensino limitado ao livro, sem acesso às tecnologias”.

Através das suas respostas, os docentes revelam que, enquanto alunos de Língua Inglesa, os seus professores apenas parcialmente davam importância aos aspectos culturais

da Língua. Mais uma vez, a entrevista mostra-nos a valorização que os entrevistados dão ao ensino da cultura da Língua alvo. Destacamos algumas opiniões dos docentes:

P 1: “Na maioria das vezes, eles mostravam um ou outro aspecto, mas, geralmente a gente não tinha a oportunidade de ir tão a fundo. Era coisa rápida e simples. Quando era trabalhado, a gente tinha cópias mostrando como era um feriado em outra cultura, mas não ia muito a fundo.”

P 2: “Da primeira vez que estudei, não tanto, exatamente porque era um curso gratuito, mas depois em um curso melhor eu conheci alguns aspectos da cultura. Os professores mostravam figuras, pontos turísticos, aspectos atrelados à história, a gastronomia, também.”

P 4: “Sim, eles contavam sobre as experiências deles no exterior, eles normalmente falavam sobre essas situações que são muito diferentes entre cultura brasileira e cultura do país que eles viveram, tinha a questão de que às vezes eles traziam um filme e a gente percebia um hábito diferente do que a gente vê no Brasil, mas a gente não tinha aula assim: “hoje a gente vai falar só sobre “culture”, nada desse tipo.”

P 5: “Não, muito pouco mesmo. Eram muito presos ao estritamente necessário do livro. Faz muito tempo também, né? Não se tinha as tecnologias se tem hoje.”

P 6: “Não, no máximo uma música, mas, só música não é abordar suficiente.”

Os entrevistados, quanto às suas percepções sobre o ensino de cultura, quando eram alunos, testemunham que os seus professores abordaram, mas apenas pontualmente, incidindo em temas culturais, ligados “a figuras, pontos turísticos, aspectos atrelados à história, a gastronomia” (P2), “no máximo uma música” (P6). Confirma-se um ensino tradicional, seguindo modelos hegemônicos de cultura americana ou inglesa. Nenhum dos entrevistados referiu a cultura brasileira.

Em triangulação, observamos que, nos questionários, 63% dos alunos responderam que seu professor trabalha somente a cultura de Língua Inglesa e 37% trabalha a cultura inglesa e brasileira. Confirma-se, no contexto do estudo, a importância que, atualmente, a maioria dos docentes tributa ao ensino de cultura da Língua Inglesa. No entanto, é também visível uma importante mudança, porquanto começa a tomar forma, pouco a pouco, o trabalho, em sala de aula, da cultura do Brasil, a par de culturas estrangeiras, o que não foi referido pelos entrevistados, no que concerne à sua própria aprendizagem como estudantes.

Quanto à sexta categoria, **Diálogo Intercultural e ensino da Língua Inglesa**, apresentam-se as subcategorias, dispostas em tabela. Atendendo à centralidade do Diálogo

Intercultural, esta categoria ancora em três questões do inquérito por entrevista (questões 11, 12, 13, ver Apêndices), de maneira a reforçar a análise.

Tabela 10 – Diálogo Intercultural e ensino da Língua Inglesa

Categoria 6	Subcategorias	Ocorrências
Diálogo Intercultural e ensino da Língua Inglesa	Comunicação, intercâmbio e respeito entre diferentes culturas num mesmo local	4
	Mistura e enriquecimento de cada cultura através de conhecimentos multiculturais	3
	Discussão entre idiomas	1
	Trabalho com as culturas brasileira e inglesa em sala de aula de Língua Inglesa	5
	Trabalho apenas com a cultura inglesa em sala de aula de Língua Inglesa	1
	Importância da cultura local intermediar o Diálogo Intercultural, no ensino do Inglês	6
Total de ocorrências		20

Observando as subcategorias e respectivas ocorrências, contidas na tabela anterior, constatamos, em primeiro lugar, o que os entrevistados entendem por Diálogo Intercultural. Obtivemos 4 ocorrências para “comunicação, intercâmbio e respeito entre diferentes culturas num mesmo local”, 3 para “mistura e enriquecimento de cada cultura através de conhecimentos multiculturais”, 01 para “Discussão entre idiomas”, 05 para “trabalho com as culturas brasileira e inglesa em sala de aula de Língua Inglesa” e 01 respeitante a “trabalho apenas com a cultura inglesa em sala de aula de Língua Inglesa”. O maior número de ocorrências, com 06, ocorreu relativamente a “importância da cultura local intermediar o Diálogo Intercultural, no ensino do Inglês”.

Numa análise mais pormenorizada, observamos que os professores não conheciam o conceito de interculturalidade, porém percebem, de forma abrangente, o que pode significar o Diálogo Intercultural, que definem como intercâmbio, mistura ou diálogo entre culturas, indo ao encontro, em traços gerais, do que é mencionado por especialistas (Candau, 2008; Fleuri, 2003; Walsh, 2009).

Observemos algumas respostas:

P 2: “O Diálogo Intercultural, na minha visão, seria este intercâmbio de várias culturas, de vários países.”

P 3: “Eu acho que as culturas se misturam, nenhuma cultura é isolada. A mistura de conhecimentos de culturas diferentes acho que é o Diálogo Intercultural.”

P 4: “Eu entendo que é um diálogo que acontece entre pessoas de duas culturas diferentes e aí você vai ter que lidar com as diferenças e fazer os ajustes necessários para que a comunicação aconteça, mas eu nunca escutei nada a respeito de Diálogo Intercultural.”

P 5: “Diálogo Intercultural me parece uma discussão, uma conversa que se tem em relação às diferenças entre culturas, né? Entre idiomas.”

Não tínhamos a intenção de presumir que os professores dessem uma definição rigorosa do que seria o Diálogo Intercultural, porém consideramos importante registrar e analisar as percepções dos pesquisados, em relação ao termo “Intercultural”. No decorrer da entrevista, percebemos expressões de dúvida, por parte de todos os entrevistados, em relação a esta questão. Então, nos deparamos com respostas como a de P2 e P3, que falam sobre intercâmbio e misturas entre diversas culturas, com P4 a tentar, como definição, “diálogo (...) entre duas pessoas de culturas diferentes”, apesar de confessar que “eu nunca escutei nada a respeito de Diálogo Intercultural”. Por sua vez, P5 fala sobre discussão, em relação às diferenças entre culturas”. Na globalidade, os docentes distanciaram-se um pouco da noção de Diálogo Intercultural, explicitada na revisão teórica (cf. Cap. II, 2.1).

Por sua vez, no que concerne ao trabalho desenvolvido pelos professores, em suas aulas, a propósito das culturas inglesa e brasileira, registam-se alguns excertos elucidativos, contendo a opinião dos docentes:

P 1: “Na sala de aula, eu tenho uma tendência de sempre trabalhar com o foco de língua inglesa, mas de qualquer forma, a gente acaba tendo que estabelecer uma comparação com a nossa cultura, por exemplo, um prato típico, a gente tem que estabelecer pra trazer esta ideia de pertencimento porque eu tenho minha cultura e comparo com a do outro e daí eu tenho meu aprendizado. Ajuda o aluno a compreender seu papel na sociedade.”

P 3: “As duas, porque a gente não pode ensinar uma língua se desvinculando de onde a gente está, de onde a gente vive. Por exemplo, eu posso ensinar inglês falando sobre Chico Buarque que é brasileiro, mas eu posso falar sobre ele em inglês. Eu acho importante analisar isso também.”

P 4: “Eu tento trabalhar as duas, principalmente porque é muito interessante que os alunos estejam com duas posturas muito distintas ou eles chegam endeusando a cultura estrangeira e denegrindo a nossa cultura local o tempo inteiro, ou eles vêm com aquela postura de “mas porque que eu tenho que aprender a cultura deles?”, “porque que a gente tem que ceder o tempo todo?” então a gente tem que explicar para eles que não é nem uma situação nem outra, todos os países têm características positivas e negativas e a gente tem que conviver com tudo isso.

Então eu acho que a gente tem que mostrar que existem diferenças e que estas diferenças não são certas ou erradas, existe simplesmente o diferente. Isso é fundamental.”

P 6: “Apenas uma, a inglesa, por que é justamente o que precisa ser ensinado, o trabalho de cultura relacionado aos países de Língua Inglesa.”

Observa-se que P6 (assim como P2) foram diretos, ao manifestarem predileção pelo trabalho somente com a cultura estrangeira, “apenas uma, a inglesa, porque é justamente o que precisa ser ensinado”. Já P3, P4 (e ainda P5) afirmam trabalhar as duas, enquanto P1 admite focar mais a cultura de Língua Inglesa. Contudo, os próprios professores admitem ser inevitável trabalhar com a cultura local, como contextualização do ensino e aprendizagem, “a gente acaba tendo que estabelecer uma comparação com a nossa cultura” (P1), “a gente não pode ensinar uma língua se desvinculando de onde a gente está, de onde a gente vive” (P3), “a gente tem que mostrar que existem diferenças e que estas diferenças não são certas ou erradas, existe simplesmente o diferente” (P4). Por isso, reconhecemos, nas respostas destes professores, a necessidade de um ensino intercultural. Provavelmente, estes professores estão abertos para o Diálogo Intercultural, no ensino da LI. Mesmo se alguns aspectos culturais, nas suas práticas letivas, ainda se encontram cativos de modelos ultrapassados, assentes em ícones anglo-americanos, a maioria dos entrevistados salienta, como “fundamental” (P4), a presença da cultura local.

Em cruzamento de dados, lembramos que 63% dos alunos responderam que os seus professores trabalhavam somente com cultura de Língua Inglesa, contrastando com a maioria das respostas dos professores.

Ao serem questionados acerca da possibilidade da cultura local poder intermediar o Diálogo Intercultural, no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, registramos as seguintes opiniões dos professores entrevistados:

P 1: “Acredito que sim, eu tenho a ideia de que a gente precisa trazer pro aluno o contexto que ele está inserido e dentro disto a gente tentar trabalhar da melhor maneira possível o conteúdo, que tem que ser trabalhado. Acho que o contexto local sempre tem que ser preservado e observado, caso contrário, você pode ter problemas sérios, tanto para aprendizagem, quanto para aceitação dos alunos com relação ao tema que você está abordando.”

P 3: “Com certeza, como eu disse, quando estamos ensinando inglês o assunto é inglês, mas nenhuma matéria é isolada, tudo está interligado. Podemos ensinar até matemática em inglês.”

P 4: “Tipo, a cultura alagoana para trabalhar o idioma? Claro! Porque eu posso falar sobre Alagoas usando o idioma inglês, eu posso comparar, por exemplo,

quais são os folgedos que a gente tem, quais são os folgedos deles? Como é que tá o índice de violência em tal região? Como é que é em Maceió? Quando você trabalha com idiomas o bacana é que você pode transformar qualquer tópico em "teaching", em ensino-aprendizagem, então a gente pode fazer muita coisa."

P 5: "Se ela poderia intermediar? Poderia sim, é possível, apesar de eu achar que é menos interessante porque torna mais traumático até no futuro, pra fluência. Acho que quanto mais rápido o aluno puder ter uma imersão, melhor. Mas é possível, sim."

P 6: "Pode. Você pode relacionar aspectos culturais do Brasil com aspectos culturais que existem nos Estados Unidos, Inglaterra, que são comuns."

Com esta questão em particular, ao usarmos o termo "Diálogo Intercultural", aliado ao ensino de Língua estrangeira e cultura local, os entrevistados aprofundaram, um pouco mais, o que poderia significar um ensino baseado no Diálogo Intercultural. Todos os entrevistados responderam, positivamente, à possibilidade de usar a cultura local, no caso especificamente do estado de Alagoas, para estabelecer um Diálogo Intercultural, no ensino de LI. Em triangulação com os questionários, para 67% dos alunos, também a cultura local poderia enriquecer as aulas de Língua Inglesa, o que comprova uma convergência entre as percepções dos participantes no estudo.

Passando à sétima categoria, **variedades linguísticas trabalhadas no ensino da Língua Inglesa**, as subcategorias, com ocorrências, podem ser observadas na tabela.

Tabela 11 – Variedades linguísticas trabalhadas no ensino da Língua Inglesa

Categoria 7	Subcategorias	Ocorrências
Variedades linguísticas trabalhadas no ensino da Língua Inglesa	Variedade linguística inglesa	6
	Variedade linguística norte-americana	6
	Outras variedades linguísticas	4
	Ensino global do Inglês, ultrapassando as variedades linguísticas da Língua Inglesa	1
Total de ocorrências		17

Nesta categoria, no que se refere às variedades linguísticas trabalhadas em sala de aula, os docentes escolhem, destacadamente, as variedades padrão.

Assim, constata-se que os entrevistados, em sua maioria, ainda não possuem a visão de um "ensino global do Inglês, ultrapassando as variedades linguísticas da Língua Inglesa" (1 ocorrência). A comprová-lo, foram então, contabilizadas 06 ocorrências, para a

variedade linguística norte-americana e igual número para a variedade inglesa, bem como 04 ocorrências para “outras variedades linguísticas”.

Relembrando que a transcrição integral das entrevistas pode ser consultada nos Apêndices, destacamos algumas respostas dos docentes:

P 1: “Na verdade eu trago um pouco de tudo, eu nunca tive essa concepção de inglês voltado para essa ou aquela nacionalidade, eu tento trazer um pouco de tudo. A internet tem materiais. Eu tento mostrar para os meus alunos que existe a variedade linguística, né. Nem só a britânica e nem só a norte-americana são preponderantes nisto tudo. Existem as variedades indiana, australiana, e são bem interessantes.”

P 2: “Hoje o foco tem sido esse, inglesa e norte americana.”

P 3: “Eu devo confessar que eu não me foco muito nas diferenças entre pronúncias. Quando eu falo eu falo sobre o básico, mesmo, das diferenças entre inglês americano e britânico. Porque eu acho que isso tem uma razão política na verdade. Porque só falar dos Estados Unidos e Inglaterra? Justamente porque eles são grandes potências mundiais. Mas vamos analisar como funciona a língua nessas potências, e isso justifica por que todo mundo estuda inglês, porque as potências do nosso planeta falam este idioma (...).

P 4: “Quando eu menciono, eu menciono norte americana, inglesa, indiana e às vezes eu tenho referência de África do Sul, é o que eu consigo trazer mais pra eles. E eu tento puxar para eles que hoje em dia que a gente já tem o conceito de Brazilian English e que cada região vai ter sua própria característica e que o que a gente trabalha nas escolas hoje em dia é o global English, não tem mais isso de American ou British, isto já tá ultrapassado.”

Os entrevistados P1 e P4 mostraram-se mais abertos, em relação a trabalhar diversas variedades de LI e não ficar somente na dicotomia Estados Unidos-Inglaterra. Como afirma P1, “Eu tento mostrar para os meus alunos que existe a variedade linguística, né. Nem só a britânica e nem só a norte-americana” (P1). Os entrevistados P2, P5 e P6 foram diretos em afirmar que só trabalham as versões padrão. P2 refere que “Hoje o foco tem sido esse, inglesa e norte americana” e P3 explica “Porque só falar dos Estados Unidos e Inglaterra? Justamente porque eles são grandes potências mundiais”. Assim, e quanto a P3, apesar de refletir sobre as razões políticas das potências econômicas, reconhece que somente focaliza uma dicotomia de base, a propósito da qual Rajagopalan (2003) sublinha que a Língua Inglesa, já há um bom tempo, deixou de ser propriedade de qualquer nação e pertence ao mundo.

Tendo em conta que os estudantes, que responderam aos questionários, são alunos dos professores entrevistados, em cruzamento de dados, nota-se que há uma certa

inconsistência entre os resultados, já que 96% dos alunos responderam que, na sua percepção, os seus professores trabalham somente as variações americana e inglesa, enquanto alguns docentes entrevistados mencionam outras variedades linguísticas.

Quanto à oitava e nona categorias, **reações mais comuns dos alunos à cultura inglesa e norte-americana**, a contagem de ocorrências consta da tabela seguinte.

Tabela 12 – Reações mais comuns dos alunos à cultura inglesa e norte-americana

Categoria 8	Subcategorias	Ocorrências
Reações mais comuns dos alunos à cultura inglesa	Choque cultural face à cultura inglesa	1
	Curiosidade e vontade de descobrir a cultura inglesa	3
	Identificação total com a cultura inglesa	2
	Vontade de visitar a Grã-Bretanha	2
	Pouco conhecimento da cultura inglesa, assente em estereótipos	3
Categoria 9	Subcategorias	Ocorrências
Reações mais comuns dos alunos à cultura norte-americana	Identificação e adesão à cultura norte-americana	4
	Familiarização com o consumismo norte-americano	1
	Rejeição da cultura norte-americana	1
	Pouco conhecimento da cultura norte-americana, assente em estereótipos	2
Total de ocorrências		19

Numa análise das ocorrências, em cada subcategoria, os professores, relativamente às reações mais comuns dos alunos, às culturas inglesa e norte-americana, apresentam um conjunto diferenciado de percepções. Na categoria 8, acerca da reação dos alunos, em relação à cultura inglesa, obtivemos 1 ocorrência para “choque cultural”, 3 ocorrências, para “curiosidade e vontade de descobrir a cultura inglesa”, o mesmo número para “pouco conhecimento da cultura inglesa, assente em estereótipos”, 2 ocorrências para “identificação total com a cultura inglesa” e ainda mais 2 ocorrências para “vontade de visitar a Grã-Bretanha”.

Na categoria 9, “reações mais comuns dos alunos à cultura norte-americana”, conferimos 4 ocorrências para “identificação e adesão à cultura norte-americana”, 1 ocorrência para “familiarização com o consumismo do país”, bem como para “rejeição da cultura norte-americana”, e 2 ocorrências para “pouco conhecimento da cultura norte-

americana, assente em estereótipos”. Quanto às reações mais comuns dos alunos, à cultura inglesa, transcrevemos as percepções de alguns professores:

P 1: “As reações são as mais adversas possíveis. Quando o aluno vê novas coisas ele fica chocado. Quando a comida e outros aspectos culturais são diferentes, causam um choque.”

P 2: “Eles sempre demonstram uma curiosidade enorme e a vontade de sair do país para conhecer esta cultura que eles só conhecem em sala de aula e pela internet.”

P 3: “Eles se identificam muito com a britânica por a pronúncia parecer mais com o que está escrito.”

P 5: “Eles acham que os hábitos são parecidos com os nossos, mas o idioma completamente diferente. Mas sobre os hábitos, eles entendem que seria fácil uma adaptação lá quando eu aprofundo e mostro que existem peculiaridades.”

P 6: “Eles têm o estereótipo de que os britânicos são frios, não são muito receptivos, que na Inglaterra é muito chuvoso. Eles não têm o conhecimento cultural muito aprofundado.”

Observa-se uma grande diversidade de opiniões, nos excertos anteriores. Em relação à cultura Inglesa, segundo os entrevistados P4 e P6, os alunos possuem uma visão estereotipada. Para P2, “demonstram uma curiosidade enorme e a vontade de sair do país para conhecer esta cultura”. Neste sentido, há uma convergência com a pesquisa de Lopes (1996), que conclui que os alunos possuem uma atitude de adesão e fascínio, pelo que é estrangeiro. P1 observa que “as reações são as mais adversas possíveis” e que os alunos ficam muito impressionados (“chocados”) com as diferenças. P3 referiu-se à “pronúncia” como se fosse cultura. Por seu turno, P5 acredita que os alunos consideram os hábitos ingleses parecidos com os brasileiros.

Em triangulação, os alunos evidenciam curiosidade e fascínio (96% considera esta cultura interessante), tal como referenciado pela maioria dos docentes.

De seguida, registam-se algumas reações mais comuns dos alunos à cultura norte-americana, segundo as percepções dos seus professores:

P 1: “À cultura norte-americana propriamente, de certo modo, já estão um pouco acostumados por conta dos filmes, por conta do nosso dia a dia que têm um pouco disso tudo, mas geralmente eles discutem a questão do consumismo, o fast food, que é uma coisa bem marcante e outros assuntos relacionados como a política,

né? Eles têm muitas curiosidades e reações diversas, mas, geralmente são estes estereótipos que eles trazem para sala de aula.”

P 2: “Em relação à cultura norte-americana, o público que tem mais vontade de estudar e conhecer esta cultura é o público mais ligado ao consumismo, a compras, não é muito ligado à cultura. Os alunos mais ligados à cultura têm aquela curiosidade de ir a Londres, conhecer museus, fazer passeios, né. Na cultura americana, foi vendido pra a gente como produto do consumismo, o fenômeno da McDonaldização, né? Hoje eu consigo detectar que os meus alunos têm vontade de ir aos Estados Unidos pra fazer compras, só.”

P 3: “Culturalmente eles se identificam mais com a americana, mas, porque eles empurram mesmo, está em todo mundo. Tudo o que as pessoas fazem, agem e até como elas falam tem uma gotinha de cultura norte-americana envolvida.”

P 4: “Uns se sentem mais confortáveis com as características dessa cultura, dizem “essa região é como se fosse São Paulo, tal região é como se fosse aqui no nordeste”, outros vão dizer que é um povo muito vulgar.”

P 5: “Identificação imediata. Parece que é o sonho, o sonho do brasileiro que quer expandir, quer melhorar de vida, é passar para os Estados Unidos e quem sabe até morar lá. A gente tem sempre a impressão que é fácil viver nos Estados Unidos porque a gente já conhece nos filmes e se a gente gosta daquele modo de vida do filme, não seria difícil adaptar.”

P 6: “A americana também é muito estereotipada, que os americanos só comem fast food, que nos Estados Unidos se ganha super bem, é muito estereotipado.”

Em relação à cultura norte-americana, verifica-se que as respostas foram diversificadas, evidenciando a percepção dos docentes, sobre o interesse dos discentes, à semelhança da cultura inglesa, analisada antes. P1 opina que os alunos estão muito familiarizados com a cultura dos Estados Unidos, P2 mostra uma visão mais estereotipada, ao afirmar que os discentes, que têm interesse nos Estados Unidos, são os alunos ligados ao consumismo, contrapondo que os que gostam de cultura preferem a Inglaterra. Quanto a P3 e P5 acreditam que os alunos possuem uma identificação imediata com a cultura norte-americana, indo ao encontro das teorias discutidas na revisão teórica, acerca de imperialismo linguístico (cf. Cap. II, 2.2). P4 afirma que, além de identificação, por parte dos alunos, percebe, igualmente, forte rejeição, “outros vão dizer que é um povo muito vulgar”, mostrando que a subvalorização também existe e reflete a percepção de cada um. Ainda neste sentido, P6 observa que a visão dos alunos é bastante estereotipada, “que os americanos só comem *fast food*, que nos Estados Unidos se ganha super bem, é muito estereotipado.”

Em cruzamento de dados, o interesse manifestado pelos discentes, quanto à cultura norte-americana, é realçado pela maioria dos professores, convergindo com os resultados do inquérito por questionário, uma vez que muitos estudantes (88%) consideram esta cultura apelativa e interessante.

Quanto à décima categoria, **aplicação da Pedagogia Crítica nas aulas de Inglês**, as subcategorias e ocorrências podem ser observadas na tabela.

Tabela 13 – Aplicação da Pedagogia Crítica nas aulas de Inglês

Categoria 10	Subcategorias	Ocorrências
Aplicação da Pedagogia Crítica nas aulas de Inglês	Aplicação de uma visão crítica no processo de ensino do Inglês	5
	Importância de desenvolver a competência intercultural crítica dos alunos	3
	Importância do questionamento e do diálogo de reciprocidade com os alunos	2
	Importância de uma análise comparativa entre culturas	1
Total de ocorrências		11

Nesta categoria, e no que se refere à aplicação da Pedagogia Crítica nas aulas de Língua Inglesa, observamos 5 ocorrências para a subcategoria “aplicação de uma visão crítica no processo de ensino do Inglês”, 3 ocorrências relativas à “importância de desenvolver a competência intercultural crítica dos alunos”, 2 para a “importância do questionamento e do diálogo de reciprocidade com os alunos” e 1 “quanto à importância de uma análise comparativa entre culturas”. Incluímos algumas das respostas dos docentes:

P 1: “Eu acho que sim, eu sempre prezo pela questão do diálogo. Eu tento transmitir o conteúdo, mas, também aceito a contribuição da parte deles. A gente tem que estar tentando englobar um pouco disso tudo e tentar estabelecer um diálogo realmente de reciprocidade.”

P 2: “Muito, eu sou muito crítica com a questão da pronúncia, quanto à lógica do aluno para fazer perguntas, para responder corretamente, mostro a importância da norma culta, enfim.”

P 4: “Sim, entra de novo na questão da intolerância, do não respeito às diferenças ou de você hipervalorizar a cultura do outro em detrimento da sua. Então eles falam ‘se fosse aqui no Brasil...’, então a gente tem que jogar para eles ‘não gente, quais são as realidades de colonização? Quais são as realidades históricas que a gente tem aqui?’. A gente tem que puxar isso aí.”

P3: “Às vezes sim, o que eu posso dizer que eu trabalho relacionado à cultura seria hábitos alimentares, ou personalidades americanas, por exemplo, eles sempre acham interessante. É legal, é interessante.”

P 5: “Sim, você tem que ter uma visão crítica sempre, né? Não deixar também o aluno entender as coisas de forma alienada, né? Desmerecer o próprio idioma. Não existe um idioma melhor do que o outro. A abordagem cultural tem que ser de forma crítica.”

P 6: “Acredito que sim, na questão de você analisar as duas línguas, as duas culturas e comparar o que existe em uma que não existe na outra, o que podemos melhorar observando a outra e vice-versa.”

Interpreta-se que os entrevistados P1 e P2 não compreenderam e se desviaram do objetivo da questão, falando sobre pronúncia e diálogo, em sala de aula. De forma semelhante, P3 reduz, de forma simplista, a Pedagogia Crítica a um diálogo sobre a informação de alguns aspectos culturais, de “hábitos alimentares, ou personalidades americanas, por exemplo, eles sempre acham interessante”. Quanto a P5 e P6 mostram-se mais conscientes, em relação à Pedagogia Crítica e a um diálogo com os seus alunos, afirmando discutir formas de como desenvolver a competência intercultural crítica dos seus alunos. Nas palavras de P5, “não existe um idioma melhor do que o outro. A abordagem cultural tem que ser de forma crítica.” Neste entendimento, as respostas de P5 e P6 demonstram que há abertura para abordagens críticas, no processo de ensino do Inglês, como Língua estrangeira .

Em cruzamento de dados, recorda-se que mais de metade dos alunos (58%), percebe que os seus professores não os orientam, para um posicionamento crítico e reflexivo das culturas em Língua Inglesa, enquanto 42% dos estudantes referem que têm essa orientação, por parte dos professores. Atendendo a que, de fato, alguns professores entrevistados não praticam uma Pedagogia Crítica, nas suas aulas, tal como registado nas entrevistas, é urgente mais formação continuada para estes docentes de Língua Inglesa, de forma a superar este problema, que afeta as suas práticas.

Concluindo a análise categorial das respostas dos entrevistados, apresentam-se as subcategorias e a contabilização das ocorrências da décima-primeira categoria, **implicações político-sociais no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa**, para cada uma das subcategorias semânticas estabelecidas.

Tabela 14 – Implicações político-sociais no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa

Categoria 11	Subcategorias	Ocorrências
Implicações político-sociais no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa	Implicações político-sociais no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa	5
	Inerência da questão política numa Língua falada no mundo	3
	Interligação entre Língua, cultura e representações sociais	3
	Escolha dos alunos visando o futuro profissional	2
	Necessidade de incentivar a reflexão e o senso crítico dos alunos	3
	Compromisso político-social do educador	3
Total de ocorrências		19

No que concerne à opinião dos entrevistados, as “implicações político-sociais no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa” totalizam 5 ocorrências, seguindo-se, com igual número de 3 ocorrências, as subcategorias “inerência da questão política numa Língua falada no mundo”, “interligação entre Língua, cultura e representações sociais”, “necessidade de incentivar a reflexão e o senso crítico dos alunos” e “compromisso político-social do educador”. Quanto à “escolha dos alunos visando o futuro profissional”, registam-se 2 ocorrências.

De maneira a ilustrar a análise, destacamos algumas respostas dos docentes, ilustrativas das suas perceções, tal como enunciadas no decorrer das entrevistas:

P 1: “Acredito que sim, de uma forma bem forte porque a língua inglesa é uma das línguas mais faladas no mundo, então a questão política sempre vai está atrelada ao aprendizado pelo mundo. Primeiro pela facilidade de se aprender diferente de outras línguas, mas, de qualquer modo, sendo o inglês difícil ou não, ele seria ainda assim tido como uma língua por conta do capitalismo. E os alunos querem obviamente crescer nos estudos e entram nessa de cabeça.”

P 3: “Com certeza, acho que é tudo social e político, quando eles pensam na língua, pensam também na cultura acho que tá tudo interligado.”

P 4: “Certamente, por que quando eu apresento a cultura de outro povo pra minha população isso começa a interferir na forma como eu vejo a cultura do outro (...). A gente tem que refletir o tempo todo porque cultura está ligada a uma série de aspectos econômicos, políticos e ideológicos e por isso a gente precisa ser muito críticos e incentivar neles esta avaliação crítica sobre o que eles estão aprendendo e consumindo da mídia.”

P 5: “Sempre, sempre, acho que o ensino ele tá sempre encarregado desse compromisso. Não escapa disso, não. É você desenvolver o aluno para que ele não se torne um alienado. É importante sempre salientar a questão política.”

P 6: “Sim, acho que não é muito incentivado pelo próprio governo que a gente aprenda uma segunda língua, porque a medida que você aprende uma segunda língua você se torna mais apto, mais desenvolvido e com o senso crítico mais apurado você fica e a questão do governo é exatamente essa, é isso que eles não querem.”

Confirma-se que todos os entrevistados consideram a existência de implicações políticas, no ensino de Língua Inglesa, concordando com Freire (1996), que sempre acreditou no inevitável compromisso político de qualquer educador. As respostas dos professores trazem-nos, de alguma forma, uma ideia, embora ainda mais teórica do que efetivamente colocada em prática, em relação ao ensino crítico na Escola de Línguas.

É certo que as práticas de alguns professores ainda não são concordantes com uma Pedagogia Crítica, tal como foi analisado na categoria 10, “aplicação da Pedagogia Crítica nas aulas de Inglês”, contudo a consciencialização, manifestada pelos docentes, é um começo promissor. A título de exemplo, P4 comenta que “a gente tem que refletir o tempo todo porque a cultura está ligada a uma série de aspectos econômicos, políticos e ideológicos” e P5 reforça que “o ensino ele tá sempre encarregado desse compromisso (...) É importante sempre salientar a questão política”.

Em triangulação, muitos discentes (71%) responderam que não acreditam em implicações político-sociais no ensino da Língua Inglesa, enquanto somente um pequeno grupo (29%) respondeu que acredita nessas implicações. Este distanciamento, entre professor e aluno, comprova que o professor deverá orientar o discente numa reflexão mais aprofundada, sobre a influência da Língua e cultura do Inglês, como Língua estrangeira, cumprindo o compromisso político do educador, referenciado por Freire (Idem).

CONCLUSÕES

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

Freire (1996, p. 29)

Nos nossos dias, a Língua Inglesa é falada por milhões de pessoas, enquanto Língua franca do século XXI, numa sociedade global, que interliga todos os continentes e países, mercê do alcance alargado das novas tecnologias da informação e comunicação. Consequentemente, constitui a Língua estrangeira mais estudada no Mundo, tanto em escolas públicas, como privadas. O reforço do estatuto de Língua mundial resulta de uma primazia político-económica, alcançada primeiro pela Inglaterra e depois pelos Estados Unidos da América. Desta forma, a Língua Inglesa agrega várias influências, que confirmam a sua preponderância como Língua de prestígio, desde os primórdios do império colonial da Inglaterra, no século XVIII, continuando com a sedimentação do poder político, militar e económico dos Estados Unidos, a partir do século XX (Godinho, 2001).

Por isso, é essencial repensar o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, no Brasil, no ensino público e privado, acompanhando o interesse crescente, manifestado por pais, encarregados de educação e alunos, interessados em adquirir competências linguísticas essenciais, que lhes permitam a comunicação, oral e escrita, na Língua Inglesa, bem como alcançar melhores oportunidades de exercer uma profissão futura de sucesso. Além disso, a maior parte do conhecimento disponível na Internet encontra-se em Língua Inglesa, pelo que essa transversalidade linguística possibilita o acesso ao conhecimento e ao progresso, imprescindíveis à formação dos jovens, enquanto cidadãos do seu País e do Mundo, em permanente evolução (Brown, 2000).

Neste entendimento, muitos estudantes, sejam crianças, jovens e adultos, têm semanalmente aulas de Inglês, Língua estrangeira, na Escola que frequentam regularmente, e ainda em Escolas de Línguas privadas, após o seu horário escolar.

Em efeito do *status* alcançado pela Língua Inglesa, são cada vez mais numerosos os alunos, que se matriculam em Escolas de Línguas, procurando a almejada competência

comunicativa, a Inglês. Nos últimos anos, começam a surgir, com mais regularidade, estudos que se debruçam sobre alguns dos problemas resultantes do ensino e aprendizagem do Inglês, como Língua estrangeira. Assim, há alguns questionamentos recorrentes sobre este ensino, os quais interligam Língua e cultura, atendendo ao caráter social e comunicativo da Língua. Em especial, as reflexões têm vindo a incidir nas implicações da disseminação desta Língua e na significância da sua aprendizagem, atendendo aos métodos de ensino e aprendizagem, no Brasil.

Neste enquadramento, e interligando a Língua e cultura inglesas, com a Língua e cultura locais, por referência a professores e estudantes, relembramos a nossa Questão de Partida, tal como definida e explicitada anteriormente:

- **De que forma é possível implementar um ensino da Língua Inglesa que valorize, reflexiva e criticamente, o diálogo entre a cultura inglesa e brasileira, na percepção de professores e estudantes adultos, de uma Escola de Línguas?**

Para alcançar resposta(s), como formulado no objetivo geral, analisaram-se as percepções de estudantes adultos e professores, de uma Escola de Línguas, quanto aos desafios e vantagens da Pedagogia Crítica, aplicada ao ensino da Língua Inglesa, numa perspectiva reflexiva de Diálogo Intercultural, em sala de aula.

A pesquisa foi concretizada no contexto de uma Escola de Línguas, tendo por base uma abordagem **qualiquantitativa**. No estudo de caso (Flick, 2005), foram analisados inquéritos por entrevista a docentes e inquéritos por questionário a estudantes adultos, triangulando as percepções de professores e estudantes.

Passamos, seguidamente, à síntese dos resultados do estudo de caso, de acordo com a análise efetuada, no último capítulo (cf. Cap. IV).

Os resultados do estudo, relativamente à **Hipótese 1**, permitem concluir que a ação do professor de Língua Inglesa, como Língua estrangeira, influencia as percepções dos estudantes sobre as culturas inglesa/ norte-americana e brasileira. Os professores, ao privilegiarem, nas suas aulas, as duas principais culturas de Língua Inglesa, têm influência nas percepções dos alunos. É de referir a semelhança, quanto ao uso do Inglês, nas preferências de lazer dos estudantes e dos seus professores (filmes, séries, músicas, TV). Contudo, os professores utilizam mais o Inglês, certamente devido à sua proficiência linguística. Há ainda a preferência por morar num país de Língua Inglesa, por parte dos sujeitos participantes, da Escola de Línguas em análise.

No que concerne à **Hipótese 2**, confirma-se que a Pedagogia Crítica, aplicada ao ensino da Língua Inglesa, como Língua estrangeira, possibilita a valorização do diálogo

entre as culturas inglesa/ norte-americana e brasileira. Os alunos percebem, em maioria, que o docente valoriza o diálogo entre as culturas de Língua Inglesa e brasileira, não obstante nem sempre aplicar uma Pedagogia Crítica, no decurso das suas aulas. Quanto à identificação, com países de Língua e culturas inglesas, é ainda mais evidente por parte dos professores, como reconhecido pelos próprios. Apesar de muitos alunos acreditarem que não há implicações políticas, no ensino da Língua Inglesa, os professores mostraram-se conscientes das implicações políticas do ensino do idioma, e os mesmos, em maioria, consideram importante a aplicação da Pedagogia Crítica. Desta maneira, e não obstante o fascínio manifestado, por estudantes e docentes, pela Língua e culturas inglesa/ norte-americana, é de destacar uma crescente valorização da cultura brasileira, reconhecida como necessária, tanto pelos estudantes, como pelos professores.

Quanto à **Hipótese 3**, o Diálogo Intercultural, no ensino da Língua Inglesa, como Língua estrangeira, promove um posicionamento reflexivo e crítico dos estudantes, confirma-se a importância do diálogo, da reflexão e do senso crítico. Em geral, os estudantes dão valor ao sentido crítico, incentivado, com alguma frequência, pelos docentes. Em contraste com as suas vivências de um ensino-aprendizagem tradicional, enquanto crianças e jovens estudantes de Língua Inglesa, os professores começam a abordar a Língua e cultura inglesas, por referência à Língua Portuguesa e à cultura brasileira, numa perspectiva de troca cultural. Como constrangimento ao Diálogo Intercultural, é de referir que os docentes revelaram desconhecer o significado do conceito e de como o traduzir, nas práticas, nas suas aulas de Língua Inglesa, como Língua estrangeira. Como tal, precisam de mais formação e trabalho colaborativo, em relação à Pedagogia Crítica e ao Diálogo Intercultural. Como aspeto muito positivo, foi possível constatar uma valorização da cultura brasileira local, do Estado de Alagoas.

Em **conclusão geral**, emerge a importância de um ensino da Língua Inglesa, em transversalidade com a Língua Portuguesa e a cultura brasileira. Sendo evidente a supervalorização da Língua Inglesa e das culturas inglesa e norte-americana, nas percepções de estudantes e professores, é urgente que os docentes apliquem a **Pedagogia Crítica** e o **Diálogo Intercultural**, incentivando a reflexão dos estudantes. Contudo, tal nem sempre acontece, por desconhecimento dos docentes e por escassez de uma ação pedagógica planificada, devidamente fundamentada e não apenas ocasional.

A Língua Inglesa, como Língua estrangeira, revela-se, pois, uma disciplina central no currículo escolar, um dos instrumentos basilares da Educação contemporânea e um bem simbólico, valorizado globalmente. Sendo assim, no Brasil, o ensino e aprendizagem dessa Língua não pode ser entendido como uma matéria de menor valor, o que era usual no

passado. Pelo contrário, é preciso **investir na formação de professores**, em **materiais didáticos** e em toda a estrutura necessária, para um **ensino crítico e eficaz**, conducente a melhorias na formação escolar e profissional dos estudantes (Holden, 2009).

Por isso, é imprescindível que os professores frequentem cursos de formação, visando a sua **atualização pedagógica e didática**. Desta forma, os docentes poderão descobrir as vantagens da Pedagogia Crítica e do Diálogo Intercultural, bem como alcançar um conhecimento refletido, relativo à aplicação, em diferentes níveis de ensino do Inglês.

Limitações do estudo

As limitações deste estudo estão relacionadas com a **natureza da pesquisa** e com aspetos decorrentes das técnicas de recolha e tratamento de dados.

Uma vez que se trata de um **estudo de caso**, o mesmo não possibilita a generalização de resultados, pela restrição a um grupo de professores e alunos de Inglês, de uma Escola de Línguas. As conclusões encontram-se, pois, circunscritas a uma comunidade educativa. Contudo, a pesquisa possibilitou uma análise aprofundada do contexto, permitindo identificar regularidades, que podem ser utilizadas em outras pesquisas, por aproximação a contextos semelhantes (Flick, 2005; Stake, 2009). Além disso, seria enriquecedor alargar o âmbito da pesquisa, para que os temas abordados fossem discutidos e pesquisados, com mais frequência, em Escolas do ensino público e em Escolas de Línguas particulares.

Por último, as conclusões do estudo serão proximamente divulgadas, aos participantes na pesquisa e à comunidade, na Escola de Línguas em análise, em Maceió, de forma a intervir, construtivamente, para um posicionamento mais reflexivo e crítico, de educadores e educandos, sobre o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa e respetivas culturas.

Investigações futuras

No que se refere a investigações educativas futuras, que potenciem um ensino de Língua Inglesa com consciência crítica, sustentado no Diálogo Intercultural, que integre as culturas de origem inglesa e a cultura brasileira, enumeram-se algumas possibilidades:

- Estudos sobre as perceções dos gestores e pedagogos de cursos de Língua Inglesa, quanto à implementação de estratégias de consciencialização e reforço de uma Pedagogia Crítica e Intercultural deste idioma;
- Estudos sobre o impacto da formação docente, na postura política e crítica do professor de Língua Inglesa, como Língua estrangeira;

- Estudos sobre o impacto de cursos de formação continuada, nas práticas dos professores de Língua Inglesa, como Língua estrangeira, quanto à aplicação, nas aulas, da Pedagogia Crítica e do Diálogo Intercultural;
- Estudos sobre as diferenças e convergências na postura político-cultural de estudantes dos cursos de Letras de Inglês e dos cursos de Letras de Português/Inglês, em relação ao Diálogo Intercultural e à supervalorização da Língua Inglesa e respectivas culturas;

De forma mais ampla, sugerimos ainda que, no curso superior de formação de professores de Língua Inglesa, no Brasil, seja dada a devida importância à Língua Portuguesa e à cultura brasileira, para que os futuros docentes não estudem somente a Língua e literatura inglesas, como acontece em muitas instituições de Ensino Superior.

Assim sendo, esperamos ter contribuído, ainda que modestamente, para a reflexão e discussão sobre o problema da supervalorização da Língua e cultura inglesa e norte-americana, configurando um imperialismo linguístico, alicerçado em fatores de poder, políticos, culturais e económicos. É possível, e desejável, promover a preservação da identidade brasileira e alagoana, através de um ensino que motive, reflexiva e criticamente, o diálogo entre o Inglês e o Português, a cultura inglesa e norte-americana e a brasileira.

Tal implica a responsabilização dos professores, no investimento na sua formação contínua, no trabalho conjunto entre pares e, em sala de aula, na orientação dos estudantes. Sempre “buscando, repercurando”, através de pesquisa, melhores formas de ensinar, “para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”, como explicitado por Freire (1996, p. 29), na epígrafe que ilustra as Conclusões. Apenas assim será possível alcançar um ensino eficaz da Língua Inglesa, ativo, crítico e com qualidade, formando cidadãos responsáveis e intervenientes em sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2007). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva* (5.^a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2006) Usos e Abusos dos Estudos de Caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (129), 637-651.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar* (7^a ed., A. Faria, Trad.). Madrid: McGraw Hill.
- Assis-Peterson, A. A. (2008). Como ser feliz no meio de anglicismos: processos transglóssicos e transculturais. *Linguística Aplicada*, 47(2), 323-340. Acedido em 4 de abril de 2015, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000200004&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0103-18132008000200004.
- Assis-Peterson, A. A., & Cox, M. I. P. (2007). Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópico*, 5 (1), 15-14.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beato-Canato, A. (2011). O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. *RBLA, Belo Horizonte*, 11 (4), 853-870. Acedido em 15 de maio de 2014, em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n4/a03v11n4.pdf>
- Brasil (1999). *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial.
- Brasil (1971). Lei nº 5.692, 11 de agosto de 1971. Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e outras providências. Brasília: Diário Oficial.
- Brasil (1961). Lei nº 4.024, 27 dezembro 1961, retificada em 28 dezembro 1961. Diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: Diário Oficial.
- British Council (2015). *The English Effect*. Acedido em 2 de abril de 2015, em <http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/english-effect-report.pdf>

- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language learning and Teaching*. New York: Longman.
- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira da Educação*, 13 (37), 45-56. Acedido em 3 de junho de 2015, em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>.
- Chizzotti, A. (2003). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez,
- Coimbra, N., Marques, A., & Martins, A. (2012). Formação e Supervisão: o que move os professores? *Revista Lusófona da Educação*, 20, 31-46. Acedido em 16 de maio de 2015, em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2936>
- Coimbra, N. (2013). Supervision and Evaluation: Teacher's Perspectives. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3 (5), 65-71. Acedido em 17 de maio de 2015, em http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_3_No_5_March_2013/7.pdf
- Coimbra, N. (2012). Supervisão e avaliação docente. Perceções de mestrandos de Ciências da Educação. In C. Leite & M. Zabalza (Coord.), *Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência* (pp. 9543-9555). Porto: FPCEUP -CIIE Acedido em 17 de maio de 2015, em http://www.fpce.up.pt/ciie/cidu/publicacoes/livro_de_textos.pdf.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (2nd. ed.). London: Cambridge University Press.
- Damianovic, M. C. (2006). Aprender inglês para não perder o bonde da história. *Solettras, UERJ*, 6 (12), 20-31. Acedido em 11 de julho de 2015, em <http://www.filologia.org.br/SOLETRAS/12/02.pdf>
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *EDUCAR, UFP*, 24, 213-215.
- Duran, M., & Xatara, C. (2008). Reflexos da evolução do ensino de línguas na lexicografia bilíngüe. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 47(1), 241-250. Acedido em 23 de abril de 2015, em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132008000100014&script=sci_arttext
- Ellis, G. (2004). Developing Intercultural Competence with Children in the English Language Class. *Thresholds*, 2, 14-17.
- Fernando, L. (1986). *Cultures in Conflict: Essays on Literature and the English Language in South East Asia*. Singapore: Graham Brash.
- Ferreira, A. (2000). Aspectos culturais e o ensino de Língua Inglesa. *Línguas & Letras, CECA/CVEL*, 1 (1), 117-127. Acedido em 28 de março de 2015, em

http://www.academia.edu/485151/Aspectos_Culturais_e_o_Ensino_de_L%C3%ADngua_Inglesa._2000

- Fleuri, R. M. (2003). Intercultura e educação. *Revista Brasileira da Educação*, 23, 16-35. Acedido em 28 de maio de 2015 em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>
- Flick, V. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (1ª ed.). Lisboa: Monitor.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do Oprimido* (45ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fogaça, F., & Gimenez, T. (2007). O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 7 (1), 161-182. Acedido em 15 de maio de 2014, em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n1/09.pdf>
- Garvía, R. (2012). A batalha das línguas artificiais (volapük, o primeiro ator). *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, 24 (2), 59-78. Acedido em 4 de abril de 2015, em <http://www.scielo.br/pdf/ts/v24n2/v24n2a04>
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Giroux, H. A. (1999) *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Giroux, H. A. (1992) *A escola crítica e a política cultural*. São Paulo: Cortez.
- Godinho, J. D. (2001). *Once upon a time um inglês: a história, os truques e os tiques do idioma mais falado do planeta*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Guessser, A. (2007). A diversidade linguística da internet como reação contra-hegemônica das tendências de centralização do império. *Ci. Inf.*, 36 (1), 79-91. Acedido em 28 de março de 2015, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652007000100006

- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (2), 201-209.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11ª. ed.). Rio de Janeiro: DP & A.
- Holden, S. (2009). *O ensino da língua inglesa nos dias atuais*. São Paulo: Special Book Services Livraria.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2001). *Fundamentos de metodologia científica* (4.ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: ARTMED.
- Leffa, V. J. (1999). O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas, APLIESP*, 4, 13-24. Acedido em 03 de maio de 2015 em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>.
- Le Breton, J. M. (2005). Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In Y. Lacoste & K. Rajagopalan (Orgs.), *A Geopolítica do Inglês* (pp. 12-26). São Paulo: Parábola.
- Libâneo, J. (2005). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.
- Lima, C.C. (2004). *Os idiomas internacionais: As línguas que um viajante no tempo precisa saber*. Acedido em <http://guiadoestudante.abril.com.br/aventuras-historia/idiomas-internacionais-433890.shtml>
- Lima, G. P. (2008). *Breve Trajetória Da Língua Inglesa e do Livro Didático de Inglês no Brasil*. Acedido em 02 de maio de 2015, em <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf>
- Lisita, V. (2007). Pedagogia e pedagogos, para quê? *Cadernos de Pesquisa de São Paulo*, 37 (131), 519-520. Acedido em 23 de abril de 2015, em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000200014&script=sci_arttext
- Lopes, L. P. (2008). *Por uma Lingüística Aplicada Interdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Lopes, L. P. (2005). Inglês no mundo contemporâneo: Ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto apresentado no Simpósio *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*. TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico.

- Lopes, L. P. (1996). 'Yes, nós temos bananas' ou 'Paraíba não é Chicago não'. Um estudo sobre a alienação e o ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Brasil. In L. P. Lopes (Ed.), *Oficina de lingüística aplicada. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas* (pp. 37-60). São Paulo: Editora Mercado de Letras.
- Luckesi, C. (1994). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez.
- Marchelli, P. S., & Dias, C. L. (2007) Percursos históricos da pedagogia e a sociedade da informação. *Revista psicopedagogia*, 24 (75), 285-297.
- McKAY, S. L. (2002). *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University.
- Mendes, E. (2007). A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação 'entre-culturas'. In M. L. Alvarez & K. da Silva (Orgs.), *Lingüística Aplicada: Múltiplos Olhares* (pp. 119-140). Campinas: Pontes Editores.
- Mendes, E. (2004). *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), UNICAMP, Campinas, São Paulo.
- Ortiz, R. (2006). *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo: Brasiliense.
- Ortiz, R. (2004). As ciências sociais e o inglês. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 19 (54), 5-22.
- Pacci, I. S. (2007). *A Pedagogia Crítica e o Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa*. Acedido em 08 de maio de 2015, em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/913-4.pdf>
- Pennycook, A. (1999). *Development, culture and language: ethical concerns in a postcolonial world*. Sydney: TESOL.
- Pennycook, A. (1998). A Lingüística Aplicada dos Anos 90: Em Defesa de Uma Abordagem Crítica. In I. Signorini & M. Cavalcanti (Orgs.), *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas* (pp. 23-47). Mercado de Letras.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Harlow Essex, UK: Longman Group Limited.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

- Power C. (2005). *Not Queen's English*. Acedido em 9 de abril de 2015, em <http://www.newsweek.com/not-queens-english-114797>
- Prado, C., & Cunha, J. C. (2003). *Língua Materna e Língua Estrangeira na Escola - O exemplo da bivalência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rajagopalan, K. (2005). A Geopolítica da Língua Inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In Y. Lacoste & K. Rajagopalan (Orgs.), *Parábola: A Geopolítica do Inglês* (pp. 135-159).
- Rajagopalan, K. (2003). Língua estrangeira e autoestima. In K. Rajagopalan (Org.), *Por uma lingüística crítica: linguagem, Identidade e a questão Ética* (pp. 65-70). São Paulo: Parábola editorial.
- Rodrigues-Rocha, E. (2007). *Língua Inglesa: origem e formação*. Acedido em 21 de abril de 2015, http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_1310/artigo_sobre_lingua_inglesa:_origem_e_formação
- Rocha, C.. (2007). O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 23(2), 273-319. Acedido em 2 de abril de 2015, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502007000200005
- Romanelli, O. O. (2003). *História da Educação no Brasil (1930/1973)* (30ª ed.). São Paulo: Editora Vozes.
- Santos, B. S. (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Editora Cortez.
- Santos, L., & Benedetti, A. (2009). Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 48 (2), 333-351. Acedido em 28 de março de 2015, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132009000200010
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciência & Saúde coletiva*, 5 (12), 187-192.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Uzêda-Freitas, M. (2012). Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 51(1), 77-97. Acedido em 4 de abril de 2015, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132012000100005&lng=en&tlng=pt
- Ventura, M. M. (2007). *O estudo de caso como modalidade de pesquisa*. *SOCERJ*, 20 (5), 383-386.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Editorial III-CAB.II do Seminário Internacional de Investigación Educativa, Interculturalidad y Educación Intercultural*. La Paz/Bogotá.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre. Editora: Bookman.

APÊNDICES

APÊNDICE A - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

O presente inquérito por questionário integra-se num trabalho de investigação, a decorrer no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, da Universidade Lusófona do Porto, Portugal. Visa recolher informação de alunos de Língua Inglesa, que permita averiguar de que forma é possível implementar um ensino da Língua Inglesa que valorize criticamente o diálogo entre a cultura inglesa e brasileira, na percepção de professores e estudantes adultos, de uma Escola de Línguas. A informação permanecerá anónima e confidencial. **Obrigado pela colaboração.**

I – Informações Pessoais

- 1- Sexo () M () F
- 2- Idade:
- 3- Curso/Nível que frequenta de Língua Inglesa:
- 4- O que o levou a estudar a Língua Inglesa?

II – Ensino e aprendizagem da Língua Inglesa

- 5- Em seu tempo de lazer, prefere livros, música, cinema e TV em:
() Língua Inglesa () Língua Portuguesa
- 6- Que língua você mais admira?
() Língua Inglesa () Língua Portuguesa
- 7- Sonha em morar em algum país de Língua Inglesa?
Sim () Não ()
- 8- Em suas aulas, o seu professor trabalha as culturas:
() de Língua Inglesa
() de Língua Inglesa e Brasileira
- 9- Em suas aulas, seu professor costuma trabalhar as variedades linguísticas:
() norte-americana e inglesa () diversas variedades espalhadas pelo mundo.
- 10- Qual é sua reação mais comum, ao se deparar com a **cultura inglesa**?
 - a) Considero interessante. ()
 - b) Indiferente para mim. ()
 - c) Nenhuma das alternativas. ()

11- Qual é sua reação mais comum, ao se deparar com a **cultura norte-americana**?

- a) Considero interessante. ()
- b) Indiferente para mim. ()
- c) Nenhuma das alternativas. ()

12- Considera que a **cultura brasileira** poderia fazer parte do ensino do Inglês?

Sim () Não ()

13- Considera que, em relação às culturas de Língua Inglesa, o seu professor:

- () Supervaloriza estas culturas
- () Desvaloriza estas culturas
- () Valoriza as culturas inglesas e brasileira

14- O seu professor orienta alunos para um posicionamento reflexivo e crítico das culturas de Língua Inglesa?

Sim () Não ()

14.1 – **Se sim**, explique como.

15- Considera que há implicações político-sociais, no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa?

Sim () Não ()

15.1 – **Se sim**, explique quais.

Obrigado pela colaboração

APÊNDICE B - GUIÃO DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA AOS PROFESSORES

O presente inquérito por entrevista integra-se num trabalho de investigação, a decorrer no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, da Universidade Lusófona do Porto, Portugal. Visa recolher informação de professores, que permita averiguar de que forma é possível implementar um ensino da Língua Inglesa que valorize criticamente o diálogo entre a cultura inglesa e brasileira, na percepção de professores e estudantes adultos, de uma Escola de Línguas. A informação permanecerá anónima e confidencial. **Obrigado pela colaboração.**

I – Experiência profissional

1. Quais são suas habilitações profissionais?
2. Há quanto tempo exerce funções de professor/a?
3. Quais as disciplinas e anos que já lecionou, em escolas públicas e privadas?
4. Há quanto tempo exerce funções de professor de Inglês?
5. Há quanto tempo exerce funções de professor de Inglês nesta Escola de Línguas?

II – Ensino e aprendizagem da Língua Inglesa

6. Em seu tempo de lazer, prefere livros, música, cinema e TV em Língua Inglesa ou em Língua Portuguesa? Por quê?
7. Sente-se mais confortável falando em Inglês ou em Português? Por quê?
8. Sonha em morar em algum país de Língua Inglesa? Se sim, qual é esse país e por que essa opção?
9. Qual é sua opinião sobre o ensino de Língua estrangeira, associado à respectiva cultura?
10. Quando foi aluno/a de Língua Inglesa, seus professores abordavam aspectos culturais do idioma? De que forma?
11. O que entende por Diálogo Intercultural?
12. Em suas aulas, trabalha ambas as culturas, inglesa e brasileira, ou apenas uma delas? Por quê?
13. Considera que a cultura local poderia intermediar o Diálogo Intercultural, no ensino do Inglês? Justifique.
14. Em suas aulas, costuma trabalhar somente as variedades linguísticas norte-americana e inglesa, ou as diversas variedades espalhadas pelo mundo? Por quê?
15. Quais são as reações mais comuns dos seus alunos à cultura inglesa?

16. E quais são as reações mais comuns dos seus alunos à cultura norte-americana?
17. Aplica a Pedagogia Crítica nas suas aulas de Inglês, numa perspectiva de diálogo entre as culturas inglesa e brasileira? Por quê?
18. Considera que há implicações político-sociais, no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa? Quais?

Obrigado pela colaboração

APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES AO INQUÉRITO POR ENTREVISTA

I – Experiência profissional
1. Quais são suas habilitações profissionais?
P1: Sou formado em Letras Inglês/Português e atualmente estou cursando pós-graduação na área de Gestão da Educação. P2: Bacharel em Turismo, especialista em Empreendedorismo, Gestão Ambiental e Sustentabilidade. P3: Formado em Letras Português e Inglês e tenho especialização em Secretariado Executivo. P4: Formada em Terapia Ocupacional, especialização em Docência do Ensino Profissional, especialização em Docência para o Ensino de Língua Inglesa, Especialização em Tradução. P5: Sou graduado em licenciatura em Ciências Sociais na UFAL e sou formado em Direito na FAMA. P6: Sou graduada em Letras, Inglês e formada em Administração.
2. Há quanto tempo exerce funções de professor/a?
P1: Já ensino há oito anos. P2: Há dez anos P3: Há seis anos P4: Sete anos P5: Eu trabalho como professor há desenove anos P6: Dez anos
3. Quais as disciplinas e anos que já lecionou, em escolas públicas e privadas?
P1: Bem, a minha experiência é voltada mais pra o ensino de idiomas. Não propriamente em escolas regulares públicas ou particulares. Mas, em escolas particulares de idiomas. P2: Em instituições privadas, ensinei inglês, gestão ambiental e várias disciplinas relacionadas a turismo. P3: Somente inglês em escolas públicas e privadas. P4: Inglês em vários níveis, Ética, só instituições privadas. P5: Lecionei para turma do Ensino Médio em escolas privadas com cultura de idiomas. P6: Língua inglesa, em diferentes níveis, arquivo e protocolo e serviços administrativos em instituições privadas.
4. Há quanto tempo exerce funções de professor de Inglês?
P1: Há 8 anos. P2: Há 8 anos. P3: 6 anos. P4: 7 anos. P5: 19 anos consecutivos. P6: 10 anos.
5. Há quanto tempo exerce funções de professor de Inglês nesta Escola de Línguas?
P1: Nesta escola, há um ano e meio. P2: Dois anos e meio. P3: 2 anos. P4: 7 anos. P5: Eu trabalho aqui há 3 anos. P6: 3 anos.
II – Ensino e aprendizagem da Língua Inglesa
6. Em seu tempo de lazer, prefere livros, música, cinema e TV em Língua Inglesa ou em Língua Portuguesa? Por quê?

P 1: Eu sempre prefiro em língua inglesa, apesar de ler tanto em português quanto em inglês, mas nas outras áreas eu prefiro sempre em inglês. Porque eu acho que é uma forma, já que eu não estou inserido em ambiente de língua inglesa, então é uma forma de aprimorar e então continuo estudando e aproveitando meu tempo, né?

P 2: Língua inglesa, que é uma maneira de praticarmos fora da sala de aula, já que nem sempre nós professores temos tempo e dinheiro para viajar para fora do país e investir em treinamento também. Então tudo que eu faço eu prefiro atrelar a língua inglesa.

P 3: Portuguesa, acho que quando a gente está no momento de lazer a gente quer pensar menos, a gente quer se distrair.

P 4: Se eu puder escolher eu vou preferir em língua inglesa porque é uma forma de manter a prática, mas não é aquela coisa de só se for em English.

P 5: Prefiro cinema em inglês porque me identifico, por que né..., a gente tá sempre reciclando, aprendendo novas expressões e diversificando o ouvido que precisa, quanto mais informações da língua melhor. Livros eu confesso que prefiro em português, por que eu tô cansando muito com a minha leitura né? A vista né? Cansa bastante então eu prefiro ler em português. Música eu prefiro em inglês.

P 6: Em língua inglesa. Porque não sei, eu gosto dos dois na verdade. Mas a música e o cinema americanos me atraem mais.

7. Sente-se mais confortável falando em Inglês ou em Português? Por quê?

P 1: Atualmente eu me sinto confortável com as duas línguas, claro que com português, mas muitas vezes com o português eu sinto alguma dificuldade com algum verbo, alguma conjugação diferente. Então hoje em dia a mesma dificuldade que eu sinto com inglês é a dificuldade que eu sinto com português.

P 2: Os dois. Bom, eu nasci no Brasil então eu falo português, né? O português, mesmo sendo a língua mãe é muito mais difícil de falar do que o inglês, né?

P 3: Acho que as duas coisas, gosto de falar português que é a minha língua, mas eu acho legal falar inglês e quando eu viajei e eu tinha que falar inglês eu gostava do desafio.

P 4: Nos dois, hoje em dia eu consigo me sentir confortável nos dois idiomas.

P 5: Independente, hoje em dia independente, não tenho mais nenhuma preferência. Às vezes eu me pego falando em inglês quando deveria falar em Português e vice-versa.

P 6: Em português, apesar de lecionar inglês há dez anos, dez anos que cheguei dos Estados Unidos eu me acostumei mais a ouvir português do que o inglês.

8. Sonha em morar em algum país de Língua Inglesa? Se sim, qual é esse país e por que essa opção?

P 1: Com certeza, eu tenho um sonho. Eu morei nos Emirados Árabes, mas eu gostaria realmente de morar em algum país que falasse inglês. Eu gostaria de morar na Nova Zelândia que tem um clima bucólico, próximo da natureza, eu acho muito legal.

P 2: Londres, porque meu inglês é britânico, porque eu conheci a cultura britânica e me apaixonei, porque eu moro em um país tropical, sol escaldante (risos), queria ter a experiência de passar um tempo em um lugar frio, de conhecer e adquirir outras culturas. Claro, indo para Inglaterra eu também teria a oportunidade de passear pela Europa, conhecer outros países, e de certa forma conhecer um pouco da história que está atrelada à Europa.

P 3: Morar por enquanto não. Mas quem sabe talvez na Inglaterra, porque é primeiro mundo, né? É outra realidade. Existe a curiosidade, seria enriquecedor.

P 4: De língua inglesa, não. Eu sonho em visitar, mas, não sonho em morar não.

P 5: Morar não, já tive esse sonho, mas, não tenho mais não.

P 6: Já morei, não sonho mais não.

9. Qual é sua opinião sobre o ensino de Língua estrangeira, associado à respectiva cultura?

P 1: Eu acho fundamental, realmente a língua não pode ser dissociada da parte cultural, eu acho que é realmente importante que você tenha visto as duas coisas pra dar ao aluno esta perspectiva de como uma língua é formada.

P 2: Muito importante, eu acho vergonhoso para o nosso país que em escolas, principalmente em

escolas públicas a língua inglesa seja vista como uma matéria qualquer, de os alunos não terem a prática como os alunos da França que o governo investe para que eles viagem.

P 3: Eu acho bom, acho interessante. É importante a cultura, mas, acima de tudo quando damos aula de inglês ensinamos a língua inglesa independente de que nação era se origina.

P 4: Eu acho que não faz sentido você ensinar língua estrangeira se não ensinar cultura. Primeiro que numa escola de idiomas, o objetivo da gente é que o aluno viaje, que ele viva esta cultura diferente, então se a gente não ensina sobre hábitos e costumes a gente tá primeiro deixando o aluno suscetível a passar por situações extremamente constrangedoras, como a gente tá deixando de utilizar um conteúdo que geralmente dá o interesse na aula.

P 5: Associado a cultura é fundamental, a pessoa aprender o inglês, é... num país que, que não é a língua nativa é sempre complicado, então eu acho que é fundamental que se explique o aspecto cultural para que se entenda melhor o porque daquilo ali, não necessariamente precisa saber o porquê que é desse jeito, mas esclarece mais, algumas dificuldades, algumas barreiras que se criam no aprendizado do idioma.

P 6: Acho que pra você aprender uma segunda língua, acho que obrigatoriamente faz parte do processo ensino-aprendizagem você associar o que você está apresentando na língua.

10. Quando foi aluno/a de Língua Inglesa, seus professores abordavam aspectos culturais do idioma? De que forma?

P 1: Na maioria das vezes, eles mostravam um ou outro aspecto, mas, geralmente a gente não tinha a oportunidade de ir tão a fundo. Era coisa rápida e simples. Quando era trabalhado, a gente tinha cópias mostrando como era um feriado em outra cultura, mas não ia muito a fundo.

P 2: Da primeira vez que estudei, não tanto, exatamente porque era um curso gratuito, mas depois em um curso melhor eu conheci alguns aspectos da cultura. Os professores mostravam figuras, pontos turísticos, aspectos atrelados à história, a gastronomia, também.

P3: Muito pouco, o que eu poderia dizer que é cultural seria as informações sobre a cultura pop americana, mas, nada muito aprofundado nem literário.

P 4: Sim, eles contavam sobre as experiências deles no exterior, eles normalmente falavam sobre essas situações que são muito diferentes entre cultura brasileira e cultura do país que eles viveram, tinha a questão de que às vezes eles traziam um filme e a gente percebia um hábito diferente do que a gente vê no Brasil, mas a gente não tinha aula assim: "hoje a gente vai falar só sobre "culture", nada desse tipo.

P 5: Não, muito pouco mesmo. Eram muito presos ao estritamente necessário do livro. Faz muito tempo também, né? Não se tinha as tecnologias se tem hoje.

P 6: Não, no máximo uma música, mas, só música não é abordar suficiente.

11. O que entende por Diálogo Intercultural?

P 1: Acredito que Diálogo Intercultural seria a forma que as culturas se comunicam com as coisas que são similares em cada cultura, talvez a forma de como a língua é utilizada em certo local. Talvez a forma como as pessoas se comportam utilizando os princípios daquela cultura.

P 2: O Diálogo Intercultural na minha visão seria este intercâmbio de várias culturas, de vários países.

P 3: Eu acho que as culturas se misturam, nenhuma cultura é isolada. A mistura de conhecimentos de culturas diferentes acho que é o Diálogo Intercultural.

P 4: Eu entendo que é um diálogo que acontece entre pessoas de duas culturas diferentes e aí você vai ter que lidar com as diferenças e fazer os ajustes necessários para que a comunicação aconteça, mas eu nunca escutei nada a respeito de Diálogo Intercultural.

P 5: Diálogo Intercultural me parece uma discursão, uma conversa que se tem em relação às diferenças entre culturas, né? Entre idiomas.

P 6: Seriam práticas de relacionar culturas umas com as outras, mais ou menos?

12. Em suas aulas, trabalha ambas as culturas, inglesa e brasileira, ou apenas uma delas? Por quê?

P 1: Na sala de aula, eu tenho uma tendência de sempre trabalhar com o foco de língua inglesa, mas de qualquer forma, a gente acaba tendo que estabelecer uma comparação com a nossa cultura, por exemplo, um prato típico, a gente tem que estabelecer pra trazer esta ideia de pertencimento porque eu tenho minha cultura e comparo com a do outro e daí eu tenho meu aprendizado. Ajuda o aluno a compreender seu papel na sociedade.

P 2: Hoje em sala de aula eu trabalho a cultura de outros países, exatamente levar o aluno a falar

em inglês e buscar um pouco da cultura dos países que falam esta língua.

P 3: As duas, porque a gente não pode ensinar uma língua se desvinculando de onde a gente está, de onde a gente vive. Por exemplo, eu posso ensinar inglês falando sobre Chico Buarque que é brasileiro, mas eu posso falar sobre ele em inglês. Eu acho importante analisar isso também.

P 4: Eu tento trabalhar as duas principalmente porque é muito interessante que os alunos estejam com duas posturas muito distintas ou eles chegam endeusando a cultura estrangeira e denegrindo a nossa cultura local o tempo inteiro ou eles vêm com aquela postura de “mas porque que eu tenho que aprender a cultura deles?” “porque que a gente tem que ceder o tempo todo?” então a gente tem que explicar para eles que não é nem uma situação nem outra, todos os países têm características positivas e negativas e a gente tem que conviver com tudo isso. Então eu acho que a gente tem que mostrar que existem diferenças e que estas diferenças não são certas ou erradas, existe simplesmente o diferente. Isso é fundamental.

P 5: Trabalho as duas, acho necessário fazer esse contraponto apesar de dar aula em inglês, a comparação é inevitável. Você tem que fazer o contraponto.

P 6: Apenas uma, a inglesa, por que é justamente o que precisa ser ensinado, o trabalho de cultura relacionado aos países de língua inglesa.

13. Considera que a cultura local poderia intermediar o Diálogo Intercultural, no ensino do Inglês? Justifique.

P 1: Acredito que sim, eu tenho a ideia de que a gente precisa trazer pro aluno o contexto que ele está inserido e dentro disto a gente tentar trabalhar da melhor maneira possível o conteúdo que tem que ser trabalhado. Acho que o contexto local sempre tem que ser preservado e observado, caso contrário, você pode ter problemas sérios, tanto para aprendizagem, quanto para aceitação dos alunos com relação ao tema que você está abordando.

P 2: Com certeza. Na questão da valorização do profissional, a partir do momento que não é investido no salário, na infraestrutura, então fica difícil transmitir isso para o aluno.

P 3: Com certeza, como eu disse, quando estamos ensinando inglês o assunto é inglês, mas nenhuma matéria é isolada, tudo está interligado. Podemos ensinar até matemática em inglês.

P 4: Tipo, a cultura alagoana para trabalhar o idioma? Claro! Porque eu posso falar sobre Alagoas usando o idioma inglês, eu posso comparar, por exemplo, quais são os folguedos que a gente tem, quais são os folguedos deles? Como é que tá o índice de violência em tal região? Como é que é em Maceió? Quando você trabalha com idiomas o bacana é que você pode transformar qualquer tópico em “teaching”, em ensino-aprendizagem, então a gente pode fazer muita coisa.

P 5: Se ela poderia intermediar? Poderia sim, é possível, apesar de eu achar que é menos interessante porque torna mais traumático até no futuro pra fluência. Acho que quanto mais rápido o aluno puder ter uma imersão, melhor. Mas é possível, sim.

P 6: Pode. Você pode relacionar aspectos culturais do Brasil com aspectos culturais que existem nos Estados Unidos, Inglaterra, que são comuns.

14. Em suas aulas, costuma trabalhar somente as variedades linguísticas norte-americana e inglesa, ou as diversas variedades espalhadas pelo mundo? Por quê?

P 1: Na verdade eu trago um pouco de tudo, eu nunca tive essa concepção de inglês voltado para essa ou aquela nacionalidade, eu tento trazer um pouco de tudo. A internet tem materiais. Eu tento mostrar para os meus alunos que existe a variedade linguística, né. Nem só a britânica e nem só a norte-americana são preponderantes nisto tudo. Existem as variedades indiana, australiana, e são bem interessantes.

P 2: Hoje o foco tem sido esse, inglesa e norte americana.

P 3: Eu devo confessar que eu não me foco muito nas diferenças entre pronúncias. Quando eu falo eu falo sobre o básico, mesmo, das diferenças entre inglês americano e britânico. Porque eu acho que isso tem uma razão política na verdade. Porque só falar dos Estados Unidos e Inglaterra? Justamente porque eles são grandes potências mundiais. Mas vamos analisar como funciona a língua nessas potências, e isso justifica por que todo mundo estuda inglês, porque as potências do nosso planeta falam este idioma. Tem muito dessa influencia, tudo é política, tudo é finanças infelizmente ou felizmente.

P 4: Quando eu menciono, eu menciono norte americana, inglesa, indiana e às vezes eu tenho referência de África do Sul, é o que eu consigo trazer mais pra eles. E eu tento puxar para eles que hoje em dia que a gente já tem o conceito de Brazilian English e que cada região vai ter sua própria característica e que o que a gente trabalha nas escolas hoje em dia é o global English, não tem mais isso de American ou British, isto já tá ultrapassado.

P 5: Não, é mais focada na britânica e americana, mesmo. Porque falta subsídios suficientes para trabalhar as outras. Nunca trabalhei com um livro que fosse de inglês australiano, por exemplo. Às vezes eu pincelo as aulas com alguns vídeos com outras falantes de outros países.

P 6: Não, geralmente não trabalho as do mundo todo, porque não tenho conhecimento das outras formas.

15. Quais são as reações mais comuns dos seus alunos à cultura inglesa?

P1: As reações são as mais adversas possíveis. Quando o aluno vê novas coisas ele fica chocado. Quando a comida e outros aspectos culturais são diferentes, causam um choque.

P2: Eles sempre demonstram uma curiosidade enorme e a vontade de sair do país para conhecer esta cultura que eles só conhecem em sala de aula e pela internet.

P3: Eles se identificam muito com a britânica por a pronúncia parecer mais com o que está escrito.

P4: Existem dois clichês, um é de que eles são muito chatos, porque eles são muito rígidos outro é a ideia que eles são muito elegantes.

P5: Eles acham que os hábitos são parecidos com os nossos, mas o idioma completamente diferente. Mas sobre os hábitos, eles entendem que seria fácil uma adaptação lá quando eu aprofundo e mostro que existem peculiaridades.

P6: Eles têm o estereótipo de que os britânicos são frios, não são muito receptivos, que na Inglaterra é muito chuvoso. Eles não têm o conhecimento cultural muito aprofundado.

16. E quais são as reações mais comuns dos seus alunos à cultura norte-americana?

P1: A cultura norte-americana propriamente, de certo modo, já estão um pouco acostumados por conta dos filmes, por conta do nosso dia a dia que têm um pouco disso tudo, mas geralmente eles discutem a questão do consumismo, o fast food, que é uma coisa bem marcante e outros assuntos relacionados como a política, né? Eles têm muitas curiosidades e reações diversas, mas, geralmente são estes estereótipos que eles trazem para sala de aula.

P2: Em relação à cultura norte-americana, o público que tem mais vontade de estudar e conhecer esta cultura é o público mais ligado ao consumismo, a compras, não é muito ligado à cultura. Os alunos mais ligados a cultura têm aquela curiosidade de ir a Londres, conhecer museus, fazer passeios, né. Na cultura americana, foi vendido pra a gente como produto do consumismo, o fenômeno da McDonaldisação, né? Hoje eu consigo detectar que os meus alunos têm vontade de ir aos Estados Unidos pra fazer compras, só.

P3: Culturalmente eles se identificam mais com a americana, mas, porque eles empurram mesmo, está em todo mundo. Tudo o que as pessoas fazem, agem e até como elas falam tem uma gotinha de cultura norte americana envolvida.

P4: Uns se sentem mais confortáveis com as características dessa cultura, dizem “essa região é como se fosse São Paulo, tal região é como se fosse aqui no nordeste”, outros vão dizer que é um povo muito vulgar.

P5: Identificação imediata. Parece que é o sonho, o sonho do brasileiro que quer expandir, quer melhorar de vida, é passar para os Estados Unidos e quem sabe até morar lá. A gente tem sempre a impressão que é fácil viver nos Estados Unidos porque a gente já conhece nos filmes e se a gente gosta daquele modo de vida do filme, não seria difícil adaptar.

P6: A americana também é muito estereotipada, que os americanos só comem fast food, que nos Estados Unidos se ganha super bem, é muito estereotipado.

17. Aplica a Pedagogia Crítica nas suas aulas de Inglês, numa perspectiva de diálogo entre as culturas inglesa e brasileira? Se sim, explique como.

P1: Eu acho que sim, eu sempre prezo pela questão do diálogo. Eu tento transmitir o conteúdo, mas, também aceito a contribuição da parte deles. A gente tem que estar tentando englobar um pouco disso tudo e tentar estabelecer um diálogo realmente de reciprocidade.

P2: Muito, eu sou muito crítica com a questão da pronúncia, quanto a lógica do aluno para fazer perguntas, para responder corretamente, mostro a importância da norma culta, enfim.

P3: Às vezes sim, o que eu posso dizer que eu trabalho relacionado a cultura seria hábito alimentares, ou personalidades americanas por exemplo, eles sempre acham interessante. É legal, é interessante.

P4: Sim, entra de novo na questão da intolerância, do não respeito às diferenças ou de você hipervalorizar a cultura do outro em detrimento da sua. Então eles falam “se fosse aqui no Brasil...”, então a gente tem que jogar para eles “não gente, quais são as realidades de colonização? Quais são as realidades históricas que a gente tem aqui?”. A gente tem que puxar isso aí.

P5: Sim, você tem que ter uma visão crítica sempre, né? Não deixar também o aluno entender as coisas de forma alienada, né? Desmerecer o próprio idioma. Não existe um idioma melhor do que o outro. A abordagem cultural tem que ser de forma crítica.

P6: Acredito que sim, na questão de você analisar as duas línguas, as duas culturas e comparar o que existe em uma que não existe na outra, o que podemos melhorar observando a outra e vice-versa.

18. Considera que há implicações político-sociais, no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa? Se sim, explique como.

P1: Acredito que sim, de uma forma bem forte porque a língua inglesa é uma das línguas mais faladas no mundo, então a questão política sempre vai estar atrelada ao aprendizado pelo mundo. Primeiro pela facilidade de se aprender diferente de outras línguas, mas, de qualquer modo, sendo o inglês difícil ou não, ele seria ainda assim tido como uma língua por conta do capitalismo. E os alunos querem obviamente crescer nos estudos e entram nessa de cabeça.

P2: Com certeza, de certa forma a política está em tudo em nossa vida, em todos os lugares a política está inserida.

P3: Com certeza, acho que é tudo social e político, quando eles pensam na língua, pensam também na cultura acho que tá tudo interligado.

P4: Certamente, por que quando eu apresento a cultura de outro povo pra minha população isso começa a interferir na forma como eu vejo a cultura do outro então a gente vai acabar refletindo sobre, por exemplo, porque o negro do Brasil é representado de tal maneira e o negro dos Estados Unidos é representado de uma forma diferente, às vezes, tem um paralelo, mas ainda assim é diferente. A gente tem que refletir o tempo todo porque cultura está ligada a uma série de aspectos econômicos, políticos e ideológicos e por isso a gente precisa ser muito críticos e incentivar neles esta avaliação crítica sobre o que eles estão aprendendo e consumindo da mídia.

P5: Sempre, sempre, acho que o ensino ele tá sempre encarregado desse compromisso. Não escapa disso, não. É você desenvolver o aluno para que ele não se torne um alienado. É importante sempre salientar a questão política.

P6: Sim, acho que não é muito incentivado pelo próprio governo que a gente aprenda uma segunda língua, porque a medida que você aprende uma segunda língua você se torna mais apto, mais desenvolvido e com o senso crítico mais apurado você fica e a questão do governo é exatamente essa, é isso que eles não querem.