



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RAQUEL SILVANO ALMEIDA

**A MERCADORIZAÇÃO DO INGLÊS E SUAS
REPRESENTAÇÕES POR PROFESSORAS EM FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Londrina
2015

RAQUEL SILVANO ALMEIDA

**A MERCADORIZAÇÃO DO INGLÊS E SUAS
REPRESENTAÇÕES POR PROFESSORAS EM FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito final para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez
Coorientadora: Profa. Dra. Juliana Reichert
Assunção Tonelli

Londrina
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Almeida, Raquel Silvano

A447m A mercadorização do inglês e suas representações por professoras em formação continuada / Raquel Silvano Almeida. -- Maringá, 2015.
244 f. : il. color., figs., quadros.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Telma Nunes Gimenez.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Juliana Reichert Assunção Tonelli.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2015.

1. Mercadorização do inglês. 2. Globalização contemporânea. 3. Mercado neoliberal. Formação de professores - escola pública. I. Gimenez, Telma Nunes, orient. II. Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDD 21.ed.: 418.0071

RAQUEL SILVANO ALMEIDA

**A MERCADORIZAÇÃO DO INGLÊS E SUAS REPRESENTAÇÕES
POR PROFESSORAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito final para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Viviane Aparecida Bagio Furtoso
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. William Antônio Borges
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Londrina, 27 de abril de 2015.

À minha amada filha Sofia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, professora Dra. Telma Nunes Gimenez, pela constante orientação neste trabalho, bem como pelo seu apoio e incentivo, e por me oportunizar a produzir novos conhecimentos e aprimorar-me como professora formadora e pesquisadora na área de formação de professores de línguas estrangeiras.

Aos professores da banca examinadora no exame de qualificação: Dra. Anna Maria Grammatico Carmagnani, Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira, Dr. Kleber Aparecido da Silva e Dra. Viviane Bagio Furtoso, por suas valorosas contribuições.

À professora Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli, pelas suas coorientações na condução deste estudo.

Aos professores da banca de defesa: Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira, Dra. Viviane Bagio Furtoso, Dr. William Antônio Borges e Dra. Elaine Fernandes Mateus, por suas apreciações conferidas ao trabalho, bem como pelas sugestões oferecidas para a versão final desta tese.

Às oito professoras de inglês, informantes deste estudo, pelas suas significativas participações no curso de formação continuada e por permitirem o registro das mesmas para fins de composição do corpus de pesquisa.

À secretária do PPGEL, Rosely Fernandes Lopes, e aos colegas do Programa e amigos que compartilharam dessa longa caminhada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, pela concessão da bolsa de doutorado e ao seu coordenador, professor Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra, pela compreensão em demais questões pertinentes ao tempo de curso.

À minha família, pela paciência, compreensão e apoio durante todo o período de desenvolvimento do estudo.

ALMEIDA, Raquel Silvano. **A mercadorização do inglês e suas representações por professoras em formação continuada.** 2015. 244f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RESUMO

Este trabalho tem como foco de investigação representações sociais que se associam ao caráter mercadológico do inglês no contexto da globalização dominada pelo ideário econômico neoliberal. Os objetivos gerais da pesquisa são: (1) conhecer representações associadas ao inglês, manifestadas através das participações de oito professoras no decorrer de um curso de formação continuada; (2) refletir sobre as implicações das representações do inglês como mercadoria para a formação de professores na atualidade. O corpus da pesquisa constitui-se de transcrições de áudio-gravações, postagens em blog e respostas a um questionário aberto, registradas a partir da participação de oito professoras durante um curso de formação continuada no ano de 2011. O estudo está fundamentado em referenciais da globalização contemporânea (ORTIZ, 2006; SOUSA SANTOS, 2011), do construto de mercadorização da língua e mercadorização do inglês (HELLER, 2003, 2005, 2010; TAN; RUDBY, 2008; TUPAS, 2008), da Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 2003; SÁ, 1998; JODELET, 2001) e do método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Os resultados revelam que as professoras elaboraram representações nucleares e tangenciais ao caráter mercadológico do inglês. Na identificação das representações nucleares foram encontrados dois focos de representação: 1) as que reforçam a sua mercadorização - 1a) o inglês é a língua da empregabilidade, da oportunidade e da mudança de vida; 1b) é uma língua de uso universal; 1c) é a língua da comunicação e interação global; 1d) é uma língua que se faz onipresente através de locais e produtos de consumo; 2) as que problematizam o seu caráter mercadológico - 2a) somos consumidores do produto “inglês”; 2b) o inglês é supervalorizado por nós, brasileiros. O tangenciamento foi evidenciado por meio de cinco representações que manifestam as condições socioculturais para a formação e a manutenção das representações nucleares: 1) o instituto de idiomas é o lugar onde se aprende, gera-se o gosto pelo inglês e pode-se sobreviver; 2) a escola pública apresenta problemas para um ensino eficaz; 3) os alunos da escola pública são desinteressados pela aprendizagem do inglês e sem base cultural; 4) os professores não podem passar uma visão negativa do inglês para os alunos; 5) os professores de inglês são influenciados pelos discursos da mídia. Mediante esses resultados, o estudo defende ações formativas crítico-reflexivas de professores de inglês, que desafiem o pensamento comum da instrumentalização e da mercadorização da língua inglesa na sociedade globalizada contemporânea.

Palavras-chave: Globalização contemporânea. Mercado neoliberal. Mercadorização do inglês. Formação de professores da escola pública.

ALMEIDA, Raquel Silvano. **The commodification of English and its representations by teachers in a continuing education course.** 2015. 244p. Doctoral Thesis in Language Studies - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ABSTRACT

This doctoral research focuses on social representations associated with the commodifying character of English in the context of globalization dominated by the neo-liberal economic ideology. The general objectives of the research are: (1) to identify representations associated with English, verbalized by eight teachers during the continuing education course; (2) to reflect on the implications of their representations of English as a commodity for teacher education today. The research corpus consists of transcripts of audio recordings, blog posts and responses to an open questionnaire, collected during the participation of eight teachers in a continuing education course in 2011. This study is based on contemporary globalization references (ORTIZ, 2006; SOUSA SANTOS, 2011), the commodification construct of language and commodification of English (HELLER, 2003, 2005, 2010; TAN; RUDBY, 2008; TUPAS, 2008), the Social Representation Theory (SRT) (MOSCOVICI, 2003; SA, 1998; JODELET, 2001) and the content analysis method (BARDIN, 1977). The results show that teachers have developed nuclear and tangential representations of the commodified character of English. Nuclear representations focused on: 1) commodification - 1a) English is the language of employment, opportunity and change of life; 1b) English is a universal language; 1c) English is the language of communication and global interaction; 1d) English is ubiquitous in places and consumer products; 2) problematization of its commercial bias - 2a) we are consumers of the product "English"; 2b) English is overvalued by Brazilians. The five tangential representations that evidenced socio-cultural conditions for the formation and maintenance of nuclear representations: 1) private language institutes are the place where you learn the language, where a taste for English is generated and the place where one can endure; 2) public schools have problems in effective teaching; 3) public school students are uninterested in learning English and have no cultural base; 4) teachers cannot convey a negative view of English to students; 5) English teachers are influenced by media discourses. Based on these results, this study supports critical-reflexive education actions for English teachers which challenge the common thinking of instrumentalisation and commodification of the English language in contemporary globalized society.

Keywords: Contemporary Globalization. Neoliberal market. Commodification of English. Public school teacher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Conceituações da língua inglesa conforme as suas fases de expansão global	52
Figura 2- Fases da análise de conteúdo	129
Figura 3- Categorias A e B das representações associadas ao inglês.....	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Conceitos do fenômeno da globalização contemporânea conforme as áreas de conhecimento e seus representantes.....	39
Quadro 2 -	Abordagens de políticas expansionistas do inglês.....	45
Quadro 3 -	Configuração do curso de formação continuada.....	113
Quadro 4 -	Conteúdos temáticos, atividades reflexivas e objetivos.....	121
Quadro 5 -	Perfil acadêmico e profissional das professoras informantes	124
Quadro 6 -	Representações associadas ao inglês	138
Quadro 7 -	Síntese das representações e ancoragem de imagens do inglês (Foco 1)	150
Quadro 8 -	Síntese das representações e ancoragem de imagens do inglês (Foco 2)	157
Quadro 9 -	Representações tangenciadoras e ancoragem de imagens do inglês.....	158
Quadro 10 -	Síntese geral das categorias A e B das representações do inglês como mercadoria	162
Quadro 11 -	Implicações e temas orientadores para discussão e reflexão do inglês como mercadoria na formação inicial e/ou continuada de professores brasileiros.....	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AG	Áudio-gravação
B	<i>Blog</i>
CELEM	Centro de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas
DCLE	Diretrizes Curriculares de Línguas Estrangeiras
DEX	Diretoria de Extensão
ELT	<i>English Language Teaching</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
IsF	Idioma sem Fronteiras
LAAP	Laboratório de Apoio Pedagógico
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LE	Língua Estrangeira
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCEM	Orientações Curriculares do Ensino Médio
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
Q	Questionário
RPC	Rede Paranaense de Comunicação
RS	Representações sociais
SEED	Secretaria Estadual de Educação
TRS	Teoria das Representações Sociais
TV	Televisão
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
WB	<i>World Bank</i>

**LISTA DE CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DAS PRODUÇÕES
ORAIS DAS PROFESSORAS**

Pq	Pesquisadora
P	Professora (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8)
Ps	Várias professoras ao mesmo tempo
F3	Fala de terceiros
(+)	Para cada segundo de pausa
(...)	Indicação de transcrição parcial ou eliminação
[]	Sobreposição de vozes
(XXX)	Incompreensão de palavras ou segmentos
(())	Comentários da pesquisadora
()	Inclusão de vocabulário pela pesquisadora
MAIÚSCULA	Entonação enfática
/	Interrupção
-	SI-LA-BA-ÇÃO
" "	Citações de falas de terceiros
“	Palavras estrangeiras
?	Sinal de entonação correspondente à pergunta
=	Continuação do enunciado
!!!	Perplexidade

We need alternative representations, alternative stories, alternative possibilities, and these need to be in our classes, our English classes, our linguistics and applied linguistics classes, our ESL classes, our teaching materials. (PENNYCOOK, 1998, p. 217-218)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – INGLÊS E GLOBALIZAÇÃO: APONTAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	31
1.1 Inglês e globalização	31
1.1.1 Faces da globalização	35
1.1.2 Os projetos expansionistas europeus e as políticas de expansão global do inglês	44
1.2 A globalização econômica neoliberal	54
1.2.1 Mercadoria e mercadorização	57
1.2.2 A circulação global de mercadorias intangíveis.....	60
1.2.3 A economia baseada no conhecimento e formação de capital humano	62
1.3 Formação de professores de inglês em tempos de globalização	66
CAPÍTULO 2 - MERCADORIZAÇÃO DO INGLÊS	72
2.1 O “mercado linguístico”	72
2.2 O construto de <i>Mercadorização da Língua</i>	74
2.2.1 A língua como <i>habilidade técnica</i> e como <i>símbolo de autenticidade</i>	77
2.3 O fenômeno da mercadorização do inglês	85
2.3.1 A indústria do <i>Ensino de Inglês</i>	87
CAPÍTULO 3 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO INGLÊS	92
3.1 Considerações sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS).....	92
3.1.1 O discurso mercadológico do inglês e suas representações	100
CAPÍTULO 4 – ASPECTOS METODOLÓGICOS	110
4.1 Natureza da pesquisa.....	110
4.2 Metodologia do curso.....	112
4.2.1 Configuração	113
4.2.2 Pressupostos teórico-metodológicos de formação	117
4.2.3 Conteúdos temáticos, atividades e objetivos.....	121
4.3 Metodologia da pesquisa.....	123

4.3.1	Professoras participantes/informantes.....	123
4.3.2	Instrumentos e procedimentos de registro dos dados.....	125
4.3.3	Método de análise das representações sociais: Análise de conteúdo.....	127
4.3.4	Teoria do Núcleo Central.....	133

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES ASSOCIADAS AO INGLÊS COMO MERCADORIA

	INGLÊS COMO MERCADORIA	136
5.1	Categorização das representações	137
5.2	Categoria A: Representações nucleares	140
5.2.1	Reforçadoras do caráter mercadológico do inglês	141
5.2.1.1	<i>O inglês é a língua da empregabilidade, do progresso e da mudança de vida</i>	<i>141</i>
5.2.1.2	<i>O inglês é uma língua de uso universal</i>	<i>145</i>
5.2.1.3	<i>O inglês é a língua da comunicação e interação global.....</i>	<i>146</i>
5.2.1.4	<i>O inglês é uma língua que se faz onipresente através de locais e produtos de consumo.....</i>	<i>147</i>
5.2.2.	Foco2: Problematizadoras do caráter mercadológico do inglês.....	151
5.2.2.1	<i>Somos consumidores do produto “inglês”</i>	<i>151</i>
5.2.2.2	<i>O inglês é supervalorizado por nós, brasileiros</i>	<i>155</i>
5.3	Categoria B: Representações tangenciadoras.....	158
	<i>O instituto de idiomas é o lugar onde se aprende, gera-se o gosto pelo inglês e pode-se sobreviver</i>	
	<i>A escola pública apresenta problemas para um ensino eficaz</i>	
	<i>Os alunos da escola pública são desinteressados pela aprendizagem do inglês e sem base cultural</i>	
	<i>Os professores não podem passar uma visão negativa do inglês para os alunos</i>	
	<i>Os professores de inglês são influenciados pelos discursos da mídia</i>	
5.4	Discussão dos resultados.....	161
5.4.1	Aproximações do caráter mercadológico do inglês	162
5.4.2	Distanciamentos do caráter mercadológico do inglês.....	165
5.4.3	Tangenciamentos ao caráter mercadológico do inglês.....	167
5.5	Reflexos na formação das professoras	166

5.6	Reflexões e implicações para ações formativas crítico-reflexivas de professores de inglês na atualidade	169
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
	REFERÊNCIAS	177
	APÊNDICES	186
APÊNDICE A –	FOLDER, FICHA DE INSCRIÇÃO E ATIVIDADES DO CURSO	186
APÊNDICE B –	DESCRIÇÃO DO CURSO	207
APÊNDICE C –	UNIDADES DE CONTEXTO DAS REPRESENTAÇÕES NUCLEARES E TANGENCIADORAS	227
APÊNDICE D –	NARRATIVAS DAS AULAS DE INGLÊS	236
APÊNDICE E –	RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO FINAL	239

INTRODUÇÃO

Representações associadas ao inglês como uma *língua global, língua internacional, língua mundial, esperanto dos negócios, língua de ascensão, língua de prestígio, língua da moda* e, mais recentemente, como uma *mercadoria muito valorizada*, têm sido problematizadas no debate acadêmico contemporâneo iniciado por sociolinguistas e linguistas da vertente crítica da Linguística Aplicada (LA), quando tratam das relações da língua inglesa com a globalização (e.g. PENNYCOOK, 1994, 2007, 2008; BLOCK; CAMERON, 2002; LACOSTE, 2005; RAJAGOPALAN, 2003, 2004, 2005, 2010; TAN; RUDBY, 2008; TUPAS, 2008; HELLER, 2003, 2005, 2010; GRAY, 2012; PARK; WEE, 2012; CAMERON, 2012; BLOCK, 2008, 2014; dentre outros).

As discussões em torno dos reflexos ou dos impactos dos processos de globalização no ensino de línguas sustentam que os propósitos educacionais da língua inglesa têm, nos últimos tempos, cedido espaço a interesses instrumentais, pragmáticos, imediatistas e mercadológicos. Tal como informa Block (2008, p. 41), o foco na mercadorização¹ das línguas é destaque no debate já iniciado por Heller (2003, 2005, 2010), Cameron (2000, 2002, 2012) e por Tan e Rudby (2008). No entanto, segundo Block (2008), há necessidade de que mais estudos e pesquisas sejam desenvolvidos sobre essa temática, ampliando-se as discussões para uma agenda mais global da relação entre o ensino de inglês e a globalização.

No Brasil, percebo que a problematização da mercadorização do inglês, ainda que introduzida no meio acadêmico por alguns professores e pesquisadores do campo da LA contemporânea, como Jordão (2004, 2009, 2011), Rajagopalan (1999, 2001, 2003, 2004, 2005, 2010), Coracini (2007), Zacchi (2003, 2006, 2007), Gimenez (2001, 2006, 2009), dentre outros, carece de estudos mais abrangentes. Em concordância com Jordão (2009), que já apontou a urgência e a necessidade de estudos em torno da posição do inglês na sociedade

¹ Neste estudo, faço uso dos termos “mercadorização” e “mercadoria” como traduções equivalentes aos substantivos em inglês “commodification” e “commodity”, respectivamente. A gênese teórica marxista de ambos os termos (MARX, 1985, 2013) define “commodification” (mercadorização) como o processo de transferência do valor de uso de algo para o seu valor de troca na sociedade capitalista e, “commodity” (mercadoria), como algo que tem valor de uso e valor de troca. Os termos em inglês são adotados por Heller (2003, 2005, 2010), Cameron (2002, 2013), Tan e Rudby (2008), Jordão (2004, 2010), Rajagopalan (2005, 2006, 2010), Block (2008, 2014), dentre outros, no debate sobre a mercadorização das línguas, com uma maior abrangência na mercadorização do inglês. Tratarei desses conceitos e desse referencial de modo mais aprofundado nos Capítulos 1 e 2.

globalizada, entendo que estudos mais aprofundados, que envolvam iniciativas de formação de professores para conscientização dessa representação, são necessários².

No início deste estudo de doutoramento, em 2010, eu considerava ainda incipientes investigações com o mencionado foco, e julguei ser importante a realização de pesquisa que se ocupasse desse tema emergente. Ademais, adotei a perspectiva de que estudos sobre a mercadorização do inglês não deveriam se restringir a uma discussão no plano das ideias, teorias ou ao debate entre acadêmicos e pesquisadores do campo aplicado da linguagem, mas que, fossem analisados, discutidos e refletidos por professores formadores da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nos cursos de Letras, por alunos-professores em formação inicial, por professores em desenvolvimento contínuo e pelos profissionais de línguas em geral, a fim de que compreendam as implicações político-pedagógicas desse tema e de suas representações na sua prática.

Postulo que as representações que, geralmente, nós professores, manifestamos sobre a língua inglesa estão fundamentadas nos discursos educacionais, midiáticos, políticos, econômicos, mercadológicos etc. que circulam entre as diversas práticas discursivas que demarcam o papel do inglês na atualidade, das quais participamos enquanto usuários e profissionais dessa língua. As representações sobre o inglês são relevadoras desses outros discursos, que constituem as oito informantes da pesquisa como professoras e usuárias do inglês, e implicam na sua atuação docente na escola pública.

Para levar a cabo um estudo das representações do inglês nesta pesquisa, anoro-me na perspectiva moscoviana da Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida e defendida por Serge Moscovici, (2003, p. 10) em que as “representações sociais” correspondem a “entidades quase tangíveis [que] circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos”. Tratarei desse referencial teórico no terceiro capítulo.

Dessa forma, nesta tese examino se e de que forma a mercadorização do inglês é apropriada por professoras³ da escola pública, em formação continuada, a partir de suas

² Não encontrei trabalhos *stricto sensu* que se ocupassem exclusivamente do tema da mercadorização do inglês.

³ Neste trabalho, refiro-me a “professores”, no plural, quando generalizo profissionais da área de formação e da docência da língua inglesa. Faço referência a “professoras” ou “professora”, feminino no singular, quando me dirijo às professoras que participaram do curso de formação continuada, em especial, às professoras selecionadas como informantes da pesquisa.

representações sobre essa língua. Para defender e discutir a perspectiva da mercadorização do inglês, fundamento este trabalho em referenciais que problematizam a globalização de modo geral (ORTIZ, 2006; IANNI, 2004; SOUSA SANTOS, 2011; GIDDENS, 1990; BAUMAN, 1999, 200; dentre outros), bem como aqueles que subsidiam a globalização econômica neoliberal (SOUSA SANTOS, 2011; OLIVEIRA, 2006; POLANYI, 2012), capital humano (OECD, 1996; HOLBOROW, 2012), mercado linguístico (BOURDIEU, 1998, 2000) a mercadorização da língua (HELLER, 2003, 2005, 2010; TAN; RUDBY, 2008; TUPAS, 2008; BLOCK; CAMERON, 2002; BLOCK, 2008; 2014; CAMERON, 2012; dentre outros) e a mercadorização do inglês (PENNYCOOK, 1994, 2008; JORDÃO, 2004, 2009, 2011; RAJAGOPALAN, 2005, 2006, 2010; CORACINI, 2007; dentre outros).

A literatura recente, que sustenta a ótica da mercadorização da língua e da mercadorização do inglês, é apropriada por mim, neste estudo, como um construto interdisciplinar de teorização da centralidade da língua na nova economia globalizada (HELLER, 2003, 2005, 2010). É defendido que a sua evidência como um instrumento ou ferramenta linguística constitutiva de valores de troca ascendeu nos últimos tempos, devido à crescente importância das línguas, diante das condições econômicas impostas pela atual globalização.

De acordo com as contribuições de demais autores sobre esse enfoque, o inglês pode ser considerado uma mercadoria à medida que adquire valorização no mercado de ensino de línguas, seja por destacar-se em relação a outras línguas estrangeiras, seja por movimentar uma indústria (GRAY, 2012).

Conforme Cameron (2012), os recentes processos de globalização econômica elevaram o inglês ao patamar de uma mercadoria altamente valorizada. O “mercado linguístico transnacional ou global”⁴, que hoje se nos apresenta, transformou a língua inglesa em uma mercadoria através da “indústria moderna do ensino de inglês (ELT)”⁵. Ainda segundo Cameron, esse conceito não é novo, uma vez que tem suas raízes nas ideias difundidas por Pierre Bourdieu (1998) a respeito do mercado linguístico.

A noção de mercado linguístico é proposta por Bourdieu (1998) e tem seu fundamento no pressuposto de que toda a situação linguística opera como um mercado onde os locutores ofertam e vendem seus produtos. Esse mercado, para Bourdieu (1998),

⁴ *transnational or global linguistic market*. Todas as traduções foram realizadas por mim.

⁵ *modern English Language Teaching industry (ELT)*.

sustenta-se e é sustentado por relações de poder, de hierarquização e de monopolização linguística. Esse conceito também é compartilhado pelos linguistas no debate acadêmico em discussões que problematizam a mercadorização das línguas, a exemplo, Heller (2003, 2005, 2010), Cameron (2012), Tan e Rudby (2008), Cox (2008), Widin (2010) e Park e Wee (2012).

Com base em Bourdieu (1998, p. 99-100) e demais autores citados, defendo que os efeitos do poder político e econômico de uma língua, neste caso, do inglês, são constitutivos de um mercado linguístico global que se unifica. Com a unificação desse mercado, ajustam-se e padronizam-se abordagens de ensino, métodos e técnicas de aprendizagem, materiais didáticos e programas de formação de professores, em consonância com a racionalidade instrumental e técnica exigida para a formação de “capital humano” (OECD, 1996; HOLBOROW, 2012). Ou seja, treinamento de técnicos ou profissionais com habilidades linguístico-comunicativas em atendimento à nova economia do conhecimento (*knowledge-based economy*).

Sob o rótulo de “língua franca global” (SEIDLHOFER, 2005; GRADDOL, 2006; EL KADRI; CALVO; GIMENEZ, 2011; PALLÚ, 2013), postulo que o inglês, evidentemente, participa desses novos condicionantes econômicos em meio a uma agenda global de políticas econômicas de mercadorização de línguas e culturas. Parece-me inegável que a caracterização do inglês como uma mercadoria altamente rentável no mercado linguístico seja decorrente dos impactos dos “processos globalizantes” (SOUSA SANTOS, 2011) sobre políticas linguísticas e ensino e aprendizagem de línguas. Esses processos têm mobilizado uma agenda mundial de “políticas hegemônicas neoliberais” (SOUSA SANTOS, 2011) de interesses estritamente econômicos, uma vez que a política econômica neoliberal tem sua centralidade na economia de mercados (OLIVEIRA, 2006; SOUSA SANTOS, 2011; POLANYI, 2012; BLOCK; GRAY; HOLBOROW, 2012; BLOCK, 2014).

Da mesma forma, Tan e Rudby (2008) defendem que a língua inglesa se apresenta hoje, mais do que nunca, como uma mercadoria muito valorizada em sociedades pós-coloniais inglesas, os chamados “países do círculo externo” (KACHRU, 1983)⁶ como

⁶ Refiro-me ao paradigma dos três círculos concêntricos desenvolvido por Kachru (1983), que divide a expansão e o fluxo de uso do inglês no mundo entre o Círculo Interno (*Inner Circle*), ao qual pertencem os falantes nativos da língua, o Círculo Externo (*Outer Circle*), do qual participam falantes de ex-colônias inglesas, tendo o inglês como segunda língua e, por fim, o Círculo em Expansão (*Expanding Circle*), no qual se localizam as populações de países que falam o inglês como uma língua estrangeira, como é o caso do Brasil.

Cingapura, Malásia, Filipinas, Índia, África do Sul, dentre outros. A língua do ex-colonizador, conforme aqueles linguistas, é um capital cultural inerente ao desenvolvimento socioeconômico daqueles países.

Para Rajagopalan (2003, 2004, 2005, 2010), Jordão (2004, 2009, 2011), dentre outros, sobretudo nos “países do círculo em expansão” (KACHRU, 1983), dentre eles, o Brasil, há evidências suficientes para se afirmar que o inglês já é uma mercadoria cultural. Entendo, portanto, que, enquanto uma economia mundial emergente, o Brasil não está imune a esse novo modelo econômico global e seus processos mercadológicos. Eventos recentes de grande interesse político e econômico para o país, tais como a Copa Mundial de Futebol em 2014 e as Olimpíadas Mundiais de 2016, assim como os programas governamentais para a mobilidade acadêmica entre universidades brasileiras e estrangeiras, voltados para a internacionalização daquelas instituições, têm demandado, de uma forma imediatista, a aprendizagem e o uso do inglês. O programa “Ciência Sem Fronteiras” e seu desdobramento nos mais recentes projetos “Idiomas sem Fronteiras” e “Paraná Fala Inglês”, são alguns exemplos dessas demandas⁷.

Assim, percebo que, nos últimos tempos, instaurou-se no país uma retórica emergencial de ensino e aprendizagem da língua inglesa, tornando-a um capital linguístico valioso e um “aparente” instrumento de modernização e progresso econômico em território nacional, bem como um condicionante “essencial” para a ascensão social, cultural e profissional de qualquer cidadão que aprender a usá-la nos mais variados contextos.

Diante desse panorama corrente, observo que determinadas representações sobre o inglês estão ocupando espaços predominantes nas práticas docentes e na formação de professores, muitas vezes, delineando um modo quase único de ensinar e de formar, a partir da construção de uma representação comum sobre o inglês e o seu ensino e aprendizagem escolar.

Representações sociais do inglês como um instrumento de comunicação global, que conduz ao progresso econômico e à ascensão social, cultural e profissional tornaram-se hoje, de forma aparentemente linear, lugar-comum nas falas de alunos, pais e professores de língua inglesa.

⁷ O programa e demais projetos serão oportunamente explicitados na seção 2.3.1 do Capítulo 2.

São representações que se manifestam em nosso cotidiano acadêmico e profissional e são produzidas sob condições sócio-históricas e ideológicas de instrumentalização, utilitarismo e comercialização do ensino e da aprendizagem de línguas, presentes nos discursos de autores e editoras de materiais didáticos, de jornalistas em reportagens midiáticas, bem como nos discursos das campanhas publicitárias de escolas de idiomas terceirizadas, a fim de tornar o conhecimento e o uso da língua inglesa uma mercadoria rentável e, por sua vez, alunos, pais e professores, seus propensos usuários e consumidores.⁸

Sob esse olhar, apoio-me nos pressupostos da Teoria das Representações Sociais, de perspectiva moscoviana (MOSCOVICI, 2003), porque avalio o papel e a influência que toda a comunicação exerce no processo de representação social, como o modo pelo qual as representações se tornam senso comum. Conforme informa (MOSCOVICI, 2003, p. 8),

[as representações sociais] entram para o mundo comum e cotidiano em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que lemos e olhamos. Em síntese, as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros.

Ademais, os discursos educacionais sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na educação formal – textualizados nas Diretrizes Curriculares de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná para o Ensino Fundamental (DCLE) (2008) e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM) (2006) – parecem problematizar representações de caráter eminentemente instrumental e comercial que têm prevalecido nos últimos anos, quando buscam resgatar uma perspectiva de ensino de línguas voltada à formação cultural e cidadã, em oposição a uma visão pragmática e técnico-racional de ensino preconizada pelas escolas particulares de idiomas, que se expandem cada vez mais em nosso país.⁹

Sabe-se que as línguas estrangeiras não têm sido objeto de políticas de incentivo e fortalecimento desse componente curricular nas escolas públicas. Por outro lado, pesquisas e publicações recentes¹⁰, indicam que o ensino de língua inglesa nessas escolas carece de

⁸ Elenco alguns estudos que analisaram discursos e representações do caráter comercial do inglês, no Capítulo 3 desta tese.

⁹ Uma leitura atenta a respeito dessas problematizações pode ser feita nas DCLE, página 53 e nas OCEM, página 40.

¹⁰ Refiro-me à recente publicação do livro “Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares” (2011), organizado pelo professor Dr. Diógenes Cândido de Lima, o qual traz as visões de linguistas e

uma integração significativa à vivência dos alunos, que não veem sentido no seu aprendizado e frequentemente indagam aos seus professores: *Por que temos que aprender inglês na escola? Para que ela nos servirá?* A resposta recorrente nas falas dos professores de inglês reproduz um discurso de natureza instrumental e utilitarista de que *é o idioma da comunicação global e de acesso ao mercado de trabalho*, sem o devido reconhecimento da importância dessa língua nas relações de caráter humanístico, crítico e transformador que cada sujeito pode estabelecer, criar ou produzir com ela em sociedade (ANDRADE 2008; MOITA LOPES, 2005; RAJAGOPALAN, 2003, 2005, 2010).

Desse modo, vejo, com extrema preocupação, o fato de que os professores, ao ensinarem a língua inglesa nas salas de aula escolares, estejam elaborando e inculcando ideias ou crenças estritamente instrumentais e mercadológicas para a aprendizagem de inglês. Com isso, pode-se produzir um processo de aceitação das mesmas pelos alunos, como positivas e inquestionáveis, das quais, muitas vezes, o próprio professor não tem consciência ou falta-lhe uma visão crítica e politicamente engajada, pois conforme argumentam Cox e Assis-Peterson (2001, p. 20),

Quem ensina inglês não pode deixar de se colocar criticamente em relação ao discurso dominante que representa a internacionalização do inglês como um bem, um passaporte para o primeiro mundo. Quem ensina inglês não pode deixar de considerar as relações de seu trabalho com a expansão da língua, avaliando criticamente as implicações de sua prática na produção e reprodução das desigualdades sociais. Quem ensina inglês não pode deixar de se perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros.

Mediante esse quadro contextual, em que a mercadorização de línguas e culturas se delinea a partir dos recentes eventos globais, característicos de uma globalização política, econômica e linguístico-cultural neoliberal, considero problemático que as dinâmicas multidimensionais da atual globalização estejam produzindo e definindo um “pensamento ou monólogo comum” (MOSCOVICI, 2003) de que o ensino e aprendizagem de inglês no Brasil se destina a suprir necessidades estritamente laborais e econômicas.

Entendo que a abertura para essa discussão precisa ocupar os espaços educacionais de forma contundente, uma vez que contempla questões emergenciais, as quais implicam direta ou indiretamente no ensino de inglês nas salas de aulas escolares, sobretudo, pelo fato

pesquisadores brasileiros em relação à problemática do ensino/aprendizagem de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras.

de que o inglês é a língua estrangeira com maior predominância no currículo da Educação Básica do Paraná e do restante do país. Acredito, desse modo, ser fundamental problematizar, discutir e refletir em conjunto com professores formadores e professores em formação inicial e/ou em desenvolvimento contínuo, quais seriam as implicações da mercadorização do inglês para a formação do profissional de línguas e para o ensino e aprendizagem desse componente curricular escolar.

Partindo dessas reflexões e vislumbrando a proposta de uma prática formativa de professores, busquei conhecer o que os professores de inglês de escolas públicas de Maringá vinham discutindo no programa de formação continuada “Grupo de Estudos”¹¹. Em outubro de 2010, participei como ouvinte de dois encontros de um grupo com professoras de língua inglesa, o qual vinha ocorrendo na escola estadual onde essas professoras trabalhavam. O grupo era inicialmente composto por 11 professoras e os estudos ocorriam aos sábados. Os assuntos estavam voltados para o referencial teórico e metodológico dos gêneros discursivos.

Posteriormente, no mês de novembro, me foi permitido participar, como observadora, dos dois últimos encontros desse grupo, que ocorreriam naquele mês. As professoras leram textos acadêmicos selecionados pela coordenação pedagógica do Núcleo Regional de Educação (NRE)¹² em conjunto com a Secretaria Estadual de Educação (SEED)¹³, por meio de um roteiro de estudos¹⁴. Com base na leitura desses textos, as professoras fizeram apontamentos, reflexões e discussões orais sobre os temas tratados, a fim de buscar uma interface entre essas discussões e as suas práticas de sala de aula.

¹¹ “O Grupo de Estudo é uma modalidade de formação continuada, descentralizada, que oportuniza a participação de profissionais da Educação da Rede Pública Estadual, profissionais das escolas conveniadas e comunidade escolar. Participam dos grupos de estudos professores, gestores, agentes educacionais e profissionais que atuam nos diferentes departamentos da Secretaria de Estado da Educação.” Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=82>>. Acesso em: 30 out 2010 e 10 out 2012.

¹² O Núcleo Regional de Educação (NRE) é um órgão do governo do Estado integrado à Secretaria Estadual de Educação, que administra e assessora, pedagogicamente, as escolas estaduais vinculadas ao mesmo. Há 32 NRE no Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=58>>. Acesso em: 30 out 2010 e 10 out 2012.

¹³ A Secretaria Estadual de Educação (SEED) é um órgão do governo do Estado responsável pela gestão do sistema educativo regional. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=58>>. Acesso em: 30 out 2010 e 10 out 2012.

¹⁴ De forma prescritiva, os textos e os roteiros de estudo eram disponibilizados aos professores por meio eletrônico no portal da SEED e NRE. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=82>>. Acesso em: 30 out 2010 e 10 out 2012.

Nos momentos finais do meu último dia de observação, tive a oportunidade de conversar com 6 dessas professoras. Perguntei-lhes sobre suas visões em relação à importância do ensino de inglês na escola pública e sobre a forma como tratavam desse tema com os seus alunos dos ensinos fundamental e médio. Uma das professoras comentou a respeito de uma reportagem veiculada naquele sábado, no programa Globo Comunidade da RPC TV às 8h da manhã, a qual mostrava a necessidade da aprendizagem de outras línguas e da importância do inglês para a profissionalização e o mercado de trabalho¹⁵. Também, outra professora informou que buscava sempre mencionar as questões históricas da língua inglesa em sala de aula no intuito de mostrar aos alunos a sua importância e o seu papel desempenhado nas diferentes sociedades.

Em seguida, elas questionaram sobre o assunto da minha pesquisa de doutorado. Como resposta, apresentei-lhes o texto “Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão. Observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil”, de autoria de Kanavillil Rajagopalan (2004). Fiz uma leitura oral dos primeiros apontamentos do autor sobre a posição hegemônica e econômica da língua inglesa nos dias atuais. Meu propósito era trazer à tona esse tema para que as professoras se posicionassem a respeito, informando-me sobre suas opiniões e, também, pudessem ventilar (ou não) seus interesses em discutir mais sobre o assunto em um curso de formação continuada.

De modo geral, observei, pois, que as falas das professoras presentes no grupo, quando referiram-se ao atual papel do inglês nas suas atividades pedagógicas trabalhadas em sala de aula com seus alunos, revelaram, majoritariamente, representações da língua como um instrumento preponderantemente econômico em virtude do contexto de sociedade globalizada.

¹⁵ Notícia do documentário exibido em 18/09/2010. “O ensino de línguas estrangeiras e as exigências para estudantes e profissionais. Coordenador do Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná fala dos cursos mais procurados, do que leva as pessoas a aprenderem um novo idioma e dá dicas para se tornar fluente mais rapidamente. Falar Inglês não é mais exigência apenas para quem trabalha em multinacionais e com o mercado externo, por exemplo. Em Curitiba, de olho na Copa de 2014 e no crescente fluxo de turistas estrangeiros, um grupo de policiais militares pediu que o comando da PM organizasse turmas exclusivamente voltadas para as necessidades deles. Nas escolas bilíngues, crianças aprendem brincando e chegam à adolescência falando um idioma estrangeiro fluentemente. Segundo professores, não há qualquer risco de os alunos perderem a referência do Português como língua principal.” Disponível em: <www.rpc.tv.com>. Acesso em: 20 out. 2010.

Essa experiência reforçou a minha convicção de que tem havido um avanço considerável de ideologias de cunho econômico nos campos linguístico-cultural e educacional de línguas. Portanto, algumas inquietações me impulsionaram a indagar: *Como o inglês, uma língua que aprendemos e ensinamos, pode ser considerado uma mercadoria cultural? De que modo discursos instrumentais, utilitaristas e mercadológicos de ensino e aprendizagem estão chegando até as salas de aula de inglês de nossas escolas públicas? Como professores estão representando/significando a língua inglesa aos seus alunos? e De que maneira tudo isso vem se refletir na formação de professores de inglês hoje?*

Com essas problematizações iniciais em foco, considerei a ideia de que um curso de desenvolvimento contínuo de professores poderia contribuir como um espaço coletivo entre professores formadores, a pesquisadora e professores das escolas públicas da região, para discutir e refletir sobre as novas demandas do profissional da educação de línguas estrangeiras em momentos de profundas transformações políticas, econômicas e socioculturais decorrentes da globalização contemporânea.

A possibilidade de desenvolvimento do curso de formação continuada se tornou mais concreta quando, em fevereiro de 2011, ingressei na universidade¹⁶ em Maringá como professora colaboradora do curso de Letras, na área de língua inglesa¹⁷. Para tanto, apoiando-me em Celani (2010, p.45), levei em consideração o fato de que projetos e/ou programas de formação continuada entre universidade e escola são constitutivos de questões ideológicas e metodológicas que se apresentam por meio de inquietações e reflexões por parte dos participantes (professores em formação), quanto dos organizadores e ministrantes (professores formadores).

Aquela autora aponta alguns aspectos que precisam ser ponderados e mediados pelos formadores no seu trabalho com a formação continuada de professores de línguas:

- a) o referencial teórico de formação pode ser questionado pelo professor em formação; b) os discursos do formador podem desenvolver uma dependência cega ou uma resistência *a priori* por parte dos professores em formação; c) uma distinção entre a resistência à inovação e a falta de amadurecimento do professor em formação a respeito dos elementos inovadores possíveis no processo de formação precisa ser investigada pelo formador; d) o formador

¹⁶ Universidade pública estadual localizada na cidade de Maringá. Possui curso de graduação em Letras com habilitação única para língua portuguesa (Licenciatura) e para língua inglesa (Bacharelado); Licenciatura com habilitação dupla em língua portuguesa e língua inglesa ou língua francesa. Programas de Mestrado e Doutorado em Letras nas áreas de Estudos Linguísticos e Literários.

¹⁷ Anos anteriores (de 1999 a 2000 e de 2005 a 2006) eu havia trabalhado no curso de Letras como professora colaboradora.

precisa estar sensível às questões de identidade e afetividade do professor em formação diante de propostas de mudanças que podem trazer implicitamente uma crítica ao *status quo*; e) o desenvolvimento do professor em formação precisa permitir que esse construa saberes locais a partir de sua prática; e por fim, f) os discursos do formador podem propiciar ou dificultar a construção dos saberes locais pelo professor em formação (CELANI, 2010, p.45).

As ideias sobre o curso e a possibilidade de realizá-lo em parceria com o Núcleo Regional de Educação de Maringá, surgiram no decorrer de conversas travadas entre mim e demais professoras formadoras de Letras: Nara, também professora da escola pública na cidade de Sarandi, e a professora Fabiana, a qual havia recentemente realizado seu doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na UEL, na área de formação de professores de línguas.¹⁸

Levei em consideração o pressuposto de que a formação continuada de professores está prevista na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, artigo 63, inciso III, em que se determina que as instituições de ensino superior “manterão programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Também, me recordei de que as parcerias entre universidades públicas do Paraná como a UFPR, UEL, UEPG, UEM e UNIOESTE, com a Secretaria de Estado da Educação (SEED) por meio de projetos como o NAP (Núcleo de Assessoria Pedagógica para Ensino de Línguas), vêm de longa data, com o objetivo de promover programas e cursos de formação continuada aos professores da escola pública¹⁹.

Entre os meses de março e julho de 2011, elaborei e ministrei em conjunto com aquelas professoras formadoras, o curso de extensão universitária “Os usos do inglês e seus significados²⁰ na sociedade globalizada: implicações e reflexões para o ensino”, o qual foi estabelecido por mim como o locus etnográfico de geração de dados para esta pesquisa.

O referencial teórico-metodológico do curso de extensão perseguiu pressupostos teóricos pós-estruturalistas da língua como discurso, postulados a respeito da posição da língua inglesa no cenário mundial globalizado, teorias contemporâneas da formação crítica de professores de línguas, a saber, a pedagogia crítica e o professor reflexivo, bem como a teoria do currículo.

¹⁸ Os nomes dessas professoras são fictícios.

¹⁹ Nos anos de 2000, 2001 e 2002 os NAPs de várias universidades paranaenses trabalharam em parceria com a SEED, no programa de formação continuada de professores de inglês da escola pública do Paraná, intitulado PARANÁ ELT (GIMENEZ, JORDÃO, ANDREOTTI, 2001).

²⁰ Apoiando-me em Vasconcellos (2003, p 29), considero “significado” na perspectiva vygotskyana como “aquilo que é partilhado socialmente de forma mais consistente e que permite o entendimento entre diferentes usuários da linguagem”.

Preocupei-me em adotar uma dinâmica de trabalho que proporcionasse às participantes do curso, discussões e reflexões acerca do componente curricular de língua inglesa na Educação Básica e Superior no Brasil e sobre o movimento de expansão do inglês na sociedade globalizada contemporânea. Também, no papel de pesquisadora, era de meu interesse que as discussões e reflexões desenvolvidas pelas professoras durante o curso pudessem trazer dados significativos à pesquisa. Para isso, dei início ao curso com as seguintes provocações/problematizações:

- 1) Historicamente, a expansão da língua inglesa tem respondido a interesses comuns para as diferentes sociedades de base colonial-agrícola, industrial-desenvolvimentista e tecnológico-global, vinculada aos propósitos políticos, econômicos, sociais e educacionais de cada época (ALMEIDA, 2011, p. 14).
- 2) Quando ensinamos inglês, estamos contribuindo para uma situação de dominação e dependência ou promovendo desenvolvimento e independência ? Como nos relacionamos com o fato de que o inglês é uma língua de poder? (BUSNARDO; BRAGA, 1987 apud ZACCHI, 2006, p. 185).

Desse modo, a metodologia do curso contemplou atividades de leituras, discussões e reflexões coletivas sobre as temáticas abordadas a cada encontro por diferentes olhares e perspectivas (posições neutras, críticas e alternativas) introduzidos a partir de materiais previamente elaborados, os quais elencaram textos acadêmicos, publicitários, documentos educacionais, imagens, vídeos, dentre outros.²¹

Durante o curso, fiz o registro das produções orais e escritas de oito professoras participantes, sobre as quais centro a análise desta pesquisa e, portanto, são consideradas professoras informantes²². Nesses registros, as professoras articularam visões, ideias e crenças sobre a língua inglesa a partir de suas experiências de vida, suas formações acadêmica e profissional, bem como dos seus contextos educacionais de atuação.

Para o estabelecimento do(s) objetivo(s) geral(ais) para esta pesquisa, levei em consideração o meu interesse específico nesse estudo, o qual, sob o referencial teórico das

²¹ Todas as atividades elaboradas e desenvolvidas durante o curso de formação continuada são trazidas no Apêndice A.

²² Refiro-me às 8 professoras como “informantes” da pesquisa, uma vez que elas foram participantes do curso de formação continuada juntamente com outras professoras.

Representações Sociais (RS) (MOSCOVICI, 2003), configura-se na problematização do porquê de representações associadas ao caráter mercadológico do inglês estarem presentes (de certo modo frequentes) de forma manifesta ou latente²³ nas falas de professores de escolas públicas brasileiras. Nesta pesquisa, portanto, investigo as produções orais e escritas de oito professoras atuantes em escolas de Maringá, Paiçandu e Mandaguaçu, localizadas na região norte central do estado do Paraná²⁴.

Assim, estabeleci dois objetivos gerais e, a partir destes, elaborei, respectivamente, dois conjuntos de perguntas para delimitar os registros e nortear as análises dos dados.

O primeiro objetivo da pesquisa foi conhecer representações associadas ao inglês, manifestadas através das participações de oito professoras no decorrer do curso de formação continuada.

As duas perguntas norteadoras correspondentes a esse primeiro objetivo são:

1a) Que representações associadas ao inglês foram manifestadas no decorrer do curso pelas professoras?

1b) (De que modo) essas representações se aproximaram e/ou se distanciaram do caráter mercadológico do inglês?

O segundo objetivo da pesquisa foi refletir sobre as implicações da representação do inglês como mercadoria para a formação de professores na atualidade

As duas perguntas norteadoras correspondentes a esse segundo objetivo são:

2a) (De que maneira) essas representações repercutiram no processo formativo das professoras?

2b) Quais são as implicações da representação do inglês como mercadoria para ações de formação inicial e/ou continuada de professores no Brasil?

Para dar conta de oferecer respostas às perguntas norteadoras e, desse modo, atender aos dois objetivos da pesquisa, delineeí quatro objetivos específicos:

1. Identificar representações associadas ao inglês, manifestadas no decorrer do curso pelas professoras;

²³ O referencial moscoviciano da Teoria das Representações Sociais, bem como os pressupostos metodológicos da Análise de Conteúdo de representações, preconizados por Bardin (1977), contemplam uma análise que “visa desvendar e compreender os conteúdos declarados ou subjacentes ao que está sendo manifesto, ou seja, as significações explícitas ou ocultas dos fenômenos de representação social” CHIZZOTTI, 2005, p. 98).

²⁴ O perfil acadêmico e profissional das oito professoras será apresentado no Capítulo 4.

2. Examinar como essas representações se aproximam e/ou se distanciam do caráter mercadológico do inglês;
3. Verificar como essas representações repercutem no processo formativo das professoras;
4. Apontar possíveis implicações da representação do inglês como mercadoria para a formação inicial e/ou continuada de professores no Brasil.

Para responder às perguntas de pesquisa e atender aos objetivos (gerais e específicos) propostos, este estudo insere-se no paradigma de pesquisa qualitativa de natureza crítica e transdisciplinar no campo da LA contemporânea.

Conforme explicitarei previamente nesta introdução, o estudo foi sendo construído ao longo da organização e desenvolvimento da experiência formativa crítico-reflexiva com professoras de inglês. Desse modo, persegui um processo de construção de conhecimento sob o viés da pesquisa etnográfica crítica na LA (PENNYCOOK, 2001).

Ancorando-me, portanto, nos pressupostos teóricos e metodológicos da LA contemporânea de perspectiva crítica (LAC) (PENNYCOOK, 1998, 2001, 2006, 2010; RAJAGOPALAN, 2003), busquei desenhar um estudo problematizador e reflexivo, sustentado por um construto epistemológico híbrido e dinâmico, que me possibilitasse obter um arcabouço teórico transdisciplinar acerca da relação existente entre a língua inglesa e os processos globalizantes e mercadológicos da sociedade contemporânea.

A orientação crítica da LA prevê um olhar sobre a língua(gem) como um fenômeno social com todas as implicações políticas e ideológicas que daí decorrem (RAJAGOPALAN, 2004) e, neste estudo, problematizo essas implicações, de certo modo, quando tenho como propósito conhecer representações que associam a língua inglesa a questões econômicas.

Portanto, para estudar o contexto sócio-histórico-cultural da mercadorização do inglês, vi que é necessário mobilizar análises e discussões das conexões e articulações que se estabelecem entre a língua inglesa e os processos globalizantes contemporâneos. Sendo assim, o aporte teórico trazido neste trabalho é sustentado por postulados de diferentes áreas do conhecimento. Apoio-me, pois, nas ciências sociais, ciência econômica, antropologia, teorias pós-coloniais e pós-modernas, participando do fazer pesquisa na perspectiva “indisciplinar” ou “transdisciplinar” da LA contemporânea como alguns linguistas aplicados, brasileiros e estrangeiros já o têm feito, a saber, Signorini; Cavalcanti, (1998);

Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2003), Pennycook (1998, 2001, 2006), Kumaravadivelu (2006), dentre outros.

Essa abertura para outras áreas do conhecimento me possibilitou elaborar um arcabouço teórico transdisciplinar. Através deste, busquei uma compreensão do fenômeno da mercadorização do inglês e de suas representações por professoras de escolas públicas, dentro de uma metodologia que estivesse inserida nos campos sociopolítico e ideológico como constituidores das práticas reais de produção e de uso da língua(gem) (SIGNORINI, 2010). Para isso, atravessei essas áreas do conhecimento, a fim de “configurar diferentes teorias e metodologias próprias condizentes com a pesquisa com que [me defrontei]” e, assim, pude gerar “configurações teórico-metodológicas próprias” (MOITA LOPES, 2006, p.19) em consonância com uma multiplicidade e heterogeneidade de usos e práticas da língua(gem) no mundo social, .

Finalizando, este trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro trata do construto teórico dos processos de globalização e de expansão da língua inglesa. Nele articulo uma visão de formação de professores de língua inglesa no contexto de sociedade globalizada, a partir de perspectivas críticas. O segundo capítulo é dedicado ao referencial teórico da mercadorização da língua e mercadorização do inglês. O terceiro capítulo traz considerações sobre o referencial teórico da Teoria das Representações Sociais (TRS) Moscovici, orientador das análises. No capítulo 4, apresento a metodologia da pesquisa, composta de duas seções: a do curso de extensão e a do tratamento dos dados analisados. Nele, exponho a conduta teórico-metodológica de construção dos dados. No quinto capítulo, dedico-me às análises das representações sociais do inglês focalizando o caráter mercadológico dessa língua, à discussão dos resultados e às reflexões da formação das professoras e das implicações para ações formativas. Nas considerações finais, apresento as contribuições dos resultados desta pesquisa para o campo da formação de professores de inglês no Brasil, bem como algumas lacunas e encaminhamentos de estudos.

Finda esta introdução, passo ao primeiro aporte teórico deste estudo sob o Capítulo 1.

CAPÍTULO 1

INGLÊS E GLOBALIZAÇÃO: APONTAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O objetivo deste capítulo é apresentar o construto que fundamentou teoricamente o curso de formação continuada, “Os usos dos inglês e seus significados na sociedade globalizada: implicações e reflexões para o ensino”, com professoras de inglês de escolas públicas, bem como deu sustentação às análises dos dados no quinto capítulo desta tese.

Como primeiro aporte, na seção 1.1, **Inglês e globalização**, abordo visões, conceitos e pressupostos teóricos sobre o fenômeno da globalização contemporânea; apresento referenciais de linguistas aplicados que debatem, atualmente, as relações do inglês com o atual momento de globalização; examino o modo como ambos os fenômenos se processam e se projetam mutuamente em contexto mundial, articulando os processos históricos, políticos e econômicos de desenvolvimento das sociedades com a expansão da língua inglesa.

Na seção 1.2, **A globalização econômica neoliberal**, apresento as perspectivas do modelo econômico neoliberal de mercados da nova economia, reviso os conceitos de mercadoria e de mercadorização, discuto a respeito da circulação das mercadorias intangíveis no espaço global, e trago os principais condicionantes da nova economia baseada no conhecimento (*knowledge-based economy*). Finalizando, na seção 1.3, **Formação de professores de inglês em tempos de globalização**, discuto brevemente as implicações gerais desse quadro para a formação de professores de inglês à luz dos textos educacionais, da pedagogia crítica e de orientações político-pedagógicas de linguistas aplicados.

1.1 Inglês e globalização

Inicialmente, exponho ao leitor que entendo a relação da língua inglesa com a globalização contemporânea como um evento complexo, o que exige da pesquisadora, neste capítulo de base teórica, assim como em toda a pesquisa que esteja inserida na abordagem contemporânea da LA, uma discussão transdisciplinar de caráter problematizador, crítico e

dialógico (MOITA LOPES, 2006, 2008; PENNYCOOK, 1998, 2001, 2007). Moita Lopes (2008, p. 312) já anunciava que “em tempos de globalização, há de se compreender essa língua de forma diversa, historicizando-a nos horizontes de um outro mundo [...]”.

Sob o viés do “paradigma da complexidade”, no qual Morin (2000, p. 120) defende que “ao pensarmos um objeto de forma complexa exige que o reconheçamos no todo que o compõe, ou seja, considerá-lo na complexidade dos múltiplos ângulos que o envolve”, compreendo que, do mesmo modo que a educação básica escolar, a formação inicial e contínua dos profissionais da educação, dada as suas abrangências e complexidades, o inglês, como um componente curricular de ensino e aprendizagem e de formação, precisa ser compreendido em um contexto mais amplo.

Por isso, quando trato da língua inglesa, não é possível me referir à língua em si sem considerar os contextos político, econômico, cultural e social em que ela está inserida. Desse modo, acredito que é preciso examinar e compreender as complexidades que regem as relações entre o inglês e os processos da globalização contemporânea, sob o entendimento de que, conforme Moita Lopes (2008, p. 317),

[e]stamos diante de uma língua [...] que atravessa o globo de lado a lado, ajudando a difundir os interesses do capital, que passa a ser compreendida como habilidade básica na escola, sendo fundamental no exercício de muitas profissões e útil na construção do conhecimento no mundo universitário e nas redes de comunicação, e que, ao mesmo tempo, ajuda a construir desigualdade. É, portanto, uma língua que envolve questões econômicas, políticas, culturais, sociais e éticas. Está claro, assim, que não podemos focalizar o inglês, ignorando o peso de sua sócio-história, em termos da colonização violenta que exerceu e exerce no mundo, e considerar somente os benefícios que seu acesso fornece em um planeta globalizado [...].

No âmbito da educação, mais especificamente, dos processos de ensino e de aprendizagem escolar, Morin (2000) relaciona o paradigma da complexidade com a perspectiva da transdisciplinaridade. Nesta perspectiva, os conteúdos escolares, para que sejam efetivamente articulados com o cotidiano dos alunos, precisam passar por distintos olhares e conceitos de modo que atravessem diferentes campos e saberes científicos e empíricos.

Na LA contemporânea, a transdisciplinaridade é definida como a articulação de conceitos de formas diferentes e a busca de um modelo de contextualização pluridimensional

da língua(gem) em uso, com inter-relações entre o local (micro) e o geral (macro) (SIGNORINI, 2010).²⁵

Nessa vertente do estudo transdisciplinar e criticamente informado em LA, Pennycook (2001) considera que o distanciamento crítico (a problematização) e a objetividade, característicos do pensamento crítico, são relevantes e aplicáveis. No entanto, o aspecto mais significativo do estudo crítico é o seu engajamento com a crítica política das relações sociais, ampliando-se esse distanciamento crítico para os campos político, cultural e social dessas relações.

Desse modo, Pennycook (2001, p. 5) propõe aproximações para um trabalho crítico sobre a língua(gem), a partir de uma abordagem do pensamento crítico que contemple posicionamentos de emancipação modernista e de práticas problematizadoras pós-modernistas sob alguns enfoques que, segundo ele, podem servir como uma forma de se compreender as implicações da expansão global do inglês para o seu ensino e aprendizagem, quais sejam (PENNYCOOK, 2001, p. 11)²⁶:

- a) Relações micro e macro: relação dos aspectos da LA com os campos político, cultural e social mais abrangentes;
- b) Investigação social crítica: interrogações sobre acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência;
- c) Teoria crítica: interrogações a respeito da desigualdade, da injustiça, dos direitos, da iniquidade e da tolerância;
- d) Problematização do que está naturalmente posto: problematização das ideias naturalmente aceitas e não questionadas;
- e) Auto-reflexividade: constante questionamento de si próprio.

À luz dessa abordagem crítica, acredito que os processos globalizantes das sociedades anteriores e da atual dialogam estreitamente com o movimento de expansão mundial da língua inglesa. Desse modo, interpreto que ambos, a globalização e o inglês, têm respondido a interesses comuns para as diferentes sociedades em seus períodos históricos,

²⁵ Esses conceitos foram abordados na disciplina de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UEL, ministrada nos dias 19 e 20/08/2010, pela professora Dr^a Inês Signorini da Unicamp, da qual participei como aluna regular do doutorado.

²⁶ Minha tradução e adaptação da tabela 1.2 “Critical Applied Linguistic Concerns” elaborada por Alastair Pennycook em seu livro “Critical applied linguistics: a critical introduction”. Routledge, 2001, p. 11.

políticos e econômicos, a saber, no período colonial-agrícola, no industrial-desenvolvimentista e, hoje, no tecnológico-mercadológico-global.

Diante de uma postura crítica e problematizadora do papel global da língua inglesa, Pennycook (2004, p. 27) argumenta que “o inglês tem conspirado com os múltiplos domínios da globalização, desde a cultura popular à política não popular, desde o capital internacional à transação local [...]”. Portanto, busco pensar a relação entre inglês e globalização sob uma perspectiva dialética²⁷ (PENNYCOOK, 1994) ou, como sugere Gimenez (2006; 2009), sob uma relação simbiótica.

Nessa perspectiva, Pennycook (1994) postula que o inglês está onipresente no mundo, e, como tal, é necessária uma compreensão da mundialização da língua e da sua relação com o ensino escolar e com a materialidade de sua expansão global, bem como um entendimento da complexidade dessas implicações para a educação escolar e para a formação de professores.

Gimenez (2006; 2009) compreende que o papel preponderante (hegemônico) do inglês na sociedade contemporânea vincula-o a questões econômicas e, assim, não há como desconectá-lo da atual globalização, uma vez que é uma língua que “viabiliza a mobilidade de capital e recursos”. Parece existir, desse modo, uma “simbiose”, pois, “[se], por um lado, a globalização favorece a manutenção de uma língua franca [o inglês], por outro, uma língua franca possibilita a globalização” (GIMENEZ, 2009, p. 7).

Do mesmo modo, o linguista inglês Graddol (2006, p. 36) avalia que “o inglês global é, em grande parte, um produto da globalização econômica e do recente desenvolvimento das tecnologias de comunicação (e, certamente, ajudou a acelerar ambos)”.²⁸

Também, Longaray (2009, p. 4), em seu estudo de doutoramento intitulado “Globalização, antiimperialismo e o ensino de inglês na era pós-moderna”, faz referência à “língua da aldeia global” como aquela que contribui para a mobilização de tal fenômeno global:

[...] para muitos, [a globalização é] um ícone do apagamento das fronteiras mundiais e o vislumbre de ilimitadas possibilidades dentre as quais a

²⁷ A dialética é entendida como “o modo de pensarmos as contradições da realidade [...] de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 1988, p. 8). Sob essa visão dialética, neste Capítulo 1, quero discutir as complexas relações existentes entre a língua inglesa e a globalização.

²⁸ *Global English is largely a product of economic globalisation and very recent developments in communications technology (and indeed has helped accelerate both).*

ascensão econômica e social é sempre a mais celebrada. Para outros tantos, uma chance a mais de perpetuação das forças hegemônicas, de fragilidade do conhecimento local; uma fonte de conflitos étnicos e religiosos, bem como do agravamento das desigualdades sociais. Para a maioria, a certeza da inconstância e das frequentes alterações dos mercados financeiros e das relações humanas cada vez mais mediadas pela língua da aldeia global [...] (LONGARAY, 2009, p. 4).

Consoante Pennycook (1994), Gimenez (2006; 2009), Graddol (2006) e Longaray (2009), considero que, do mesmo modo como os processos de globalização têm contribuído para uma avanço da língua inglesa em âmbito mundial, conhecida atualmente como uma “língua global” (CRYSTAL, 1997; 2010), ou uma “língua franca global” (GIMENEZ, 2009; GIMENEZ; EL KADRI; SIMÕES, 2011) o inglês tem sido um instrumento de comunicação que tem possibilitado a condução desses mesmos processos. Postulo, assim, a existência de uma forte relação das dimensões da globalização contemporânea, desencadeadas a partir de eventos políticos, econômicos e tecnológicos nas décadas de 1980 e 1990, acarretando em profundas mudanças culturais, educacionais e sociais, com a forma como determinadas representações da língua inglesa vêm adquirindo mais espaços em nossa sociedade.

Mediante essas considerações iniciais, a partir das quais, delinee o fio condutor dessa discussão, trago, a seguir, algumas visões, conceitos e pressupostos teóricos sobre o fenômeno da globalização à luz de referenciais acadêmicos e seus representantes. Com isso, na tessitura desse texto, buscarei, a partir desses pressupostos, discutir os modos como a globalização e a língua inglesa se processam e se projetam mutuamente no contexto mundial, nos seus aspectos históricos, políticos e, sobretudo, econômico-mercadológicos.

1.1.1 Faces da globalização

A percepção sociológica de Bauman (1999) para com o fenômeno da atual globalização, nos remete a diferentes sensações humanas, as quais são por ela provocadas :

A “globalização” está na ordem do dia; uma palavra da moda que se transforma rapidamente em um lema, uma encantação mágica, uma senha capaz de abrir as portas de todos os mistérios presentes e futuros. Para alguns, “globalização” é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa da nossa infelicidade. Para todos, porém, ‘globalização’ é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos

sendo ‘globalizados’ — e isso significa basicamente o mesmo para todos. (BAUMAN, 1999, p.7)

Compartilhando dessa visão de globalização, percebo que a justificativa para a maioria de nossas atividades humanas hoje – estudar, trabalhar, consumir, viajar etc. – é a inserção num mundo global(izado). Encontramo-nos em processo de pertença (ou não) a um fenômeno real ou imaginário²⁹, capaz de nos provocar atitudes de surpresa, encantamento ou desespero.

A semântica da palavra “globalização” indica que algo está em processo, em andamento ou em desenvolvimento. Observo que termos como *globalizador*, *globalizante* e, sobretudo, *global* vêm sendo amplamente empregados na área econômica (também em textos jornalísticos e em noticiários televisivos do campo financeiro), sugerindo, na maioria das vezes, aquilo que Ortiz (2006) e Sousa Santos (2011), examinam como uma “ideia linear”, “monolítica” e “inequívoca de unificação do mundo”, sobretudo, do mercado financeiro e um conseqüente “estreitamento” das relações humanas pelas redes virtuais de comunicação; ou ainda, como Ortiz (2006, p. 15-16) argumenta de que há um “senso comum planetário de que tudo se globalizou”.³⁰

Também sob o foco de que as tecnologias e seus avanços técnicos e científicos seriam os propulsores dessa unificação mundial das relações sociais, políticas, econômicas e culturais, uma das ideias (ou metáforas) mais difundidas, que tornou-se um domínio das Ciências Sociais, é de que estamos vivendo em uma “sociedade em rede” (ORTIZ, 2006). Esse conceito metafórico foi elaborado pelo sociólogo catalão Manuel Castells (1999), o qual defende que as relações econômicas e sociais entre as pessoas estão sendo moldadas por tendências globalizantes da sociedade; por uma forma de “organização em redes”; por um “sistema de mídia onipresente” [Internet, Google, Facebook, MSN, Instagram etc.] interligado e altamente diversificado. Enfim, estamos sendo conectados e interligados por uma “nova forma de organização social global que penetra em todos os níveis da sociedade” (CASTELLS (1999, p. 17).

Movimentos mundiais de “antiglobalização” e “alterglobalistas” (ORTIZ, 2006), debates acirrados entre “apologistas” e “críticos” (ZOLO, 2010), diferentes abordagens

²⁹ Sigo aqui a ideia filosófica kantiana de “fenômeno”, conforme o experimentamos e o apreendemos.

³⁰ Ortiz (2006) entende que essas ideias são difundidas pelo fato de estarmos diante de um fenômeno emergente, um processo ainda em construção gerado a partir de tensões e incertezas insurgidas no final do século XX, na passagem dos anos 1980 para os 1990, com uma mudança na perspectiva do livre mercado.

como “globalista”, “internacionalista” e “transformacionista” (HELD, 2004) emergem diante desse universo de indefinições e contradições intrínsecos a esse fenômeno, o qual traz consigo os determinantes de uma nova ordem social.

Essa nova ordem lança mão de perspectivas relacionadas a processos de mundialização e/ou de internacionalização. Na perspectiva de Ortiz (2006, p. 10), a globalização seria uma forma mais avançada e complexa de internacionalização, a qual implicaria “um grau de integração funcional entre atividades econômicas dispersas”.

Para ele, essa ideia fundamenta-se em uma visão acrítica sobre esse “fenômeno planetário”. Diante, pois, das indefinições, Ortiz (2006) diz que surgem metáforas sobre a globalização, que, acabam se tornando modelos ou padrões para um entendimento comum desse fenômeno. Desse modo, Ortiz (2006, p. 13) avalia essas metáforas como “produções futurísticas” que abdicam de análises propriamente reflexivas e baseiam-se em interesses mais pragmáticos de vulgarização do conhecimento, elaboradas nas áreas da economia, do empreendedorismo, da tecnologia, das políticas nas relações internacionais, bem como nas mídias de massa.

O sociólogo brasileiro, Octavio Ianni, que buscou incessantemente teorizar o fenômeno da globalização. Diferentemente de Ortiz, considerou que as diferentes metáforas surgidas em torno da globalização sugerem diferentes perspectivas de análise dos aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais e linguísticos implicados em tal fenômeno. Para Ianni (2004), a metáfora não é apenas uma alegoria ou um “artifício poético”, pois,

[e]la está no pensamento científico. É uma forma de surpreender o imponderável, fugaz ou o essencial escondido na opacidade do real. A metáfora combina reflexão e imaginação. Desvenda o real de forma poética, mágica. Ainda que não revele tudo, o que é possível, sempre revela algo fundamental. Ajuda a compreender e explicar e capta, ao mesmo tempo, o que há de dramático e épico na realidade, desafiando a reflexão e a imaginação (IANNI, 2004, p. 23).

Ianni (2004, p. 23) faz, pois, referência a algumas metáforas surgidas no século passado, tais como: “aldeia global”, “fábrica global” e “nova Babel”, as quais parecem apontar para as relações da globalização com o processo de mercadorização e homogeneização de língua(s) e cultura(s), aproximando-se de algumas das discussões com as quais trabalharei de modo mais aprofundado, adiante neste capítulo.

Por exemplo, na metáfora da “aldeia global”, Ianni (2004, p. 23) diz que é um termo que foi cunhado por Marshall McLuhan em 1989 na obra “The Global Village” no qual

esse autor previu que as informações, os entretenimentos e as ideias seriam fabricados e comercializados (empacotados e vendidos) em escala mundial como mercadorias. Semelhantemente, na metáfora da “fábrica global”, da obra “The Global Factory”, escrita por Grunwald e Flamm em 1985, Ianni (2004, p. 23) diz que sua previsão é de que as economias nacionais se tornariam globais, sendo impulsionadas pela dissolução de fronteiras, o que agilizaria os mercados, o consumismo e, conseqüentemente, provocaria uma “desterritorialização e reterritorialização das coisas, das pessoas e das ideias”. Ademais, a previsão na metáfora da “nova Babel”, segundo Ianni (2004, p. 23) é de que uma língua comum e universal, a saber, o inglês, possibilitaria uma comunicação mundial de tal forma, pois se faria presente nos processos mercadológicos e nas mercadorias.

Alinhando-se ao pensamento de Ortiz (2006), o cientista social português, Sousa Santos (2011, p.14), engajado na perspectiva crítico-dialética dos Estudos Culturais, mais recentemente, afirmou que o momento presente pode ainda ser descrito como um “período de grande incerteza teórica [...] caracterizado pela subteorização dos fenômenos emergentes e pela obsolescência das teorias existentes” nas ciências sociais, bem como nas demais áreas científicas.

Segundo esse autor, o que descritivamente se tem designado por “globalização”, pode nos levar a uma “linearidade, falsidade e senso comum dos reais aspectos que a envolvem”. Nesse sentido, Sousa Santos (2011, p. 54) entende que é necessário que se elabore uma reflexão crítica da globalização, a fim de se examinar as suas complexidades e dimensões, bem como os fenômenos que dela são decorrentes. Um desses fenômenos, pois, que me interessa analisar e conhecer as suas complexidades e dimensões neste capítulo é o da mercadorização da língua inglesa, conforme se verá no decorrer das próximas seções.

Ao fazer um levantamento, de modo mais sistemático, das literaturas correntes sobre a globalização nas ciências sociais, na sociopolítica, na antropologia e nos Estudos Culturais, verifiquei que estas embasam as discussões recentemente elaboradas entre cientistas, pesquisadores e acadêmicos sobre esse fenômeno.

No Quadro 1, a seguir, trago alguns conceitos elaborados nessas áreas de conhecimento que, recorrentemente, são adotados por pesquisadores e acadêmicos do campo aplicado da linguagem em estudos e discussões recentes que versam sobre as relações existentes entre língua, cultura e globalização. Esse quadro se baseia no mapeamento desenvolvido por Bruthiaux (2008) sobre as crenças de linguistas aplicados acerca da globalização e suas implicações para a educação e políticas linguísticas e, também, nas

produções de Pennycook (2007), Moita Lopes (2009), Assis-Peterson e Cox (2007), Block (2008) e Kumaravadivelu (2006a; 2006b).

Quadro 1: Conceitos do fenômeno da globalização contemporânea conforme as áreas de conhecimento e seus representantes.

Áreas de conhecimento	Autores	Conceitos de “Globalização”
Ciências Sociais	Giddens (1991)	[I]ntensificação das relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que ocorrem a muitas milhas de distância e vice-versa”. (p. 64)
	Sousa Santos (2011)	[I]ntensificação das interações econômicas, sociais, políticas e culturais. [...] um fenômeno, um processo complexo que atravessa todas as áreas da vida social; impacta nas estruturas e práticas nacionais e locais de forma contraditória e heterogênea. (p. 11)
Ciência Política	McGrew (2004)	[U]m processo histórico que envolve uma mudança fundamental na escala da organização social humana que une comunidades distantes e expande a abrangência das relações de poder sobre regiões e continentes. (p. 10)

Estudos Culturais	Bauman (2007)	[E]nfraquecimento genuíno ou putativo, gradual mas implacável, da maioria das distinções territorialmente fixadas e a substituição de grupos e associações territorialmente definidos por “redes” eletronicamente mediadas, negligentes quanto ao espaço físico e livres do controle das localidades e das soberanias espacialmente circunscritas. (p.188)
	Appadurai (1996)	[U]ma ordem complexa, sobreposta e disjuntiva composta por cinco dimensões de fluxos culturais denominados <i>scapes</i> : <i>ethnoscapes</i> , <i>mediascapes</i> , <i>technoscapes</i> , <i>financescapes</i> , <i>ideoscapes</i> . (p. 32)
	Hardt & Negri (2000)	Uma nova ordem mundial de produção do capitalismo com características econômicas e jurídicas que tendem a projetar uma única configuração supranacional de poder político. (p. 8-9)

Fonte: Tradução e elaboração pela autora.

Sob as lentes da sociologia, Giddens (1991), classifica “[a] modernidade [como] inerentemente globalizante”. A ideia de “sociedade”, segundo esse sociólogo, deve ser analisada pelo princípio básico de que a vida social é ordenada através do tempo e do espaço. Essa proposta de conceituação está subjacente às teorias da reflexividade aplicadas à modernidade, a partir das quais, é possível fazer uma análise da problemática do distanciamento tempo-espaço na era moderna, em que o nível de distanciamento tempo-

espaço é muito maior do que em qualquer período precedente, e as relações entre formas sociais e eventos locais e distantes se tornam correspondentemente "alongadas".

Discordando de Giddens, o pensamento difundido por Sousa Santos (2011) sugere um olhar crítico e reflexivo do período atual da globalização ou “globalização contemporânea”. Ele defende a tese de que estamos vivendo sob um “sistema mundial em transição”. Propõe um estudo sobre as características e as dimensões dos “processos globalizantes”, os quais são significativamente contraditórios e desiguais nas suas intensidades e direções, a fim de elaborar um construto teórico desse sistema em mudança. A complexidade e as desigualdades desses processos, segundo esse sociólogo, recaem particularmente sobre as “sociedades semiperiféricas”³¹ uma vez que sobre elas impactam, com maior intensidade, os efeitos de uma “globalização hegemônica”. Ademais, sublinha que existem “quatro modos de produção da globalização”, e conclui que “não há a globalização e sim globalizações”. Essas produções globais podem ser resumidas em: 1) a globalização dos sistemas de produção e das transferências financeiras; 2) a disseminação em escala mundial de informações e imagens através dos meios de comunicação social; 3) os deslocamentos em massa de pessoas, turistas, trabalhadores, migrantes, estudantes, pesquisadores e refugiados e, 4) interações transnacionais/transfronteiriças intensas causando rupturas em relação às formas anteriores de interações interfronteiriças.

Em outro campo, especialmente no estudo do cenário da política mundial, McGrew (2004) afirma que o fenômeno da globalização apresenta questões controversas que desafiam concepções que a veem meramente como geopolítica e luta de poder entre os Estados. No entanto, a “política global” coloca o foco de atenção sobre as estruturas e os processos globais de estabelecimento de normas, solução de problemas e a manutenção da segurança e da ordem do sistema mundial. McGrew (2004) argumenta que essa política global nos redireciona para a emergência de uma política global fragilizada, na qual os interesses são articulados e agregados, as decisões são tomadas, os valores são fixados e as políticas são conduzidas através de processos políticos internacionais e transnacionais.

Cabe-me destacar aqui que as perspectivas de globalização sustentadas por Sousa Santos (2011) e McGrew (2004) realçam os “processos transnacionais” ou “transfronteiriços” como uma das características predominantes da globalização

³¹ Por “sociedades semiperiféricas, Souza Santos (2011, p. 12) nomeia e caracteriza aqueles países, cujo desenvolvimento político, social e econômico é de nível intermediário, situam-se entre os países centrais e periféricos. Exemplos desses países semiperiféricos apresentados são Portugal e Brasil.

contemporânea. A “transnacionalização” pode ser examinada como uma palavra de ordem nos processos globalizantes e que esteja estreitamente relacionada à internacionalização. McGrew (2004, p. 138) explica que, com a internacionalização dos Estados, uma das características políticas da globalização é de que abriam-se as portas para atividades políticas transnacionais que transcendem ou atravessam sociedades. Para Sousa Santos (2011, p. 14), a transnacionalização representa, sob um trinômio, as interações globais-nacionais-locais que, a cada dia, dominam nossos espaços sociais.

À luz dos estudos culturais, os conceitos de globalização elaborados por Bauman (2007), Appadurai (1996) e Hardt & Negri (2000), apontam para um “mundo em descontrole” (BAUMAN, 2007), a fluxos culturais complexos (APPADURAI, 1996) e para um novo capitalismo de poder político hegemônico e unívoco (HARDT & NEGRI, 2000).

Bauman (2007) examina a globalização como a percepção das “coisas fugindo ao controle [...] do caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais; a ausência de um centro, de um painel de controle, de uma comissão diretora, de um gabinete administrativo. A globalização é a “nova desordem mundial” (BAUMAN, 2007, p. 05).

Appadurai (1996, p. 27-32) focaliza a globalização como o eixo de um novo sistema interativo do mundo moderno, denominado “sistema cultural global”, que se constitui de fluxos culturais globais, nos quais circulam pessoas, coisas, ideias e o capital econômico. As cinco dimensões de fluxos culturais por ele denominadas *scapes* (paisagens): *ethnoscapes*, *mediascapes*, *technoscapes*, *financescapes*, *ideoscapes*. *Ethnoscapes* compreendem os fluxos de pessoas, migrantes, asilados, exilados e turistas; *Technoscapes*, os fluxos de componentes de hardware de tecnologia e know-how técnico; *Financescapes*, fluxos de dinheiro, bolsas de valores, especulações de *commodities*; *Mediascapes*, fluxos de informação, jornais, revistas, canais de televisão por satélite, sites e as imagens e símbolos que criam e propagam, e *Ideoscapes*, fluxos de ideias, de direitos humanos, ambientalismo, movimentos do livre comércio, medo do terrorismo etc.

Hardt e Negri (2000) nomeiam uma nova ordem de “novo “Império”, o qual caracteriza-se por um sistema regido por regulações nacional e supranacional que controlam e produzem novas economias, culturas, políticas e novas formas de se viver. Essa “nova era do Império” representa a soberania moderna de se viver. Diferentemente do imperialismo, essa soberania não estabelece um poder central e não apresenta fronteiras ou barreiras territoriais. É marcada pelo descentramento e desterritorialização de governo e, as poucos,

incorpora a esfera global com suas fronteiras abertas e em expansão. Por tudo isso, ocorre uma hibridização de identidades, flexibilização das hierarquias e inúmeras transações através de redes de modulação de comando.

Observo que os conceitos trazidos a partir das diferentes áreas de conhecimento, convergem para conceituar a globalização com um sentido generalizado de compressão do tempo-espaço. Mais especificamente, destacam e alertam sobre o fato de que estamos diante de um fenômeno multifacetado, complexo, de intensificação das relações sociais local e globalmente, o qual estabelece uma nova ordem em âmbito mundial com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de forma heterogênea.

Mediante essas conceituações e teorizações das mudanças que hoje ocorrem em âmbito transnacional, isto é, sob a intensificação de contatos e interações que cruzam as fronteiras nacionais, para conduzir a discussão por mim pretendida na introdução deste capítulo teórico, julgo ser necessária uma compreensão das relações histórica e politicamente existentes entre os processos de globalização e a expansão da língua inglesa. Para isso, considero prudente verificar o modo como esses processos globalizantes têm suas raízes em movimentos históricos e civilizatórios anteriores e, apresentam-se hoje, no seu estágio de transformação e desenvolvimento societal global mais recente, ou seja, a globalização contemporânea.

Concordando com Ortiz (2006, p. 17) e Cox & Assis-Peterson (2007, p. 7) de que “[a] globalização declina-se preferencialmente em inglês”, vejo que há razões suficientemente históricas e objetivas para que a língua inglesa tenha se expandido mundialmente marcada por uma globalização que existe baseada em relações de poder seculares.

Portanto, na próxima seção, focalizo os projetos expansionistas antecessores ao atual fenômeno da globalização, as suas relações de poder político, social e econômico sob interesses e propósitos que contribuíram e, como se poderá verificar, efetivaram a expansão da língua inglesa.

1.1.2 Os projetos expansionistas europeus e as políticas de expansão global do inglês

Considerando a historicidade e temporalidade dos movimentos civilizatórios que antecederam e aquilataram o atual estágio da globalização, busco, nesta seção, examinar e compreender as perspectivas políticas da expansão mundial da língua inglesa. Parto do pressuposto de que essa expansão remonta a séculos passados, articulando-se aos interesses e às formas como as antigas e a presente sociedade têm se organizado e se desenvolvido sociopolítica e economicamente. Portanto, tanto a globalização como a difusão do inglês, ambas possuem uma larga trajetória histórica e, por isso, não podem ser vistas como fenômenos “totalmente” recentes, mas com características dominantes marcadas por influências e resquícios de seus períodos anteriores.

Análises e discussões já desenvolvidas por Mignolo (1998), Pennycook (2003, 2007), dentre outros, mostraram, de modo articuladamente expressivo, como as propostas dos “processos civilizatórios” (MIGNOLO, 1998, p. 32) ou “projetos expansionistas europeus” (PENNYCOOK, 2003, p. 15) impactaram sobre línguas e culturas, em especial, sobre a língua inglesa.

À luz da perspectiva crítica da LA sobre a relação da política das línguas (PENNYCOOK, 2001, p.72), com a estrutura histórica da humanidade (TOLLEFSON, 1991; PENNYCOOK, 2001), é possível verificar como o papel das línguas e culturas sofreu deslocamentos e polarizações, em especial, o papel exercido pelo inglês, por deliberações de políticas expansionistas dessa língua como mecanismos de apropriação e de manutenção de interesses, bem como de dominação de determinados grupos ou povos sobre outros.

Sob o prisma dessas políticas linguísticas expansionistas, Mignolo (1998), Pennycook (2003, 2007), Wardhaugh (1998) e Tollefson (1991) endossam que as práticas históricas de difusão de línguas e culturas sempre percorreram determinados fatores que empreenderam exclusivamente intervenções de ordem religiosa, militar, migratória, econômica, administrativa etc. de territórios, de povos ou de nações inteiras.

Nesse aspecto, alguns dentre os principais fatores que, segundo Wardhaugh (1988), têm influenciado nos projetos de expansão, de contratação ou adoção de uma única língua em detrimento de outras, pelas antigas e modernas civilizações são: (a) a língua serve de rota ou caminho para a migração e a conquista de novos territórios (geográficos), (b) leva à

conquista de territórios e de populações por meio do seu poderio militar como uma política de controle, (c) é um meio de evangelizar e de disseminar religiões, (d) viabiliza a unificação de culturas e de sentimentos de nacionalismo, (e) incorpora prestígio histórico e cultural, e f) incorpora e externaliza interesse(s) e poder(es) econômico(s).

O desenvolvimento de uma visão política sobre as línguas, no sentido de se examinar “como o poder afeta o uso de uma determinada língua e, de como ele pode operar ideologicamente por meio de uma língua”, é defendido por Pennycook (2001, p. 46) como uma das propostas chave para se olhar e analisar criticamente a expansão estruturalmente histórica do inglês, ou como a “globalização do inglês” (PENNYCOOK, 2003, p. 15), por ele referida, no campo da LA contemporânea.

No Quadro 2 a seguir, trago uma síntese das diferentes abordagens sobre políticas expansionistas do inglês, apresentadas por Pennycook (2001, p. 59), como uma maneira de se compreender a expansão global do inglês. Essas políticas ancoram-se em representações sobre o papel daquela língua que orientam objetivos distintos para o seu ensino-aprendizagem.

Quadro 2: Abordagens de políticas expansionistas do inglês.

Políticas expansionistas do inglês	Representações do inglês e orientações para seu ensino-aprendizagem
Celebração colonial	<ul style="list-style-type: none"> • Representação: O inglês é visto como uma língua inerentemente útil. • Orientação: Ensino da língua inglesa como uma missão civilizatória.
Imperialismo linguístico	<ul style="list-style-type: none"> • Representação: Há uma homogeneização e destruição de outras línguas e culturas. • Orientação: Ensino da língua inglesa com moderação e limitações.

<p>Liberalismo <i>laissez-faire</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representação: O inglês é uma ferramenta funcional para objetivos pragmáticos. • Orientação: Ensino da língua inglesa para qualquer um que quiser aprendê-la.
<p>Hibridismo linguístico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representação: Línguas e culturas modificam-se e adaptam-se em Inglese Mundiais (<i>World Englishes</i>). • Orientação: Ensino das múltiplas variedades.
<p>Performatividade pós-colonial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representação: O inglês é parte da problemática pós-colonial. • Orientação: Política cultural de resistência e apropriação da língua.

Fonte: Minha tradução e adaptação da Tabela 3.2 “Frameworks for understanding the global role of English”, elaborada por Alastair Pennycook em seu livro “Critical applied linguistics: a critical introduction”. Routledge, 2001, p. 59.

A língua inglesa, conforme se pôde verificar no mapeamento de Pennycook (2001), atravessou e ainda atravessa determinadas políticas linguísticas globais orientadas à reprodução de poder (celebração colonial e imperialismo linguístico), enquanto que outras, à resistência ao poder dominante (liberalismo *laissez-faire*, hibridismo linguístico e performatividade pós-colonial). Estas são as três vertentes contemporâneas de políticas expansionistas da língua inglesa apresentadas por Pennycook (2001) como visões menos conservadoras, em comparação com as abordagens da celebração colonial e do imperialismo linguístico, as quais, segundo ele, ainda são significativas e influentes nos debates acadêmicos sobre a propagação do inglês, a saber, os postulados de Phillipson (1992) e Holborow (1992).

Desse modo, Pennycook (2001), valendo-se das abordagens do hibridismo linguístico e da performatividade pós-colonial, encontra nestas três formas mais

explicitamente adequadas resultantes das contribuições que as perspectivas pós-coloniais proporcionam para se pensar e analisar o inglês e a sua diversidade linguística: a) uma compreensão histórica dos usos do inglês, b) uma visão não essencialista que enfatize a apropriação e o hibridismo dessa língua e, c) o foco nos contextos locais de uso do inglês.

Analisando esse mapeamento das abordagens das políticas expansionistas do inglês e suas representações, vejo que a difusão do inglês no mundo não é simplesmente a expansão político-econômica de uma língua. Conjuntamente, disseminam-se discursos e representações que fazem circular ideias de desenvolvimento, democracia, modernização, capitalismo e neoliberalismo (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 1996, 2007).

Segundo Pennycook (2007), podemos examinar a história e o momento presente do inglês pelo prisma de que vários discursos construídos em torno da língua estão interligados com os discursos do desenvolvimento e de modernização, os quais contribuem para a elaboração de representações sobre o papel dessa língua na sociedade. Esses discursos parecem facilitar a disseminação do inglês, ao mesmo tempo em que a sua expansão política e econômica através dos tempos, tem viabilizado, cada vez mais, a circulação destes e a manifestação de várias representações em torno dos mesmos.

É pertinente centralizar aqui que, o propósito deste estudo é conhecer representações elaboradas por professoras, que associam o inglês a questões econômicas e mercadológicas em tempos de globalização. No Capítulo 3, tratarei do referencial que subsidiará a elaboração de representações sociais do inglês e, no Capítulo 5, verificarei quais são as associações e as ancoragens dessas representações, baseando-me nessas abordagens expansionistas e nos demais pressupostos apresentados neste capítulo teórico.

Dando seguimento a esse enfoque, com a complementação dessas abordagens encontro, no debate levantado por linguistas aplicados sobre as políticas de usos do inglês no contexto da globalização contemporânea, três perspectivas distintas: o enfoque *triumfalista*, *neutro* ou *ingênuo*, o enfoque *imperialista* ou *crítico* e o *pluralista* ou *pluricêntrico*.

O enfoque triunfalista, neutro ou ingênuo considera que o “Global English”, idioma de uso global, é naturalmente resultante de processos econômicos, tecnológicos e culturais historicamente bem-sucedidos por determinados países como a Inglaterra e os Estados Unidos, que tem o inglês como “língua materna”³² (CRYSTAL, 1997; 2010). Nessa

³² *Mother tongue*.

perspectiva, o inglês é comumente justificado como um recurso funcionalista, com ênfase na escolha e na utilidade dessa língua apontando para uma neutralidade, naturalidade e benefícios proporcionados pela mesma no mundo globalizado. Esse enfoque é problematizado por alguns linguistas aplicados, uma vez que acreditam tratar-se de uma visão apolítica e acrítica.

Linguistas como Phillipson (1992), por exemplo, propõem enfoques mais política e criticamente informados. Phillipson (1992) argumentou que a celebração do avanço do inglês por Crystal se enquadra em fundamentos acríticos do capitalismo e de seus aspectos predominantemente ideológicos, monolinguísticos, homogeneizantes e imperialistas.

Este é, portanto, um enfoque sob a ótica crítica das teorias culturais e pós-coloniais que se contrapõe ao anterior. É uma visão que vê a expansão sob uma postura eminentemente imperialista ou hegemônica, apontando para a ideia de que uma homogeneização cultural e linguística, por conta de determinados fenômenos ideológicos ocidentais, tais como: *americanização*, *mcdonaldização* e *neocolonialismo*. E isto estaria ocorrendo por meio de um único idioma, o inglês, que tem características tanto coloniais como globais (KUMARAVADIVELU, 2008; PHILLIPSON, 1992; 2012; HOLBOROW, 1999). Essa perspectiva baseia-se no que se pode chamar de “o padrão moderno ocidental de globalização” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 26). Nesse enfoque imperialista, a globalização é vista como um processo de homogeneização e uniformização política, econômica e cultural.

Ademais, na ótica da americanização e mcdonaldização (RITZER, 1983), o privilégio de uma sociedade global, constitutiva de uma economia global, disseminação rápida de informação, *fast-food*, ideias rápidas, dinheiro rápido, é maravilhoso e, também, pode ser assustador. Nesse meio, o inglês parece ser um componente necessário e importante para formalizar todo esse processo globalizante. Ele se torna a propaganda da vida universal através da influência norte-americana sobre outras línguas e culturas, como uma sociedade que governa o modo de vida de outros países.

O terceiro enfoque que identifiquei pressupõe o caráter “pluralista” ou “pluricêntrico” da língua inglesa, uma vez que o inglês ou os “world Englishes” estaria sendo reconhecido como uma “entidade pluralizadora” de base heterogênea, contrapondo-se à visão anterior de homogeneização (PENNYCOOK, 2007, p. 24). Esse enfoque se insere na perspectiva pós-estruturalista e pós-moderna (KACHRU, 2003; MOITA LOPES, 2009; PENNYCOOK, 2003, 2007; CANAGARAJAH, 2005, 2006; RAJAGOPALAN, 2003, 2005, 2011; LEFFA,

2003; MODIANO, 1999; JORDÃO, 2004, 2009, 2011), que entende que a fase atual da globalização, com a diminuição das distâncias espacial e temporal e o desaparecimento das fronteiras, estaria levando ao desenvolvimento de “new national Englishes” ou “World Englishes”.

Esta última perspectiva se pauta na ideia de que não se deve reduzir o processo de globalização a uma simples homogeneização ou ao pensamento único. Diante do intenso fluxo global de línguas, culturas, pessoas, dinheiro etc., a língua inglesa e sua cultura podem ser adotadas, adaptadas, transformadas e rearticuladas em contextos locais.

Aqueles linguistas concordam que a globalização cultural foi intensificada pela comunicação eletrônica, a qual se tornou o seu motor principal e dirige, em uma velocidade vertiginosa e de ilimitado alcance, os imperativos da economia, assim como as identidades linguístico-culturais.

Vale recordar aqui que, a ótica dos “processos transnacionais” ou “transfronteiriços” da globalização, defendida anteriormente por Sousa Santos (2011) e McGrew (2004), vem realçar que o inglês tem passado por um processo de transnacionalização ou desterritorialização, haja vista os seus atravessamentos linguístico-culturais de dimensões globais através de negociações locais dessa língua nos mais variados contextos.

Mediante esse processo, o linguista da corrente pós-colonial, Canagarajah (2005) defende uma política de resistência e de negociação, em que as pessoas podem buscar, através do inglês, negociar e reconstruir suas línguas, culturas e identidades em benefício próprio. Assim, diferentes variações da língua inglesa surgem mediante as suas apropriações como variantes de usos especificamente locais, regionais e nacionais, ou de práticas locais, mas sem uma desvinculação das práticas globais de uso dessa língua.

Tendo-se o olhar voltado, até este momento, para as políticas expansionistas do inglês e aos diferentes enfoques de suas projeções e usos globais, penso que é possível buscar, a partir de agora, uma articulação mais aproximada destes com as estruturas históricas dos avanços das sociedades, a fim de verificar como os papéis históricos e políticos da língua inglesa contribuíram para a sua caracterização como uma língua global, língua franca e mercadoria cultural que constitui (e é constitutiva dos) os preceitos da atual globalização.

Para tanto, apoio-me em debates já conduzidos por Pennycook (2003, 2007), Mignolo (1998) e Kumaravadivelu (2006a, 2006b), nos quais eles sugerem que os períodos históricos da expansão do inglês compreendem aqueles que são considerados os processos

subjacentes às fases anteriores de desenvolvimento das sociedades até a atual fase da globalização, pois, conforme Pennycook (2007), outras formas de globalização existiram ao longo da origem histórica das sociedades.

Os processos históricos da globalização são revistos por Mignolo (1998), Kumaravadivelu (2006) e Pennycook (2007), com base no pensamento do historiador Robbie Robertson (2003). De acordo com esses linguistas, transcorre um período de cinco fases históricas das projeções expansionistas europeias para o mundo:

- (1) o primeiro, sob as bandeiras do Cristianismo e das explorações comerciais regionais lideradas por Espanha e Portugal, é caracterizado como o período missionário e do ciclo das descobertas marítimas com interesses mercantis;
- (2) o segundo, compreende a colonização europeia inglesa caracterizado pela expansão do império britânico através da crença de superioridade cultural e filosófica com uma missão civilizadora do mundo;
- (3) o terceiro, período da industrialização liderada pela Grã-Bretanha e, portanto, do marco do capitalismo sob os auspícios da Revolução Industrial;
- (4) o quarto, período de ascensão do poder político e econômico norte-americano após a Segunda Guerra Mundial em que a eficiência e a proposta de expansão dos mercados pelos Estados Unidos dão ênfase ao crescimento, desenvolvimento e à modernização que as nações almejavam ;
- (5) o quinto período marca o predomínio de um sistema global corporativo – a globalização – o qual assume um lugar universal e internacional sob uma política neoliberal de corporativismo das esferas da sociedade – desde o comércio até as instituições que, até então, eram administradas pelo Estado, tais como a educação, a saúde e o transporte .

Conforme essas fases de desenvolvimento das sociedades e o atual momento de globalização, analiso que a língua inglês passou por distintas fases de expansão articuladas aos processos históricos de missão civilizatória, de expansão territorial, de industrialização, de modernização e de globalização contemporânea. Identifico esses processos, de modo cronológico e espacial, desde o ideário europeu de civilização, passando pela ocidentalização do mundo, até o seu estágio corrente de transnacionalização e globalização de mercados.

Na sua primeira fase expansionista, o inglês serviu como um instrumento de evangelização e de colonização inglesa na Europa em um processo considerado como “modernização forçada” das populações dominadas (LACOSTE, 2005, p. 7). Dentro desses propósitos, ela foi, até certa medida, ensinada às populações nativas das colônias britânicas e usada nas atividades de controle administrativo e de comércio nesses territórios conquistados. Essa política colonial expansionista traduz, conforme o mapeamento de Pennycook (2001, p. 59), o papel do inglês como uma língua inerentemente “útil e ensinada como um meio de civilizar o mundo”.

A fase de desenvolvimento prossegue com a Revolução Industrial, a qual marca o terreno da segunda fase de expansão do inglês. Passando de uma língua missionária e civilizatória a configurar-se como uma língua que serviu para impulsionar, mediar e propagar a industrialização na Europa. No ápice da primeira Revolução Industrial na Inglaterra, considerada o berço das ideias e dos princípios da sociedade capitalista., esse evento marca a instauração do processo produtivo maquinofatureiro e da ideologia dos interesses individuais pelo progresso material e pelo acúmulo de capital (lucro).

Na terceira fase, tem-se a expansão do inglês marcada pelos pressupostos ideológicos modernistas que consideram essa língua como um instrumento de modernização. Esse é um período que ocorre após a Segunda Guerra Mundial, em que o mundo passa a ser dividido em dois grandes blocos (Guerra Fria), União Soviética e Estados Unidos. Os Estados Unidos, como vencedores dessa guerra, estabelecem um modelo de modernização do mundo sob diferentes condicionantes econômicos e políticos. Além disso, são criadas três instituições econômicas internacionais, a saber, o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio, as quais foram (e ainda são) instituições ativas na construção de uma economia global, baseada nas regras do mercado econômico norte-americano.

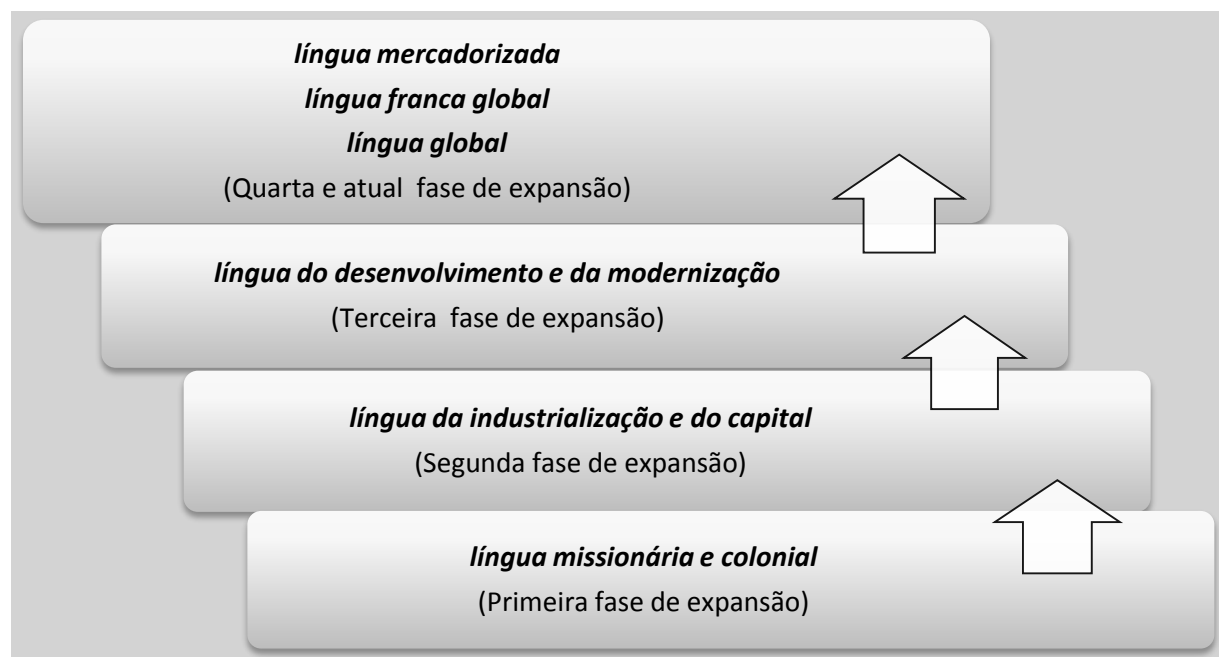
A quarta e atual fase da globalização, bem como da expansão do inglês, são demarcadas por um “sistema mundial em transição” que, passa por importantes mudanças em decorrência de novas divisões internacionais estabelecidas por uma nova economia política de “pró-mercado”, um mercado neoliberal, no qual se “corporativizam as instituições regidas pelo Estado” até então (SOUSA SANTOS, 2011, p. 15). É a globalização econômica do capitalismo mercantil, ainda impulsionada pelos Estados Unidos e que apresenta um conjunto de características, as quais, conforme Sousa Santos (2011, p. 76), se fazem aparentemente presentes em níveis globais: “a prevalência do princípio do mercado

sobre o princípio do Estado, a financeirização da economia mundial, a total subordinação dos interesses do trabalho aos interesses do capital e o protagonismo incondicional das empresas multinacionais”.

Em síntese, Sousa Santos (2011, p. 63) postula que todos os processos socialmente produzidos no interior da globalização contemporânea decorrem da questão global e da questão local. Desse modo, segundo ele, existem trocas desiguais pelo qual “um determinado artefato, uma condição, uma entidade ou uma identidade local estende a sua influência para além das fronteiras nacionais e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outro artefato, outra condição, entidade ou identidade rival”. Sousa Santos (2011, p. 63) ilustra esses processos de como a globalização pressupõe a localização referindo-se à transformação da língua inglesa em língua franca global: “a sua propagação enquanto língua global implicou a localização de outras línguas potencialmente globais”.

Com base nos enfoques apresentados e na historicidade dos projetos expansionistas supracitada, na Figura 1, a seguir, apresento, de modo sintético, objetivo e ascendente, um diagrama das conceituações da língua inglesa conforme as suas fases de expansão global.

Figura 1: Conceituações da língua inglesa conforme as suas fases de expansão global.



Fonte: A autora.

A transnacionalização linguístico-cultural do inglês, diante dos condicionantes políticos e econômicos da globalização, imbricados na sua desterritorialização, leva-me a percebê-la sob valores econômicos e instrumentais correspondentes aos de uma mercadoria. Do mesmo modo, linguistas aplicados já a tem anunciado dentro de um contexto econômico, tais como Gimenez (1998, 2001), Block e Cameron (2002), Jordão (2004), Rajagopalan (2003, 2005), Tan e Rudby (2008), Tupas (2008), dentre outros, quando pronunciam que o que vem ocorrendo em relação às línguas é o seu deslocamento de símbolos de identidade étnica e nacional para questões estritamente econômicas.

Igualmente, Lo Bianco (2008), quando traça uma comparação do inglês, primeiramente, referindo-a como a “língua de império” (*Empire language*), diz que ela percorreu um caminho histórico de dominação e de imposição política, cultural e econômica sobre diferentes nações. Depois, trazendo-a para a atualidade, ele a configura como a “língua de economia” (*Economy language*), uma “mercadoria compulsória” (*bounded commodity*) que ultrapassa fronteiras linguísticas e econômicas.

Também Pennycook (1994) reconheceu que o mundo passou por uma expansão colonialista, depois a fase de desenvolvimento das colônias independentes e agora o mercado livre internacional faz com que o inglês e seu ensino e aprendizagem sejam considerados intrinsecamente relevantes para o mundo, como um aspecto primordial do desenvolvimento global e uma mercadoria de livre negociação nos mercados mundiais.

Para Block, Gray e Holborow (2012), o novo capitalismo, sob o formato da política econômica neoliberal atual, envolve questões de ordem política e econômica a serem investigadas e problematizadas no campo da representação social a partir da realidade social da comercialização do ensino e aprendizagem da língua inglesa e a conseqüente indústria gerada em torno dessa língua. Por essa ótica que, como se pode verificar, é, de certa forma, compartilhada pelos demais linguistas supracitados, a comercialização do ensino da língua inglesa, está profundamente imbricada na consolidação do inglês como um elemento fundamental para as transações político-comerciais globais, ou seja, um instrumento que está ativamente presente na condução dos processos políticos e econômicos da globalização contemporânea.

Mediante essas apreensões, vejo, de modo dialético que, os propósitos políticos e econômicos imbricados ao longo dos processos históricos de expansão da língua inglesa, mobilizaram e seguem mobilizando os terrenos político, econômico e cultural do seu papel

hegemônico e que, hoje, a eleva a uma língua global, uma língua franca e, sob condicionantes mais notadamente mercadológicas, a uma mercadoria cultural.

Considero, por esse *prima*, que os processos globalizantes, sobretudo no campo econômico, têm impulsionado um acirrado fluxo de trocas e de financeirização do inglês, decorrente do aumento da competição global entre países centrais e países periféricos emergentes que, neste caso o Brasil, persegue um desenvolvimento científico, tecnológico e econômico que lhe permita participar na nova economia global.

Os principais aspectos do modelo econômico neoliberal de mercados da nova economia serão abordados nas próximas seções, a fim de oferecer mais subsídios teóricos sobre o objeto em estudo e avançar nas discussões a este, ainda em andamento neste capítulo.

1.2 A globalização econômica neoliberal

Centrar-me-ei a partir desta seção, nos pressupostos que abrigam as diretrizes da globalização econômica neoliberal e nos conceitos de mercadoria e mercadorização, a fim de trazer para o leitor, um entendimento dos condicionantes políticos e econômicos que, no meu modo de pensar, norteiam o papel da língua inglesa como mercadoria na presente sociedade.

Acordo Americano pode afetar preços das *commodities*. Os problemas na economia americana [...] podem ocasionar desaceleração na China e, com isso, os produtos paranaenses podem ser afetados, principalmente as *commodities como soja e derivados*, que teriam redução de preços. (Folha de Londrina, 02/08/2011, p. 01)

A nota jornalística trata de relações globais/locais entre “zonas econômicas centrais”, os Estados Unidos, e “periféricas”, China e Brasil³³, adotadas como práticas comuns de transações comerciais de *commodities* (produtos de base) pelo atual “modelo econômico de mercados” (POLANYI, 2012, p. 73).

Hoje, essas práticas mercadológicas se estendem à circulação de mercadorias linguísticas e culturais (HELLER, 2003, 2005, 2010; TUPAS, 2008; TAN; RUDBY, 2008; BLOCK, 2008, 2014; CAMERON, 2002, 2013, dentre outros). Parto, pois, da ótica de que

³³ Segundo Brown (2011), no campo do mercado econômico global, as “zonas econômicas centrais” são compostas pelos países desenvolvidos, enquanto que nas “zonas econômicas periféricas” estão aqueles em desenvolvimento ou os considerados emergentes, como Brasil e China.

os pressupostos mercadológicos da sociedade globalizada neoliberal fundamentam, organizam e conduzem a mercadorização da língua inglesa, uma vez que, o inglês é, ao mesmo tempo, um produto comercializável e um recurso participativo no processo de produção, distribuição e comercialização de mercadorias materiais e não-materiais) (GRADDOL, 1997; HELLER, 2010; BLOCK, 2014).

Conforme assinalam estudiosos e filósofos das áreas da economia, da sociologia e da política de mercado, que se ocupam do debate acerca dos pressupostos neoliberais que regem a globalização econômica (OLIVEIRA, 2006; SOUSA SANTOS, 2011; POLANYI, 2012; dentre outros), a “sociedade assiste atualmente à exacerbação de um movimento marcado pela financeirização das coisas e pela mercadorização de tudo o que possa ser convertido em valor de troca” (OLIVEIRA, 2006, p. 245). Para aqueles pesquisadores e filósofos, está em curso um processo de mercantilização e sua maximização, fazendo parte da essência dos princípios norteadores da teoria econômica do neoliberalismo.

David Harvey (2005) foi um dos primeiros críticos a examinar e a discutir as origens e o desenvolvimento do neoliberalismo. Aquele autor considerou uma teoria das práticas políticas e econômicas que advoga que o bem-estar humano somente pode avançar com a liberação das livres iniciativas empreendedoras e das competências dos indivíduos.

Sousa Santos (2011, p. 31) examina as articulações dos elementos característicos do neoliberalismo nos campos da economia e da política da globalização contemporânea. Associa essa nova economia de livre-mercado e de livre-iniciativa a uma globalização neoliberal, a qual é sustentada pelo consenso econômico neoliberal, cujas principais inovações institucionais se resumem em:

restrições drásticas à regulação estatal da economia, novos direitos de propriedade internacional para investidores estrangeiros; investidores e criadores de inovações susceptíveis de serem objeto de propriedade intelectual; subordinação dos Estados nacionais às agências multilaterais tais como o Banco Mundial, o FMI e a Organização Mundial do Comércio.

Centrando suas análises sobre os impactos das leis que governam a atual economia mundial e, por conseguinte, funcionam como elementos norteadores da globalização neoliberal sobre as sociedades semiperiféricas (a exemplo, Portugal e Brasil), Sousa Santos (2011, p. 29) a caracteriza como uma “globalização hegemônica neoliberal”. De acordo com esse autor, a hegemonia se estabelece porque há uma produção de desigualdades no interior

desse sistema mundial em transição – globalização – na qual os países economicamente desenvolvidos têm sob o seu controle as dinâmicas do novo mercado.

Essa globalização hegemônica, que pode também ser concebida como a globalização neoliberal de mercados (OLIVEIRA, 2006, p. 251), atua no sentido de acelerar e maximizar a mercadorização de bens através da abrangência de relações mercantis engendradas nas operações sociais de troca. As dinâmicas de desenvolvimento do sistema econômico, que é regulado pelos mercados globais, procede sob o “Princípio da Maximização do Ganho” (OLIVEIRA, 2006, p. 250-254) e da “maximização da utilidade e maximização da mercadorização das necessidades” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 273). De acordo com Oliveira (2006, p. 250), o Princípio da Maximização “corresponde ao objetivo de vender pelo máximo preço que se consegue e comprar pelo mínimo”. O Princípio da Maximização do Ganho é, pois, uma das características essenciais da troca ou da troca mercantil, segundo o qual “cada sujeito envolvido na operação procura obter o máximo daquilo que recebe em troca do mínimo que cede em troca”.

A dinâmica da maximização tem um caráter individualista e competitivo e está enraizada nos primórdios do sistema capitalista (OLIVEIRA, 2006).³⁴ Hoje, sob a égide do neoliberalismo, a atividade acirradamente individual e competitiva da busca pelo ganho/lucro e pelo acúmulo de capital é livremente praticada pelos agentes econômicos motivados por interesses próprios. Essa prática ocorre dentro do que Sousa Santos (2011, p. 273 e 278) determina, sob uma visão sociológica, como o “espaço de mercado”, concebido por ele como o “conjunto de relações sociais de distribuição e consumo de valores de troca através das quais, se produz e reproduz a mercadorização das necessidades e dos meios de as satisfazer”. Nesse espaço, há uma mercadorização potencialmente infinita das necessidades e dos meios culturais e sociais de satisfação do cliente-consumidor. Nesse sentido, Souza Santos (2011, p. 282) conclui que maximiza-se a lógica da “transformação das coisas” em objetos de investimento cultural e emocional e instaura-se um verdadeiro *fetichismo das mercadorias* (SOUSA SANTOS, 2011).

Apoiando-se nas ideias de Marx (1985), Sousa Santos (2011, p. 286) diz que, em uma sociedade que produz mercadorias, a organização social engendra a “coisificação das pessoas”, ou seja, a força de trabalho também é reconhecida como mercadoria, bem como a

³⁴ Conforme Oliveira (2006, p. 255), os defensores do sistema capitalista, com introdução por Adam Smith, justificam o caráter individualista e competitivo inerente a esse sistema pelo argumento de que há uma mão invisível do mercado que reverte a prosperidade individual em benefício de toda a sociedade.

“personificação das coisas”, isto é, as mercadorias adquirem qualidades e significados autônomos³⁵.

Trago à baila aqui, a importância do entendimento de que, nesse sistema de mercados, todas as transações se transformam em transações monetárias e, por sua vez, exige-se um meio de intercâmbio e todas as rendas devem derivar da venda de alguma coisa ou, daquela que é concebida como a unidade elementarmente constitutiva do processo mercantil capitalista, a mercadoria (OLIVEIRA, 2006; POLANYI, 2012).

Para seguir avançando nessa discussão, na próxima seção, faço uma breve revisão dos conceitos de mercadoria e de mercadorização,

1.2.1 Mercadoria e mercadorização

Em dicionários mais recentemente editados da Língua Portuguesa Brasileira³⁶, à palavra “mercadoria”, originária do latim *mercator* + *ia*, são atribuídos os seguintes significados: “objeto de comércio”, “bem econômico destinado à venda”, “bem comerciável, tangível” (FERREIRA, 2009, p. 1313) e “qualquer artigo, produto ou objeto útil passível de compra e venda” (SACCONI, 2010, p. 1361).

Essas definições empíricas têm embasamento nos conceitos historicamente elaborados pelo teórico crítico da economia política dos modos de produção capitalista, Karl Marx, em sua clássica obra *O Capital* (1985, 2013)³⁷. O primeiro conceito de mercadoria apresentado por Marx (1985, p. 41) é de “um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza”³⁸. Contudo, Marx não estava preocupado com a origem de tais necessidades e, tampouco, com a ideia de como o objeto satisfaz essas necessidades, “se diretamente como meio de subsistência ou indiretamente como meio de produção”.

³⁵ Marx (1985) explica que nas mudanças ocorridas historicamente no modo de produção capitalista, as forças produtivas são os meios de produção de mercadorias (coisas) e consistem do trabalho humano que é vendido/trocado como mercadoria.

³⁶ Refiro-me aos dicionários *O Grande Dicionário Sacconi*, por Luiz Antônio Sacconi, em 2010, e *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, por Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, em 2009.

³⁷ A obra *O Capital* foi originalmente publicada em 1890. As edições consultadas neste estudo são as de 1985 e 2013.

³⁸ Para apresentar o conceito de mercadoria, Marx baseou-se no pensamento de Locke (1777) de que “o valor natural de qualquer coisa consiste em sua capacidade de prover as necessidades ou de servir às comodidades da vida humana”. Citação feita em nota de rodapé na obra *O Capital* (1985, p. 42).

O que realmente interessava para Marx era conceituar mercadoria, de modo que a expressasse como um elemento central do sistema produtivo capitalista, uma vez que “[a] riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em ‘uma imensa acumulação de mercadorias’, e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar dessa riqueza” (MARX, 1985, p. 41). Desse modo, Marx conceituou mercadoria como um *objeto material constitutivo de valor de uso e valor de troca*. Para explicitar esse conceito, Marx diz que a utilidade de uma coisa (algo que é socialmente útil) faz dela um valor de uso, um bem, que “não é algo aéreo”, ou seja, “não advém do nada”, mas é determinada materialmente. “Cada coisa útil [...] é um conjunto de muitas propriedades e pode ser útil de diferentes modos” (MARX, 1985, p. 42).

No âmbito da sociedade capitalista, centralizada na produção e comercialização de mercadorias, esse valor de uso, constitutivo de uma mercadoria é, segundo Marx, o veículo material do valor de troca da mesma. Ele explica que uma mercadoria se torna somente realidade pela sua utilidade e pelo seu consumo, isto é, pela sua troca. Nesse pensamento, ele considera que, para algo ou um produto se tornar uma mercadoria, este deve ser transferido para outro, a quem ele vai servir como valor de uso, por meio de uma troca. Enfim, para ser uma mercadoria de fato, ela precisa ser útil para alguém e, sobretudo, ser valorada ou obter um *valor de troca* na sua transferência,

[o] valor consiste na relação de troca que se estabelece entre uma coisa e outra, entre a quantidade de um produto e a de outro. [...] Na relação de permuta ou valor de troca o que se evidencia comum é o valor das mercadorias. [...] O valor de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho [trabalho humano abstrato] gasto durante sua produção. A quantidade de trabalho mede-se pelo tempo de sua duração e o tempo de trabalho, por frações de tempo, como hora, dia etc. (MARX, 1985, p. 45)

Nessa perspectiva teórica, a propensão do sistema capitalista é de “transformar tudo o que for materialmente possível em mercadoria, isto é, mercantilizá-los” (objetos materiais). Assim, a definição de mercadorização (*commodification*) pode ser resumida como o processo de *transferência do valor de uso de algo para o seu valor de troca*. “Mercantilizar [ou mercadorizar]³⁹ um bem é fazê-lo funcionar como uma mercadoria; é

³⁹ Segundo Oliveira (2006, p. 246), “[...] o termo ‘mercantilizar’ e seus cognatos – ‘mercantilização’, ‘desmercantilizar’, ‘desmercantilização’, etc. – também são neologismos nascidos nestes tempos de neoliberalismo. [No] inglês (*commodification*) e o francês (*marchandisation*). Em português, nota-se também o uso de ‘mercadorizar’ no lugar de ‘mercantilizar’”.

algo que se troca ou, pressupondo o dinheiro como facilitador universal das trocas, algo que se compra e se vende” (OLIVEIRA, 2006, p. 246).

Ademais, um dos estudos seminais sobre o processo de mercantilização ou mercadorização no âmbito das sociedades capitalistas, foi o de Karl Polanyi, “A grande transformação” (2012)⁴⁰, de onde se tem um quadro teórico e conceitual contemporâneo apoiado nos pressupostos teóricos de Karl Marx.

No processo histórico de mercantilização de um bem Polanyi (2012, p. 77) destaca que “é com a ajuda do conceito de mercadoria que o mecanismo de mercado fica capacitado a controlar e dirigir os elementos da vida industrial”. Conforme a definição empírica de mercadorias, “como objetos produzidos para a venda no mercado”, os mercados, por outro lado, são definidos empiricamente como “contatos reais entre compradores e vendedores” (POLANYI, 2012, p. 77).

Polanyi (2012) avançou na análise dos conceitos de mercadoria, ao considerar as diferentes acepções atribuídas a ela nas sociedades capitalistas. O autor faz a distinção de que,

de um lado, existem as *mercadorias propriamente ditas*, que podem ser bens materiais ou serviços, e que têm seus fundamentos na definição empírica de mercadoria por Marx, anteriormente trazida nesta seção. Contudo, de outro lado, há as *mercadorias fictícias*, às quais faltam uma ou mais das características das mercadorias propriamente ditas, mas que funcionam como mercadorias no sistema capitalista. (POLANYI, 2012, p. 54)

Os três principais gêneros históricos de mercadorias fictícias que foram considerados por Polanyi (2012) em suas análises dos sistemas de mercado de sociedades anteriores são: o trabalho, a terra e o crédito (ou dinheiro).

Contemporaneamente, as mercadorias fictícias englobam três categorias de bens, segundo Polanyi (2012) e Oliveira (2006), tais como: *bens públicos*, *troca* ou *relação mercantil* de um bem e os *bens dispensados pelo Estado* à população.

Os bens públicos não são mercadorias porque não se caracterizam como propriedade particular. Já a *troca* ou *relação mercantil* de um bem é mais complexa, uma vez que, na ótica de Oliveira (2006, p. 250) “não é qualquer operação de troca que constitui a base da definição do conceito de mercadoria”. O autor ressalta que uma das características essenciais

⁴⁰ A obra *A grande transformação* foi originalmente publicada em 1980. A edição de 2012 foi consultada neste estudo.

da troca mercantil de um bem é que “ela se baseia na lei do máximo ganho, em que na operação de troca o sujeito envolvido procura obter o máximo daquilo que recebe em troca do mínimo que cede em troca”. Por fim, os bens dispensados pelo Estado correspondem àqueles que são considerados *direitos sociais*, tais como direitos à educação, saúde, dentre outros.

Oliveira (2006, p. 251), apoiado nas ideias de mercadorias fictícias de Polanyi (2012), sustenta ainda que um bem pode participar de diferentes operações de troca. Por isso, a categoria de mercadorias fictícias é infinita, e isso pode contribuir para a justificativa de que, na sociedade capitalista, tudo é passível de se tornar mercadoria.

Articulando os conceitos e características das mercadorias fictícias dentro das dinâmicas do atual mercado econômico mundial, em especial, a maximização da mercadorização das coisas, interpreto que a língua inglesa hoje é passível de circular, no plano global, como uma mercadoria cultural fictícia. Uma mercadoria intangível constitutiva de sentidos cultural e social de satisfação individual e coletiva mas que, sobretudo, carrega valores monetários que se estabelecem de acordo com as relações mercantis das quais essa língua participa.

Dessa forma, na próxima seção, discuto de que modo as mercadorias intangíveis circulam no espaço global.

1.2.2 A circulação global de mercadorias intangíveis

Resgatando as ideias de Appadurai (1996; 2008) sobre o fenômeno da globalização, o que vivenciamos na atual fase da globalização são transações econômico-culturais (*global cultural economy*) de uma nova ordem e intensidade, nas quais circulam pessoas, coisas, ideias e o capital econômico. Essa circulação, ou processo de troca, se dá em uma espécie de metabolismo social, ou seja, “o processo de troca transfere mercadorias das mãos em que elas não são valores de uso para as mãos em que elas são valores de uso” (MARX, 2013, p. 178).

Dentro dessa ótica, Appadurai (1996; 2008) defende a ideia de que os fluxos culturais globais de dinheiro, bolsas de valores e de especulações de *commodities* (*financescapes*) produzem o modo como as coisas, ideias, conhecimento, pessoas, artefatos simbólicos como línguas e culturas tornam-se mercadorias. Esses bens podem adquirir

valores culturais e sociais de uso, bem como valores monetários para a troca (APPADURAI, 1996; 2008; BOURDIEU, 2002).

Na teoria dos campos sociais é possível se pensar hoje como o fenômeno da circulação internacional de artefatos não-materiais, adquire o sentido coisificante da expansão capitalista e da mercadorização (BOURDIEU, 2002). Nesse sentido, o conhecimento, as ideias, línguas e culturas funcionam como instrumentos catalisadores das atividades econômicas.

A circulação internacional de ideias, necessariamente, implica em compartilhamento de cultura e de conhecimento (BOURDIEU, 2002). Na ótica da circulação cultural e social de mercadorias, segundo Appadurai (1996; 2008), o significado que as pessoas atribuem a coisas advém, necessariamente, das transações e motivações, em especial, de como essas coisas são usadas e circulam na sociedade. Dessa maneira, as coisas podem ser vendidas e comercializadas em uma variedade de contextos sociais e culturais.

Appadurai (1996; 2008) argumenta ainda que as transações culturais eram muito mais restritas nos séculos passados, dada as questões geográficas, ecológicas e, também, por resistências a interações com o Outro. Naqueles períodos em que ocorreram transações culturais, estas envolveram transportes longínquos de mercadorias entre mercadores e exploradores. O tráfego cultural (*cultural traffic*), que já ocorria nas sociedades anteriores, era limitado por questões relacionadas a tempo, distância e precariedade de tecnologias disponíveis para essas transações.

A atual globalização, movida pela comunicação rapidamente mediada pelas tecnologias virtuais, é interpretada como uma forma de manifestação do local que adquire capacidade hegemônica de ser aceita em escala global (SOUSA SANTOS, 2010, p. 149). O que significa dizer que quaisquer produtos, criações, atividades ou línguas locais são passíveis de adquirirem um *status* universal.. Nas palavras de Sousa Santos, “globalização hegemônica é o que eu chamo de localismo globalizado” (2010, p.157). Na lógica da globalização neoliberal, esse *status* global é adquirido através da desposseção de saberes (HARVEY, 2004), a exemplo de línguas e culturas, na medida em que passam a ser mercadorizadas como uma espécie de privatização de bens culturais intangíveis.

Essa perspectiva da circulação global de bens intangíveis, no meu modo de entender, parece contribuir para categorizar a língua inglesa como uma mercadoria cultural intangível. No compartilhamento da perspectiva do tratamento das línguas como mercadorias, conforme darei o devido enfoque no Capítulo 2, Gray (2012) examina que, na atual fase da

globalização, as línguas são, geralmente, embaladas, distribuídas e vendidas em termos do potencial de recompensa econômica ou das oportunidades que elas podem oferecer. Pennycook (2008) também argumenta que olhar para as línguas (especialmente o inglês) em relação às condições vigentes da globalização contemporânea é tratá-las primariamente em termos utilitaristas e com valores comerciais. Ainda conforme ponderam Block e Cameron (2002), as pessoas sempre aprenderam línguas por razões econômicas; porém, na sociedade global, as habilidades linguísticas dos trabalhadores em todos os setores obtiveram uma maior importância, o que aumentou ainda mais o aspecto econômico da aprendizagem de línguas, evidenciando o seu crescente tratamento como “mercadorias econômicas”.

Diante disso, no intuito de trazer mais subsídios para a categorização do inglês como uma mercadoria cultural, na próxima seção, prossigo com a discussão, expondo brevemente os pressupostos da nova economia, a assim chamada “economia baseada no conhecimento” (*knowledge-based economy*). Esta é interpretada por alguns como uma “justificação ideológica do desenvolvimento baseado na produção e na apropriação de bens comuns intangíveis, pois vem atuar no sentido de mercantilizar o conhecimento de diferentes maneiras” (AZEVEDO, 2013, p. 15).

1.2.3 A economia baseada no conhecimento e formação de capital humano

Tomando por base o relatório oficial intitulado *The knowledge-based economy*⁴¹, publicado em 1996, pela OECD (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Econômica), percebo, de forma evidente, que o uso efetivo, a aquisição e a criação de conhecimento tornaram-se essenciais na economia globalizada, uma vez que o próprio conhecimento, é hoje reconhecido como uma das principais fontes de crescimento e competitividade.

A *knowledge-based economy* é uma “nova teoria do crescimento” (OECD, 1996, p. 7) conforme é referida no relatório, a qual se pauta exclusivamente nos potenciais que o conhecimento e a tecnologia podem oferecer à produtividade e ao crescimento econômico de um país. Para isso, são necessários e emergentes investimentos em pesquisa e

⁴¹ Disponível em: < <http://www.oecd.org/sti/sci-tech/1913021.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2012.

desenvolvimento em educação e capacitação de recursos humanos e em novas estruturas na gestão e no desempenho de novas funções no trabalho.

Segundo justificam alguns especialistas e pesquisadores da área (DRUCKER, 1997, 2001; VELLOSO, 2005; OLIVEIRA, 2006), a globalização e os avanços das tecnologias de informação e comunicação impulsionaram novas transformações sociais do conhecimento. Estas transformações são observadas na relação que hoje se estabelece entre ciência e tecnologia, na ênfase dada à inovação, ao crescimento econômico e à competitividade, bem como na importância da educação e da aprendizagem contínua. Velloso (2005, p.25) expõe que “o *status* de competitividade de cada país depende mais do que nunca de sua capacidade de acessar, adaptar, utilizar e criar conhecimento”. Igualmente, como já previa Drucker (1997, p. 147),

[a] produtividade do conhecimento será o fator determinante da posição competitiva de uma empresa, de uma indústria, de todo um país. Nenhum país, indústria ou empresa tem uma vantagem ou desvantagem “natural”. A única vantagem possível é a capacidade para explorar o **conhecimento universal** disponível. A única coisa que será cada vez mais importante, tanto na economia nacional como na internacional, é o desempenho gerencial para tornar produtivo o conhecimento. (Grifo do autor)

O documento da OECD explicita que dois pilares estão na base da economia do conhecimento: a transmissão, o compartilhamento e a troca (ou venda) de conhecimento e mais investimentos em “recursos humanos escolarizados”. Com respeito ao segundo, a organização ressalta que, para atender os principais objetivos, bem como as dinâmicas desse novo modelo de economia do crescimento, é eminentemente necessário um investimento na formação de *capital humano*.

O capital humano⁴², mais especificamente, a sua teoria, é uma derivação dos pressupostos ideológicos do neoliberalismo para a nova economia. Com a crise do modelo

⁴² O termo “capital humano”, cunhado por Theodore Schultz (1902-1998), fundamenta-se na ideia de que todas as habilidades são inatas ou adquiridas e podem ser aperfeiçoadas por meio de investimentos apropriados ao enriquecimento do capital intelectual (conhecimento, informação, propriedade intelectual, experiência) (SCHULTZ, 1973).

taylorista-fordista⁴³, essa teoria ressurgiu, associada à redefinição das relações de trabalho na empresa e do papel do sistema educacional (AZEVEDO, 2012, 2013)⁴⁴.

O relatório da OECD enfatiza que investimentos na produção e distribuição de conhecimento precisam concentrar-se, sobretudo, na gestão e manejo do conhecimento tácito (*tacit knowledge*) que inclui as habilidades técnicas e científicas dos trabalhadores para o uso, adaptação e administração desse conhecimento. Isso implica na importância da aprendizagem contínua e no aperfeiçoamento e formação dos indivíduos em “trabalhadores com altas habilidades” (*high-skilled workers*), “trabalhadores do conhecimento” (*knowledge workers*) (OECD, 1996, p. 7-10) ou “tecnólogos do conhecimento” (DRUCKER, 2001).

Em sua análise e discussão acerca do termo “capital humano” e dos conceitos elaborados a partir do mesmo, a linguista pós-marxista Marnie Holborow (2012) destaca que seus significados precisam, de fato, ser examinados dentro da perspectiva ideológica neoliberal em subsumir todos os aspectos da vida social aos moldes da economia do livre mercado.

Holborow (2012), por sua vez, esclarece que esse termo está historicamente relacionado ao tratamento do trabalho humano como mercadoria, como recursos humanos, aproximando-se dos postulados de Marx sobre as relações sociais da força produtiva (trabalho braçal) na sociedade capitalista.

Em referência a outras análises já realizadas a partir de documentos oficiais governamentais, econômicos⁴⁵ e educacionais internacionais, tais como o relatório da OECD, Holborow (2012) reconhece que a atual perspectiva do capital humano amplia os significados desse termo para conceitos em torno das habilidades necessárias pelas pessoas

⁴³ A crise do modelo taylorista-fordista, na década de 1970, é marcada por dois fatores: insuficiência e insatisfação da automação rígida abrindo precedentes para o desenvolvimento da automação flexível (toyotismo). Com respeito ao primeiro fator, o mercado produtivo se apresentava sob um contexto altamente competitivo, havia um grande acúmulo dos bens duráveis e as indústrias norte-americanas não primavam pelo padrão de qualidade de seus produtos; revelou-se, portanto, uma incapacidade desse sistema produtivo para atender pedidos pequenos e personalizados. O segundo, referente às condições dos trabalhadores nas indústrias, as quais levavam a um desgaste físico e psíquico, acarretando em prejuízos para o empresário, advindos das faltas ao trabalho, da apatia e da não assiduidade. (ALMEIDA, 2007).

⁴⁴ O professor Mário Luiz Neves de Azevedo, pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, publicou recentemente estudos, através dos quais ele problematiza a mercadorização do conhecimento e da educação no âmbito da sociedade capitalista neoliberal, quais sejam: *A economia baseada no “cercamento” do conhecimento: globalização, seigniorage e mercadorias fictícias* (2012 [?]); *Educação superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos* (2013).

⁴⁵ O relatório do Banco Mundial intitulado *The State of World Bank Services: Knowledge for Development*, publicado em 2011, apresenta uma revisão sistemática da gestão do conhecimento nos serviços desempenhados por este órgão e, introduz propostas de desenvolvimento e modernização para o mesmo, através do controle e aplicação do conhecimento.

para exercerem funções laborais na nova economia e a necessidade de investimento de capital nessas habilidades.

Examinando esses significados, Holborow (2012), ao corroborar a análise também já feita pelo linguista pós-colonial Lo Bianco (1999), com base no documento da OECD, diz que o conceito que se pode apreender hoje da perspectiva do capital humano é que as pessoas adquirem conhecimentos durante as suas vidas e os utilizam para produzir bens, serviços e ideias em contextos mercadológicos ou diversos.

Mediante essas compreensões e com base nas discussões anteriores, interpreto que o inglês, no seu estatuto de língua global (CRYSTAL, 1997, 2010), língua mundial (PENNYCOOK, 1994) ou língua franca global (SEIDLHOFER, 2005; GRADDOL, 2006; EL KADRI; CALVO; GIMENEZ, 2011; PALLÚ, 2013), tornou-se uma das principais veias ideológicas dos investimentos econômicos dos países centrais e periféricos para formação de capital humano na nova economia globalizada.

No meu entendimento, o caráter instrumental, utilitarista e comercial do ensino e aprendizagem de línguas, especialmente do inglês, está imbricado nesse novo modelo econômico do conhecimento, o qual Appadurai (1996; 2008) denominou de economia cultural global (*global cultural economy*). Acredito, ainda, que exista uma competição ou uma espécie de mercado entre as línguas que carregam atualmente maior prestígio e valor econômico, a saber, o inglês, o espanhol e o mandarim (GRADDOL, 2006)⁴⁶.

Mediante essa contextualização da mercadorização do inglês, na próxima seção, centralizo uma discussão sobre a formação de professores de inglês em tempos de globalização articulando pressupostos para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras a partir dos textos educacionais, bem como referenciais da LA contemporânea e da pedagogia crítica para a formação.

⁴⁶ Alguns linguistas, a exemplo, Graddol (2006), veem uma crescente competição entre as línguas que detêm atualmente maior prestígio e valor econômico no mercado mundial globalizado, a saber, o inglês, o espanhol, o japonês, o francês, o alemão e o mandarim. No caso de nossa língua, de acordo com a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE), a demanda pela aprendizagem da língua portuguesa vem aumentado significativamente no cenário internacional, devido ao crescimento das economias dos países de língua portuguesa e aos interesses dos estrangeiros que visam a profissionalização para mercado de trabalho mundial. Fazendo menção a reportagens jornalísticas, alguns desses fatores referem-se ao crescimento da economia brasileira nos últimos anos e aos eventos internacionais com sede no país, como a Copa Mundial de Futebol em 2014 e as Olimpíadas de 2016. Disponível em: < <http://www.siple.org.br/>>. Acesso em: 2 out. 2014.

1.3 Formação de professores de inglês em tempos de globalização

Nestas Diretrizes, o ensino de Língua Estrangeira Moderna, na Educação Básica, propõe superar os fins utilitaristas, pragmáticos ou instrumentais que historicamente têm marcado o ensino desta disciplina. (DCLE, PARANÁ, 2008, p. 56)

Os textos oficiais brasileiros para o ensino de línguas estrangeiras, a saber, as recentes Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Língua Estrangeira Moderna do Paraná (2008) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006) demonstram uma preocupação para com os novos sentidos para o aprendizado de inglês, vinculados a uma inserção mundial e econômica em decorrência dos ‘valores globalizantes’ e o sentimento de [pertença] frequentemente aliado ao conhecimento de línguas estrangeiras” (OCEM, BRASIL, 2006, p. 87).

Conforme esses documentos, a tendência instrumental e mercadológica do ensino de línguas estrangeiras, sobretudo da língua inglesa, é evidenciada a partir dos objetivos dos institutos de idiomas (BRASIL, 2006), os quais reforçam os valores econômicos da língua inglesa como o idioma da globalização, do mercado de trabalho, da tecnologia. Isso tem gerado certos conflitos quanto aos objetivos educacionais para o ensino de línguas no âmbito da escola regular.

A Abordagem Comunicativa tem norteado o trabalho em sala de aula na escola focalizando as habilidades comunicativas de oralidade. Esta opção, segundo os documentos, “favorece o uso da língua pelos alunos, mesmo de forma limitada, e evidencia uma perspectiva utilitarista de ensino, na qual a língua é concebida como um sistema para a expressão do significado, num contexto interativo”. Isso implica “superar uma visão de ensino de Língua Estrangeira Moderna apenas como meio para se atingir fins comunicativos que restringem as possibilidades de sua aprendizagem como experiência de identificação social e cultural, ao postular os significados como externos aos sujeitos” (DCLE, PARANÁ, 2008, p. 55).

Os textos destacam que o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de capacitar o aluno para fins comunicativos e, que, portanto, se faz necessário analisar de forma crítica os efeitos da globalização para com os propósitos do ensino e aprendizagem de línguas: “o inglês está entre as ferramentas “imprescindíveis” para a entrada na sociedade globalizada; que bastam para uma integração social, traduzida

por emprego, sucesso profissional, melhoria de vida material, bem-estar pelo sentimento de pertença” (OCEM, 2008, p. 88).

Percebo que o uso dessa língua enquanto um conhecimento pragmático e instrumental, que é capaz de sustentar desejos e necessidades imediatas do indivíduo, tem integrado discussões críticas e problematizadoras no campo da LA. Conforme as palavras de Gimenez (2009, p. 6):

Há uma grande percepção de que as razões econômicas de se aprender o inglês ultrapassaram as justificativas culturais e humanísticas da aprendizagem desse idioma. [...] Professores e alunos se vêem entre duas ambivalências: ensinar e aprender inglês como LE no currículo escolar como uma apropriação cultural e, por outro lado, entender as demandas do mercado de trabalho o qual favorece aqueles que dominam o idioma.

Pennycook (1998) já apregoou que o ensino funcional de línguas, com ênfase na competência comunicativa é desprovido de uma educação linguística que explore como o uso da linguagem foi historicamente construído em torno das questões de poder e de dominação. Conforme é sugerido por ele, os professores de inglês precisam transpassar essa prática de ensino que tem mais haver com acomodação do que com acesso ao poder. Nesse sentido, é preciso pensar a formação de professores de línguas para além do acrítico e apolítico (PENNYCOOK, 1998).

Mediante essas problematizações, observo que a LA contemporânea que se faz no Brasil vem, cada vez mais, abrigando estudos e discussões que questionam o caráter instrumental de ensino e de formação diante do papel do inglês como língua franca global ou internacional, os seus processos de expansão e as implicações para o ensino e aprendizagem na escola e para a formação inicial e continuada de professores. No plano internacional, Cameron (2012) argumenta que estudos sobre línguas e a globalização cresceram rapidamente na última década, como um campo multidisciplinar.

Desse modo, debates que hoje se ocupam das conexões existentes entre os avanços do inglês e os processos de globalização, pelo viés crítico da LA contemporânea, de acordo com Pennycook (1998, 1999, 2001), nos informam que as relações desses dois fenômenos demandam, de modo emergencial, análises, debates e produções de conhecimento sobre o caráter político do ensino de línguas.

Nesse sentido, de acordo com Gimenez (2009, p. 6), existe uma preocupação, cada vez mais evidente, por parte dos linguistas aplicados em torno do papel preponderantemente político e econômico do ensino e da aprendizagem de língua inglesa no mundo e no Brasil.

Essa preocupação é claramente apresentada por Cox e Assis-Peterson que entendem que,

[a]queles que trabalham com o ensino de inglês não podem reduzi-lo a questões sócio-psicológicas de motivação, a questões metodológicas, a questões linguísticas. A língua está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas e isso não pode ser deixado de fora da cena da sala de aula. (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 20)

Portanto, diante do pressuposto de que nenhuma língua é política e socialmente neutra e que, portanto, nenhuma aprendizagem de línguas está isenta de repercussões econômicas e culturais para a sociedade ou para os indivíduos, reconheço que é preciso se ter um olhar crítico para o fenômeno de globalização ou internacionalização de uma língua e examinar suas implicações pedagógicas para que os professores (re)avaliem os papéis que estão exercendo ou que deveriam exercer no momento atual, conforme linguistas aplicados têm sugerido (e.g. PENNYCOOK, 1994, 1998, 2007; LEFFA, 2001; COX; ASSIS-PETERSON, 2001, 2007; RAJAGOPALAN, 2001 2005, 2010; SIQUEIRA, 2005, 2008, 2011; GIMENEZ, 2009; JORDÃO, 2009, 2011).

Pennycook (1994) considera a necessidade de que professores compreendam o processo de mundialização do inglês, o que, segundo ele, não ocorre de forma neutra, natural e benéfica. Pennycook (1994; 1998b) assevera que professores de língua inglesa, hoje mais do que nunca, precisam transpor um ensino que, tradicionalmente, tem enfatizado conteúdos linguísticos (gramática, fonética, vocabulário etc.) e metodologias de ensino e aprendizagem de línguas. Desse modo, convoca os professores de inglês a pensar uma formação crítica, politicamente engajada. Para tanto, propõe alguns objetivos (PENNYCOOK, 1994, p. 11):

- a) Examinar as questões políticas, culturais e éticas subjacentes ao ensino dessa língua;
- b) Refletir sobre a posição do inglês no mundo hoje que auxilie aos professores de línguas na compreensão de seu trabalho docente por outros olhares;
- c) Compreender o processo de mundialização do inglês e suas implicações culturais e políticas no ensino.

Sob essas problemáticas, Siqueira (2005, 2008, 2011) também defende que a formação contemporânea do professor de língua inglesa precisa contemplar abordagens alternativas de orientação crítica e reflexiva, que possibilitem ao professor mudanças de atitudes e de posturas profissionais, levando em consideração os aspectos políticos de se ensinar e aprender uma língua mundial.

Da mesma forma, Gimenez (2009) sugere que a posição de língua franca global alcançada pela língua inglesa, se considerada no âmbito educacional, provoca deslocamentos sobre posturas pedagógicas. Por isso, professores se veem diante de novas reflexões sobre os motivos para se aprender essa língua na escola e se aterem diferentes parâmetros para o seu ensino de acordo com as diferentes finalidades e perspectivas de usos, ou seja, ensiná-la como língua estrangeira ou como língua global.

Semelhantemente, Jordão (2011, p. 244) reconhece que o recente posicionamento do inglês como uma língua internacional traz fortes implicações para a condução de um trabalho pedagógico diferenciado. O mundo em processo de globalização que, evidentemente, ocorre em inglês, já é perceptível pelos professores. Estes, portanto, precisariam estar mais inclinados para a realização de “um trabalho muito mais abertamente politizado e questionador do que se vinha fazendo até agora com o ensino/aprendizagem desta língua no Brasil”.

Rajagopalan (2001) ao se alinhar a esses olhares, argumenta que o ensino de língua inglesa nos dias de hoje passa por uma mudança nas atitudes, nas posturas e na consciência dos professores de línguas estrangeiras. A abertura das fronteiras e as negociações identitárias tem feito com que estes reexaminem suas posturas teóricas e metodológicas de ensino (rever a “glorificação da autenticidade” e os pressupostos metodológicos de ensino com base no falante nativo), as quais, não dão mais conta de atender às demandas de ensino de uma língua de âmbito mundial.

Ainda conforme Rajagopalan (2006), nos discursos mais recorrentes em relação ao consumo da língua inglesa como uma mercadoria, sustenta-se que este é um idioma de âmbito global, o qual proporciona ao cidadão deste mundo globalizado uma profissionalização, sua inclusão no mercado de trabalho, a aquisição de bens, viagens, enfim, todos os atributos que são capazes de lhe conferir um *status* social privilegiado nessa sociedade. Como consequência desse processo global de mercadorização da língua inglesa, o linguista salienta que a indústria existente em torno das vantagens de mercado dessa língua é uma evidência também no Brasil, haja vista a proliferação de escolas de idiomas privadas por todo o país nos últimos anos.

Esses olhares e reflexões me levam ao reconhecimento de que a formação tanto inicial quanto continuada de professores precisa contemplar não apenas os aspectos linguísticos formais, mas também os fatores externos (políticos, econômicos, culturais, sociais e éticos) que têm refletido diretamente no ensino da língua inglesa como disciplina curricular.

Educadores críticos como Nóvoa (1992), Santomé (1998), Vasconcellos (2003), dentre outros, reconhecem que a formação do professor/educador é uma tarefa complexa e ainda bastante desafiadora. Esses educadores problematizam que a formação inicial do professor tem sido ainda orientada pelos mesmos condicionantes instrumentais e técnicos do sistema produtivo capitalista que fragmentam os processos de produção. Dessa forma, a fragmentação do trabalho do educador/professor o separa do conhecimento sobre seu ofício, desvinculando-o de processos conscientes sobre sua atividade docente e, portanto, sobre sua própria formação.

Santomé (1998), Kincheloe (1997) e Giroux (1997), postulam que essa “política de fragmentação dos processos de produção” foi transferida para o campo educacional, instaurando-se uma “fragmentação da cultura escolar”. De acordo com Kincheloe (1997) e Giroux (1997), a educação escolar, nesse sentido, está orientada por uma visão instrumental, técnica e racional de formação. Giroux (1997, p. 160) pondera também que os mesmos mecanismos e políticas empresariais se fazem presentes no sistema escolar por meio de “pedagogias de gerenciamento”, as quais, consistem em um ensino a partir de “pacotes curriculares” em que “o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizado para serem mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas”.

Sob essa perspectiva, o filósofo e educador das ciências sociais, Edgar Morin (2011, p. 6) reconhece que:

[...] o modo de conhecimento que nos ensin[am] [na escola] torna-nos incapazes de compreender os problemas nacionais e globais” [pois] “separamos a ciência econômica, a psicologia, as ciências da religião, a sociologia, mas esses conjuntos estão ligados”.[...] [Consequentemente] “essa situação faz com que exista hoje uma incapacidade de enxergar as relações entre a economia e suas complexas repercussões na sociedade”.

É uma formação escolar, portanto, alicerçada em técnicas de gerenciamento semelhantes àquelas usadas em grandes empresas e que estabelece o professor como “um técnico de alto nível”, ou seja, aquele que, mesmo com certa autonomia dentro da sala de aula, deve cumprir regras e objetivos decididos por outrem. Diante disso, o professor teria apenas a função de administrar e implementar programas curriculares. Giroux (1997) conclui que essa recorrente instrumentalização do professor coloca em destaque, nos programas e cursos de formação inicial, uma abordagem tecnocrática de formação profissional e

pedagógica, a qual esvazia o trabalho crítico e intelectual do professor pela primazia de atividades instrumentais, pragmáticas e aligeiradas. Para esses educadores, as universidades, enquanto instituições sociais que visam a fomentar a formação inicial do sujeito/profissional dentro de um determinado contexto histórico, funcionam como esferas (re)produtoras desses processos de gestão e controle.

As consequências dessa formação tradicionalmente instrumental do professor, implicam uma “imersão do trabalho do professor no imediato, no cotidiano acrítico como um processo de alienação” (VASCONCELLOS, 2003, p. 16). Nesse sentido, Siqueira (2011, p. 105), compartilhando com algumas críticas anteriormente feitas à formação técnica e instrumental de professores de línguas estrangeiras por Cox e Assis-Peterson (2001) e demais linguistas, problematiza que

[...] os professores de língua inglesa, há muito são criticados e questionados por uma suposta atitude apolítica, acrítica e (neo)colonizada na condução de sua prática docente, adentrando [...] em um estado de alienação que os distancia da possibilidade de contribuir para o rompimento da visão etnocêntrica de ensino [dessa língua].

Diante disso, acredito que uma formação profissional e pedagogicamente crítica e reflexiva (GIROUX, 1997; KINCHELOE, 1997; ZEICHNER, 2003) é necessária para que sejam criadas oportunidades para professores examinarem os pressupostos que embasam suas práticas, considerando o atual momento histórico de mudança de valores e significados estabelecidos socialmente para a língua inglesa nos contextos de uso cotidiano e de ensino/aprendizagem formal. Compreendo que o professor, ao refletir criticamente sobre sua prática pedagógica toma consciência de relativa autonomia no processo decisório em sala de aula. O conhecimento recebido (formação teórica e linguística) e o conhecimento vivido (formação empírica) se interrelacionam durante a atividade de ensino pelo professor. Esse processo reflexivo pode levar, portanto, a novas formas de organizar conteúdos e interagir com os alunos.

Assim sendo, vejo que é importante se obter mais subsídios para uma melhor compreensão de como procede a mercadorização do inglês – as suas relações de força objetivas, o seu monopólio, no interior do mercado econômico global – de modo que se possa, mais adiante neste estudo, verificar as suas manifestações nas representações elaboradas pelas professoras. No Capítulo 2, a seguir, dedicado-me ao referencial teórico da mercadorização da língua e mercadorização do inglês.

CAPÍTULO 2

MERCADORIZAÇÃO DO INGLÊS

Neste segundo capítulo teórico, apresento pressupostos contemporâneos da mercadorização da língua. Com esses referenciais, entendo que é possível dar uma sustentação teórico-conceitual à proposição de que o processo de mercadorização das línguas, decorrente das políticas econômicas da globalização contemporânea, com destaque para a nova economia do conhecimento, conforme abordei e discuti no Capítulo 1, elevou a língua inglesa ao patamar de um capital cultural de alto investimento econômico tornando-a uma mercadoria cultural.

Este capítulo está dividido em três seções: na seção 2.1, **O “mercado linguístico”**, discuto brevemente a noção de mercado linguístico; na seção 2.2, **O construto de mercadorização da língua**, exponho referenciais contemporâneos que subsidiam a língua como *habilidade técnica* e como *símbolo de autenticidade*; por fim, na seção 2.3, **O fenômeno da mercadorização do inglês**, levanto uma discussão sobre a mercadorização do inglês e a indústria do *Ensino de Inglês* com base no construto de mercadorização da língua.

2.1 O “mercado linguístico”

O conceito de mercado linguístico, proposto por Bourdieu (1998) é pertinente para entender o campo das relações de força imbricadas na constituição da língua inglesa como um capital linguístico valioso e a sua configuração como mercadoria no mercado econômico globalizado, o qual, como se pôde verificar no capítulo anterior, tem o conhecimento como a sua base produtiva e a formação de capital humano, com habilidades linguísticas ajustadas a uma comunicação padronizada e eficaz, para a gestão e a comercialização de conhecimento pelas empresas

Ao voltar seus estudos, dentro do campo das ciências sociais, para as relações de poder, de hierarquização e de monopolização linguística, Bourdieu (1998, p. 53) considerou que “a troca linguística é também uma troca econômica que se estabelece em meio a uma determinada relação de força simbólica entre um produtor, provido de um capital linguístico,

e um consumidor (ou um mercado), capaz de propiciar um certo lucro material ou simbólico”.

Partindo desse pressuposto, Bourdieu (1998, p. 54), analogamente, examinou que, a relação de troca que ocorre no mercado econômico, ocorre igualmente em um mercado linguístico,

caracterizado por uma lei especial de formação particular dos preços: o valor do discurso depende da relação de forças que se estabelece concretamente entre as competências linguísticas dos locutores, entendidas ao mesmo tempo como capacidade de produção, de apropriação e apreciação ou, em outros termos, como capacidade de que dispõem os diferentes agentes envolvidos na troca para impor os critérios de apreciação mais favoráveis a seus produtos.

Cox (2008, p. 30), ao analisar o “valor do falar cuiabano no mercado linguístico mato-grossense” argumenta que os desdobramentos dessa analogia mostram que “a situação não se fecha no contexto imediato da interação, mas está impregnada das estruturas globais”. Ainda segundo a autora, “os mercados linguísticos e/ou simbólicos apresentam certo grau de unificação que mimetiza a unificação da economia e da circulação de bens culturais”.

Bourdieu (1998, p. 37) explica que a “política de unificação” e a dimensão do “mercado de bens simbólicos acompanha a unificação da economia”. Isso quer dizer que o processo de unificação do mercado dos bens culturais corresponde à circulação econômica desses bens em uma relação de troca que favorece aqueles que detiverem uma maior oferta de capital linguístico ou simbólico.

Sob esses preceitos do mercado linguístico, Park e Wee (2012) problematizam o como e o porquê do inglês ser visto como constituindo um capital linguístico valioso na sociedade globalizada contemporânea. Da mesma forma, Jordão (2011, p. 224) questiona,

como o poder simbólico e cultural de uma língua não está em suas características internas, ou em suas estruturas, léxico ou gramática, mas sim em seu funcionamento social, em como esta língua é posicionada culturalmente”. Em outras palavras, [...] como uma língua se torna poderosa pelo uso que pessoas poderosas fazem dela.

Ademais, os linguistas Tan e Rudby (2008), Tupas (2008) e Heller (2010), ao focarem na proposição de que o recente fenômeno da mercadorização das línguas é um dos efeitos das políticas culturais da nova economia global, eles apontam para o fato de que os interesses globais/locais que hoje se empreendem pelas línguas, representam um

investimento nestas como um capital cultural que pode ser trocado em um mercado linguístico global.

Com a contribuição desses conceitos preestabelecidos por Bourdieu (1998), a sociolinguista canadense Heller (2003, 2005, 2010), bem como Tupas (2008), Tan e Rudby (2008), Cameron (2002, 2013), Block (2008, 2014), Pennycook (2008), dentre outros, chamam a atenção para o processo de que certas línguas – línguas economicamente poderosas – estejam adquirindo valor monetário no atual mercado econômico globalizado e rearticulando os seus papéis históricos de repositórios culturais e de marcas identitárias.

Nesse sentido, Heller (2010) argumenta que, ao consideramos a língua como uma mercadoria, pensamos em uma forma específica e emergente nas características dos seus valores de troca, sobretudo, quando é trocada por bens materiais ou por dinheiro.

Igualmente, Pennycook (2008), diz que ao enxergarmos as línguas como mercadorias *per se*, estamos considerando-as sob seus aspectos instrumentais, pragmáticos e comerciais, os quais refletem discursos dominantes de políticas de escolhas linguísticas e de ensino e aprendizagem.

A fim de dar maior sustentação a esse processo mercadológico da língua, o qual se estabelece na sociedade contemporânea, nas próximas seções deste capítulo, trato do referencial teórico da mercadorização da língua como os pressupostos da mercadorização do inglês.

2.2 O construto de *Mercadorização da Língua*

A perspectiva de *commodification of language*, ou *mercadorização da língua*, é relativamente recente e a interpreto, particularmente neste estudo, como um construto interdisciplinar, que subsidia teoricamente a centralidade da língua na nova economia globalizada e os seus efeitos para uma mercadorização das línguas (HELLER, 2003, 2005, 2010).⁴⁷

⁴⁷ A relação econômica das línguas ou *economics of language* (GRIN, 2003) é, tradicionalmente, um campo de estudo específico da área econômica. No entanto, Grin (2003) observa que, nos últimos anos, um trabalho envolvendo estudos e pesquisas interdisciplinares (sociolinguística, antropologia e economia) tem surgido em torno da necessidade de se reconhecer, em termos gerais, as contribuições da perspectiva econômica para a análise e compreensão de questões que envolvem as línguas. Segundo Grin (2003), essa categoria contempla linhas de investigação com o foco no papel das línguas nos processos de produção, no consumo e na atividade econômica de troca.

Essa perspectiva está situada no campo da sociolinguística e, mais recentemente, se nos apresenta na LA, na área de ensino e aprendizagem de línguas (BLOCK, 2008, 2014; ALASGOFF, 2008, CAMERON, 2002, 2012). Encontra-se elaborada dentro de uma articulação entre os pressupostos da nova economia global (economia neoliberal de mercado), das novas exigências para o mundo do trabalho (gestão do conhecimento e formação de capital humano em habilidades comunicativas) e da metáfora do mercado linguístico unificado, os quais tratei de explicitar previamente no primeiro capítulo e na seção anterior do presente capítulo.

Uma das principais vozes contemporâneas é a sociolinguista canadense, Monica Heller (2003, 2005, 2010), que tem se dedicado a examinar como a nova economia globalizada leva a uma mercadorização das línguas, em estudos etnográficos no contexto canadense de falantes francófonos. Heller (2003, 2005, 2010) defende que o que estamos experimentando neste momento é a apropriação e disseminação de uma ideologia capitalista sob novas condições de orientação das atividades políticas, econômicas, sociais e culturais. Essas mudanças que, segundo ela, derivam da expansão das políticas econômicas, deslocam o foco da política de igualdade e diversidade social no campo linguístico-discursivo para o foco econômico-discursivo da competitividade e desigualdade. Esses discursos econômicos vêm legitimar as ideologias da língua como um meio de produção e reprodução da ordem social vigente.

A autora reconhece que algumas dessas mudanças, que são eventos econômicos, tecnológicos, sociais e culturais, impactaram sobre a língua de forma significativa. Segundo ela, faz-se necessário um rigor e controle da comunicação através de diferentes língua(gens), envolvendo produtores, consumidores e órgãos reguladores nacionais e supranacionais. Ocorre, também, uma alta tecnologização do processo laboral, o qual passa a demandar novas habilidades linguísticas e novos letramentos por parte dos profissionais especialistas e técnicos e dos trabalhadores em geral. Ademais, há um crescimento do setor de prestação de serviços em áreas que têm a comunicação como principal recurso laboral. Ainda, há alta produção de excedentes econômicos provocando uma saturação progressiva dos mercados de determinados produtos. Assim, busca-se desenvolver novos nichos de mercado através de abordagens territoriais locais e com focos linguísticos específicos sob o uso de recursos simbólicos ou linguísticos para agregar valores a produtos padronizados.

Heller (2010, p. 103) postula que, os impactos dessas mudanças sobre a língua a tornaram um recurso simbólico importante em determinadas atividades econômicas, quais sejam:

- a) no controle e administração do fluxo de recursos mediado por uma relação espaço-temporal comprimida; b) na promoção de valor simbólico agregado a recursos de produção industrial; c) na viabilização da criação e do acesso a nichos de mercado; e) na produção de conhecimento e desenvolvimento de empresas de prestação de serviços mediados pela (língua)gem.⁴⁸

Pela perspectiva da mercadorização da língua, percebo que esses acontecimentos, ocorridos no âmbito da nova economia (*knowledge-based economy*) estabelecem, pois, um papel cada vez mais central da língua (em especial do inglês) como protagonista de uma atividade econômica, levando-a a integrar o plano econômico de desenvolvimento e crescimento de um país.

Nesse sentido, a proposição levantada por Heller (2005, 2010) é de que há uma centralidade da língua como atividade econômica na economia globalizada, uma vez que ela, a língua, vem se firmar como uma mercadoria, sob duas características específicas e emergentes do seu valor de troca: a língua como um *meio de produção* e um *produto*.

Ao caracterizar a língua como um meio de produção e como um produto, Heller (2005, 2010), compartilhando da visão de Cameron (2002), apregoa que as línguas estão sendo mercadorizadas sob o foco da língua como habilidade (*language-as-skill*), ou seja, ela é considerada uma habilidade técnica, padronizada e controlada através das técnicas industriais preconizadas no modo de produção taylorista. Sob o enfoque da língua como autenticidade (*language-as-authenticity*), ela é mercadorizada como uma marca ou símbolo de autenticidade que agrega valores a nichos de mercado, distinguindo-os de produtos padronizados com mercados já saturados.

Na próxima seção, explicito e discuto brevemente essas duas características, a fim de obter uma melhor compreensão acerca do processo de mercadorização das línguas e, assim, trazer mais subsídios para dar sustentação ao fenômeno da mercadorização da língua inglesa.

⁴⁸ (a) *managing the flow of resources over extended spatial relations and compressed space-time relations*, (b) *providing symbolic added value to industrially produced resources*, (c) *facilitating the construction of and access to niche markets*, and (d) *developing linguistically mediated knowledge and service industries*.

2.2.1 A língua como *habilidade técnica* e como *símbolo de autenticidade*

Heller (2005, 2010) contextualiza e situa a centralidade da língua como uma *habilidade técnica* a partir das mudanças provocadas pela nova economia globalizada, em que o conhecimento é a base produtiva e, portanto, conduz a uma reorganização e reestruturação nas empresas, bem como à expansão dos setores de prestação de serviços e de informação. A autora destaca que as empresas descentralizaram as tomadas de decisões e estabeleceram normas e responsabilidades pela organização e controle das atividades laborais por parte dos seus empregados. Além disso, a produção e a distribuição de conhecimento é mediada pela tecnologia computadorizada o que demanda novos modos de produção com base em habilidades de letramento complexas e na mobilização rápida e eficaz de várias formas de comunicação. Esses novos direcionamentos do modo de produção e na natureza da produção resultam na emergência de competências comunicativas laborais e, por sua vez, na demanda de trabalhadores com habilidades linguísticas (*language workers*) (HELLER, 2005).

Heller (2003, 2005, 2010) e Cameron (2002) chamam a atenção de que essa, que pode ser compreendida como uma *new work order* ou nova ordem do trabalho (GEE; LANKSHEAR, 1996), estabelece-se como uma política de responsabilização do próprio indivíduo pela aquisição e aprimoramento dessas habilidades de comunicação, o que Cameron (2002) denominou *the culture of self-improvement* (a cultura do aprimorar-se), para obter uma colocação no mercado de trabalho global.

Nesse contexto, Heller (2005) informa que a nova ordem do trabalho dá ênfase à flexibilização para o aprimoramento dessas competências comunicativas, considerando-as como conjuntos de habilidades laborais que podem ser adquiridas ou aprimoradas pelos trabalhadores conforme as necessidades ou exigências no âmbito do trabalho, aumentando o seu valor enquanto técnico ou profissional com habilidades linguísticas. Isso implica, portanto, no tratamento das competências comunicativas laborais como habilidades objetificadas, mensuráveis e padronizadas.

Os linguistas aplicados Cameron (2000, 2002), Cameron e Block (2002), Block (2002) e Graddol (1997) já discutem sobre as novas exigências para a formação de capital humano em situações e setores laborais onde a comunicação e habilidades linguísticas orais se fazem cada vez mais prementes, devido ao rápido crescimento do terceiro setor da

economia no trabalho telemático em escala global (*global teleworking*) e por empresas de prestação de serviço (*service industries*).

Cameron (2000, 2002) compreende que novos conceitos são hoje atribuídos à “comunicação” e à “habilidade” e são produtos da globalização contemporânea. Estes, segundo ela, estão estritamente relacionados com as mudanças nas formas de organização do trabalho humano provocadas pela intensificação da competição e concorrência econômica mundial, bem como nas mudanças do conceito de conhecimento por conta da revolução da informação.

Nesses novos significados, explica Cameron (2002), encontra-se incorporado o fato de que a comunicação oral passou de uma habilidade comum entre os seres humanos a uma tarefa complexa que requer esforços especiais e investimentos para atingi-la, uma vez que ela vem obtendo um imperioso destaque dentre as tarefas ligadas à área das tecnologias da informação.

Dentro dessa lógica, a maximização da empregabilidade no terceiro setor hoje se restringe a instruções e treinamentos de pessoal em práticas linguísticas específicas (*communication skills training*), seja em segunda língua, em língua estrangeira ou na própria língua do aprendiz. Esse treinamento está associado a práticas instrumentais voltadas à aprendizagem e aperfeiçoamento de habilidades comunicativas para fins específicos envolvendo tarefas de *negotiation* (negociação), *meeting skills* (habilidades em reuniões), *presentation skills* (habilidades em apresentações), dentre várias outras.

Concernente às metodologias adotadas para essas práticas comunicativas, as quais se restringem a tarefas comunicativas de negociação de significados, Block (2002) chama a atenção para o fato de que essas tarefas de trocas de informação vêm se enquadrando dentro das tendências globais do que Cameron (2002) e Fairclough (1995) classificam como “racionalização e tecnologização do discurso” (*rationalism and technology of discourse*) e, conseqüentemente, da “formatação da comunicação” (*framing of communication*), à qual ele metaforicamente chamou de “*McCommunication*”.

Apoiando-se na ideia de que a globalização tende a comprimir conceitos, informações, imagens, objetos e práticas sociais, dada a maneira como ela amplia, intensifica e agiliza a expansão da informação e do conhecimento, Block (2002) acredita que isso incorre em um processo de estruturação ou formatação das formas como as pessoas interagem discursivamente através da linguagem.

A perspectiva da *McCommunication*, segundo Block (2002), pode ser entendida como o enquadramento ou a formatação da comunicação como uma atividade puramente racional destinada à transferência de informação entre os indivíduos de modo eficiente, calculável, previsível e controlável. Esse enfoque fundamenta-se nos pressupostos do que George Ritzer (1983) considerou de “McDonaldização da comunicação e das relações sociais”. É um processo baseado nos princípios tayloristas de racionalização, padronização e eficácia das tarefas, aquelas mesmas que regem os serviços dos restaurantes de comida rápida (*fast-food restaurants*) norte-americanos.

O fenômeno conhecido por *The McDonaldization of Society* (1983) é postulado por Ritzer como uma tendência à racionalização e burocratização de todos os setores da sociedade norte-americana contemporânea, do mesmo modo que ocorre nos serviços rápidos e padronizados desempenhados pelos restaurantes *fast-food*. Ritzer fundamenta-se em um sistema rígido de organização do trabalho, derivado das ideias de Taylor (1995), em que se busca obter a máxima eficiência do trabalho, através do controle do seu tempo para a sua otimização.

Por essa perspectiva, interpreto que a prática de negociação de significados através da troca de informação é compreendida como um modelo instrumental, pragmático e utilitarista de comunicação com vistas a dar atendimento às tarefas laborais nas empresas de forma altamente padronizada e eficiente.

Além da centralidade da língua com uma habilidade técnica, Heller (2003, 2005, 2010) entende que a atividade econômica da língua como *símbolo de autenticidade* na economia globalizada é um dos efeitos mais evidentes e, neste caso, a língua vem aplicar e agregar um valor a essa autenticidade. A autora resgata que no âmbito da economia fordista, os produtos padronizados eram valorizados e trocados como um indicador de modernidade. Diferentemente disso, ela entende que, no contexto da nova economia, as línguas estão sendo os indicadores de autenticidade dos produtos, os quais lhes conferem um valor de troca, ou seja, uma mercadoria.

Por meio da inserção de símbolos, marcas, palavras, frases e textos, regionais ou locais de uma determinada língua em produtos que são geralmente padronizados, estes passam a ganhar um destaque sobre outros no mercado de consumo. Desse modo, *como um produto*, um bem ou uma mercadoria, a língua é considerada um símbolo de autenticidade que agrega valores a nichos de mercado e os diferencia dos produtos padronizados e de baixa comercialização.

A autora pondera que a reprodução autêntica ou estilizada de um produto faz da língua um símbolo que confere à marca e ao produto uma identificação cultural. O alto investimento econômico no lançamento de marcas que conferem autenticidade em produtos consiste em equilibrar a relação cultural local de uma determinada língua e seu país de prestígio com a comercialização do produto no mercado internacional.

Portanto, Heller (2005) acredita que a hegemonia linguística acaba se tornando um importante elemento simbólico de autenticidade, mas que pode ser um grande obstáculo para consumidores falantes de línguas de menor prestígio.

Para ilustrar empiricamente a perspectiva da centralidade da língua em atividades econômicas, Heller (2010, p. 103) apontou alguns “espaços econômicos de centralidade da língua” (*language-centered economic spaces*).

Heller (2010) indica que existem áreas ou espaços, tradicionalmente, constitutivos de valores específicos como produtos da modernidade, quais sejam, o turismo, a tradução, o marketing e o ensino de línguas. Hoje, diante dos novos condicionantes econômicos globais, a autora ressalta que esses e outros espaços, como *call centers* (centros de informação) e performances artísticas estão gradualmente envolvendo-se em dimensões simbólicas de agregação de valores, bem como na distribuição de recursos linguísticos mercadorizados.

Segundo Heller (2010), o turismo é uma das atividades econômicas de maior crescimento na sociedade globalizada. Como uma indústria, este segmento hoje investe em nichos de mercado com o foco em vivências linguístico-culturais e no consumo de produtos simbólicos que carregam *status* social e econômico. Atualmente, o turismo atrai diversas regiões economicamente periféricas e falantes de línguas minoritárias que buscam uma identificação com línguas e culturas de maior prestígio econômico. Desse modo, tem-se novos públicos e, portanto, novos consumidores como fontes de lucro.

No *marketing*, Heller (2010) informa que a língua tornou-se central na localização e identificação de nichos mercadológicos dentre as dimensões da globalização. O *marketing* dirige-se, em particular, às especificidades linguísticas e culturais geralmente encontradas no turismo como um meio de agregar valores a produtos e atingir nichos de mercado. A língua, conforme Heller (2010), é hoje, mais do que nunca, um elemento central nessa área que investe acirradamente em novas formas de circulação de produtos globalizados.

Heller (2010) faz menção também aos centros de informação, os quais ela diz serem são espaços autossuficientes onde centralizam-se serviços e distribuem-se informações a

longa distância. Estes encontram destaque na publicização de informação como atividade econômica. Os *call centers* enfatizam a produção de informação e de serviços mediados pela comunicação computadorizada e telefônica (linguagens verbal e não-verbal), a qual tem a língua como um recurso simbólico essencial.

As performances artísticas, notadamente as formas artísticas ligadas à cultura popular e às novas mídias é, conforme Heller (2010), um espaço que envolve questões de língua. Sociolinguistas, linguistas aplicados e antropólogos analisaram o surgimento do multiculturalismo e do hibridismo linguístico na esfera cultural do *hip-hop* (PENNYCOOK, 2007), no que se refere a ambientes pós-coloniais e neocoloniais de mobilidade e migração laboral. A autora entende que muitos desses trabalhos artísticos estão imbricados em dimensões ideológicas de práticas linguísticas nesse campo e que, essas performances podem ser consideradas produtos ou mercadorias com valores de troca no mercado mundial.

O destaque dado por Heller (2010), ao observar esses espaços econômicos de centralidade da língua, é de que, dentre as várias formas, nas quais a língua adquiriu centralidade no processo de produção e como produto final, no âmbito da nova economia globalizada, está o fato de que a língua em si tornou-se uma mercadoria. Sendo, pois, uma mercadoria, ela atua como um recurso a ser produzido, controlado, distribuído e valorado. Notadamente, o ensino de línguas dentro das iniciativas privadas de comercialização das línguas com fins exclusivamente lucrativos – englobando metodologias, cursos, materiais didáticos, escolas de idiomas, professores, programas e projetos de formação - tornou-se o espaço onde ocorre esse processo de mercadorização das línguas. Um espaço que busca controlar a legitimidade das línguas, de seus falantes e das variedades linguísticas de uma única língua, bem como do acesso a vários repertórios multilíngues.

Além disso, nesses espaços são evidenciados conflitos entre duas ideologias contemporâneas da língua: uma habilidade técnica e globalmente disponível e a marca de identidade e um talento individual. Uma manifestação desses conflitos, na visão de Heller (2010) é a indústria cada vez mais crescente do ensino de línguas, através da qual busca-se uma apropriação de recursos linguísticos autênticos e de investimentos na aprendizagem com vistas ao acesso ao mercado de trabalho e ao consumo local e global. Ademais, uma outra manifestação é o debate paralelo que se estabelece entre os propósitos comerciais do ensino de línguas e os objetivos das políticas de ensino e aprendizagem de línguas na educação formal.

Por fim, Heller (2010) diz que a tradução possui um histórico como uma atividade de características econômicas, surgida a partir de ideais de modernização e desenvolvimento. Hoje é um espaço em crescente ascensão, onde se comercializam conhecimentos específicos de línguas através da prestação de serviços. Diante do intenso fluxo de intercâmbios transacionais de informação e de conhecimentos científicos e tecnológicos, criam-se empresas especializadas em tradução, associações de tradutores, instituições de ensino de línguas e tecnologias de tradução.

Fazendo uma apreensão geral da perspectiva da mercadorização da língua, entendo que agora as línguas não são consideradas somente como expressões ou símbolos de identidades nacionais, mas são também mercadorias, uma vez que possuem um valor de troca como atividade econômica no âmbito laboral. Elas executam um papel primordial para o andamento do processo produtivo tecnificado e racionalizado, o qual tem como base a produção e distribuição de informação e de conhecimento (OECD, 1996).

Nesse sentido, Wee (2008) e Tupas (2008) apontam para efeitos ou consequências do processo de mercadorização das línguas, os quais podem ser observados a partir dos referenciais abrigados na perspectiva da centralidade da língua na nova economia globalizada (HELLER, 2003, 2005, 2010), os quais apresentei nas seções anteriores.

Um desses efeitos é a resignificação das línguas locais pelas suas comunidades, pelas autoridades locais e regionais, sob a lógica da economia do crescimento, com propósitos mais pragmáticos e utilitaristas com respeito ao que as línguas podem significar em termos de desenvolvimento e crescimento de uma região. Aqueles sociolinguistas entendem que esse fenômeno de mercadorização das línguas redefine e caracteriza a língua como uma habilidade mensurável em detrimento de um talento ou de uma característica inalienável de membros de comunidades linguísticas específicas.

Nessa perspectiva, o que se percebe é que as decisões políticas e educacionais por parte daqueles que estão em posições de poder no estabelecimento de políticas e planejamentos linguísticos de um país ou de uma região, estão fortemente relacionadas à noção de utilidade da língua, definida em termos de seu uso comercial e pragmático. Essa caracterização como um recurso instrumental e utilitário está subjacente ao valor econômico atribuído às línguas. Segundo aqueles autores, o discurso da instrumentalização das línguas parece justificar hoje a sua existência em uma comunidade em termos de utilidade para se atingir objetivos utilitaristas específicos, tais como o acesso ao crescimento econômico, à

mobilidade social global, ao mercado competitivo global, a postos de trabalho, dentre vários outros.

Sob essa visão notoriamente utilitarista e instrumental da língua (WEE, 2008; TUPAS, 2008, dentre outros), é possível dizer que as línguas, em geral, adquirem uma nova posição pragmática quando são valoradas como recursos comercializáveis. Ambos os autores entendem que o discurso da instrumentalização linguística provoca uma situação que Wee (2008, p. 33) considera de “exonormatividade” (*exonormativity*), ou seja, há um conflito entre o papel da língua como marca identitária e como recurso econômico.

Mediante o caráter eminentemente econômico das línguas e seus efeitos, Tupas (2008, p. 91) e Wee (2008, p. 42) esboçam três tendências gerais da instrumentalização linguística:

1. A instrumentalização linguística é adicionada à visão já existente do tratamento das línguas como marcas de identidade cultural e autenticidade, resultando em um conflito ainda intermitente.
2. Há uma tendência a se desvalorizar e marginalizar as línguas vernáculas locais.
3. A instrumentalização das línguas reconhece, de certa forma, a importância do bilinguismo ou multilinguismo operando no sentido de aquisição adicional de línguas com maior valor econômico.⁴⁹

Dentro desse mesmo foco em que o processo de mercadorização das línguas impulsiona a instrumentalização das línguas como uma estratégia dos países na busca de uma possível competitividade no mercado econômico global, Tan e Rudby (2008), Tupas (2008) e Wee (2008) avaliam as relações de poder subjacentes a esse processo, que se estabelecem entre as línguas que carregam diferentes valores de troca na globalização econômica e apontam para a existência de uma competitividade internacional multilíngue. Aqueles linguistas aplicados assinalam que a supremacia de uma única língua economicamente poderosa e, portanto, a unificação do mercado linguístico já podem ser evidenciadas. Esse mercado das línguas opera sob os preceitos da racionalidade, do controle e da instrumentalização das línguas, característicos do processo de mercadorização.

⁴⁹ 1. *Linguistic instrumentalism is a later addition to a previously existing view that treats the language as a marker of cultural identity and authenticity, resulting in a tension that is not yet reconciled.* 2. *One consequence, though, is the tendency to devalue or marginalize local vernaculars.* 3. *Linguistic instrumentalism assumes the continued importance of multi-/bilingualism, so that the language whose economic value is being championed is acquired in addition to English, never in place of it.*

Como se pode perceber nessas discussões, existe um entendimento de que a mercadorização linguística, no contexto da economia globalizada, está eminentemente implicada no fato de que as línguas estão sendo vistas como recursos simbólicos que carregam um capital linguístico capaz de oferecer vantagens e benefícios aos seus usuários ou consumidores (TAN; RUDBY, 2008; WEE, 2008; TUPAS, 2008).

Diante disso, a tendência atual é tornar línguas majoritárias (sobretudo, de maior prestígio econômico) em instrumentos de desenvolvimento e crescimento econômico.; enquanto que as línguas minoritárias ficariam encarregadas de manter os traços nacionais, culturais e identitários de um povo.

Tan e Rudby (2008) entendem que a caracterização das línguas economicamente poderosas como mercadorias é constitutiva de um mercado linguístico global que favorece as línguas ex-coloniais mundiais e especialmente o inglês. O inglês serve potencialmente para marginalizar as línguas nacionais/locais de modo a reduzir seu valor de troca ou seu valor de compra em contextos formais.

No intuito de enfrentar um mercado internacional laboral e financeiro altamente competitivo, esses países acabam por adotarem as línguas coloniais sob a premissa de que facilita na transação comercial e no desenvolvimento econômico. Os benefícios são a mobilidade social, o poder econômico adquirido e a modernização da sociedade, os quais fazem com que as políticas linguísticas na educação optem pela inclusão do inglês no currículo escolar.

As decisões políticas em optar pelo inglês têm levado a uma polarização das línguas, uma vez que o inglês é visto como um instrumento de modernização, de progresso econômico e de sucesso social, educacional e profissional, ao passo que as línguas nativas locais como um repositório da identidade cultural e da solidariedade social.

Sob os preceitos econômico-linguísticos de Bourdieu (1998, p. 99 e 100), os países estão ajustando as demandas do mercado linguístico à economia cultural global. (*global cultural economy*) (APPADURAI, 1996; 2008). Nesse mercado, há uma unificação pelo fato de que as aspirações, vontades, desejos, crenças, valores dos países pertencentes aos “círculos externo” (ex colônias inglesas) e “em expansão” (KACHRU, 1983), representam um *habitus* colonial. Assim, esse *habitus* influencia nas políticas educacionais desses países para as escolhas linguísticas, desvalorizando as línguas nacionais e variantes das línguas coloniais.

Sob esse entendimento, Tan e Rudby (2008) indicam que demais linguistas, como Phillipson (1992), Kangas (2000) e Lin e Martin (2005), também veem o papel do inglês hoje como uma continuação da hegemonia do regime colonial. Assim como as políticas linguísticas educacionais serviam como modeladoras de subjetividades elas também regulavam os níveis de acesso ao mercado de trabalho. Quem tinha conhecimento das línguas coloniais tinha mais acesso ao mercado de trabalho.

Portanto, nas duas próximas seções, discuto brevemente os aspectos da mercadorização da língua inglesa como um fenômeno que se estabelece mediante o processo corrente da mercadorização da língua, do qual busquei uma compreensão geral a partir dos referenciais trazidos nas seções precedentes.

2.3 O fenômeno da mercadorização do inglês

Com base nas análises e discussões anteriormente feitas neste capítulo, é evidente afirmar que as relações mercantis, das quais o inglês participa na presente sociedade, o caracterizam como um recurso intangível que possui um alto valor de troca na sociedade da economia globalizada. O fenômeno da mercadorização do inglês se nos apresenta através de um mercado linguístico unificado, sob funcionalidades eminentemente econômicas, nas quais essa língua opera como um meio de produção e é, também, um produto em si mesma (GRADDOL, 1997; HELLER, 2005, 2010, BLOCK, 2002 2014; CAMERON, 2002; 2012).

O inglês, de fato, assumiu um significativo *status* na economia cultural global (APPADURAI, 1996; 2008). É a língua adotada na maioria das transações comerciais internacionais e pelos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial (*World Bank*) e a OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) (CAMERON, 2012, LACOSTE, 2005).

Cameron (2012) reconhece que o inglês já vem desempenhando o papel de uma mercadoria semiótica global dentro das novas políticas neoliberais do capitalismo. Segunda ela, isso reforça o *status* do inglês como a única mercadoria mais valorizada no mercado linguístico global, o que cria incentivos individuais, coletivos, empresariais e nacionais para o investimento de recursos econômicos (capital) na aprendizagem dessa língua.

Esse novo capitalismo, imbuído de novas tecnologias e da propagação da mídia eletrônica, proporciona uma transnacionalização da língua inglesa. A maioria das atividades

econômicas globais hoje ocorre em inglês. Graddol (1997) já apontou que todas as transações comerciais internacionais de grandes empresas transnacionais, ainda que estas não estivessem estabelecidas em países de língua inglesa, ocorrem pela mediação do inglês como a língua franca dessas negociações.

Ademais, no âmbito da *knowledge-based economy* (economia baseada no conhecimento ou economia do conhecimento) ou como Graddol (1997, p. 34-35) denominou *immaterial economy* (economia não-material), o inglês constitui-se como uma habilidade linguística e comunicativa necessária no processo produtivo – conforme a perspectiva da mercadorização da língua (HELLER, 2005, 2010) ela é um meio de produção - em atividades como *teleworking* (trabalho telemático) e *screen-based labour* (serviços mediados por computadores) desenvolvidos por empresas internacionais engajadas na produção e manipulação de propriedades intelectuais (*knowledge-intensive industries*), as quais ascenderam expressivamente nas últimas décadas e pertencem ao terceiro setor da economia mundial.

A mercadorização do inglês já é, portanto, evidente, fazendo com que linguistas nacionais se pronunciem a respeito:

[U]m processo de mercadorização dessa língua sustenta e é sustentado pelo estatuto do inglês como um idioma internacional (GIMENEZ, 2001, p. 128)⁵⁰

Tudo é possível nesse mundo construído para o consumidor: o mundo à sua volta é simplificado a ponto de fazê-lo acreditar que obtendo o produto – a língua inglesa – será integrado ao grupo hegemônico (CARMAGNANI, 2001, p. 133).

O inglês circula no Brasil como uma moeda forte. Aprender inglês é visto como um meio de ascender na pirâmide social, uma vez que a língua foi e ainda é vista como símbolo de status, poder, prestígio, da cultura e do desenvolvimento tecnológico. (PAIVA, 2001, p. 06).⁵¹

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

⁵⁰ [...] a process of commodification of this language feeds into and is fed by the status of English as an international language.

⁵¹ English circulates in Brazil as a hard currency. Learning English is seen as a means of ascending in the social pyramid since the language has been and is still seen as symbol of status, power, prestige, culture and technological development.

do inglês cresceu em proporções geométricas (RAJAGOPALAN, 2004, p. 12).

A língua inglesa tornou-se uma mercadoria e, portanto, saber inglês coloca seu “dono” em uma posição superior, o que reforça a ideologia dos *haves* e *have-nots* (JORDÃO, 2009, p. 02).

É evidente que o ensino de inglês – uma atividade que envolve bilhões de dólares no mundo inteiro – vai ter que se ajustar à nova língua [*World English*]. (RAJAGOPALAN, 2010, p. 23)

Gostemos ou não, editoras, organizações nacionais e internacionais, agências empreendedoras e organizações lucrativas têm ensinado inglês e construído pequenos impérios por conta disso. O pressuposto aqui é que a comodificação da educação é um problema grave; [...] (JORDÃO, 2011, p. 229).

É fato que a pedagogia mundial de línguas estrangeiras, principalmente do inglês, que hoje movimenta uma indústria editorial bilionária, desde os seus primórdios, esteve calcada em paradigmas importados dos países do círculo *central*, difundidos em escala global (SIQUEIRA, 2011, p. 101).

Essas asserções sustentam a ênfase dada por Heller (2010), conforme apresentei na seção anterior, de que, no processo de centralização da língua como uma atividade econômica na nova economia globalizada, a língua em si tornou-se uma mercadoria. Sendo a língua uma mercadoria, Heller (2010) reforçou que o ensino de línguas é o espaço onde se pode constatar, de forma mais evidente, esse processo de mercadorização da língua. Sob esses fundamentos, vejo, portanto, que a mercadorização do inglês concentra-se, sobretudo, no movimento de uma indústria moderna de ensino de língua inglesa (TUPAS, 2008; JORDÃO, 2011; PHILLIPSON, 2012; GRAY, 2012; BLOCK, GRAY, HOLBOROW, 2012; CAMERON, 2012).

Trato especificamente dessa categoria mercadológica do inglês na próxima seção.

2.3.1 A indústria do *Ensino de Inglês*

Há um viés mercadológico por trás dos professores de inglês, dos livros, das revistas, dos filmes e dos programas de televisão exportados. (Relatório Anual do Conselho Britânico, 1968-69, p. 10-11 apud PENNYCOOK, 1994, p. 145)⁵²

⁵² *There is a hidden sales element in every English teacher, book, magazine, film-strip and television programme sent overseas. British Council Annual Report.*

A afirmativa do Conselho Britânico é reveladora do caráter comercial da língua inglesa que, nos dias de hoje, toma grandes proporções e consegue, de tal maneira, movimentar uma indústria.

Tupas (2008) reconhece que essa indústria já se mostra consolidada, uma vez que, vendem-se e compram-se, importam-se e exportam-se cursos, materiais, programas e métodos de ensino e aprendizagem, pacotes de formação de professores e até profissionais e professores de inglês, do mesmo modo como são negociados produtos de base comercial mundial - *mercadorias propriamente ditas*, segundo Polanyi (2012) - como a soja ou o açúcar a granel.

Phillipson (2012) a considera uma tendência neoimperialista contemporânea, por parte daqueles que, historicamente, têm lucrado com inúmeros produtos linguístico-culturais na promoção do ensino e aprendizagem da língua inglesa no mundo. O seu enfoque crítico ao novo imperialismo recai sobre organizações internacionais, com um significativo destaque para o Conselho Britânico, cuja posição central no mercado mundial de disseminação e de ensino da língua inglesa, lhe confere o *status* de um grande exportador global desse idioma.

Consoante Phillipson (2012), Gray (2012) destaca que a indústria do ensino de língua inglesa se faz presente através de milhares de escolas e empresas prestadoras de serviços educacionais privadas que operam hoje, em nível mundial, na promoção e divulgação do inglês, e que, organismos oficiais de países do *círculo interno*, como o Conselho Britânico, vêm desempenhando um papel fundamental⁵³.

A partir de sua análise do relatório anual desta organização dos anos de 2009 e 2010, Gray (2012, p. 5) ressalta que o mercado do ensino de inglês ascendeu em grandes proporções pois, “o volume de negócios anual para o ano foi de £ 705.000.000 - um aumento de £ 60 milhões, em relação ao ano anterior” .

Funcionando como uma “matriz exportadora” (ORTIZ, 2006, p. 18) dessa língua que é considerada uma mercadoria cultural, o Conselho Britânico opera mundialmente na oferta de programas de formação de professores, de cursos de línguas, de certificações internacionais e de diversos serviços educacionais, conforme os excertos do relatório mostram (GRAY, 2012, p. 5):

⁵³ Conforme Gray (2012) o *British Council* é um organismo semiestatal único no mundo, administrado pelo governo britânico na área de Negócios Internacionais e do *Commonwealth*, responsável perante o parlamento do Reino Unido pelas atividades financiadas pelo governo. É uma instituição de responsabilidade social, mas com fins lucrativos. Um dos seus principais objetivos é promover a língua inglesa em todo o mundo.

- No Afeganistão, ajudamos mais de 10.000 professores de inglês a desenvolver suas habilidades em sala de aula (p. 15).
- Respondemos a uma solicitação do presidente Kagame em 2008, para ajudar o seu país a fazer a mudança do francês para o inglês como a língua de instrução nas escolas (p. 16).
- Estamos trabalhando com o Ministério da Educação da Colômbia em seus 23 programas de treinamento para ajudar 7 mil formadores de professores de línguas inglesa em todo o país (p. 35).
- Estamos ajudando a garantir a qualidade de 58 universidades e faculdades da Arábia Saudita (p. 36).
- No Qatar, estamos firmando um contrato de £ 3 milhões para ajudar 600 professores em escolas independentes do Estado a mudarem para o inglês como meio de instrução do ensino de matemática e ciências (p. 36).⁵⁴

Enquanto os países do *círculo interno*, (especificamente Inglaterra e Estados Unidos) são historicamente as matrizes exportadoras, os países pertencentes ao *círculo em expansão* estão, hoje, entre os principais consumidores desse mercado da língua inglesa (RAJAGOPALAN, 2003; 2010).

No Brasil, verifiquei que essa organização internacional inglesa se coloca como promotora de “relações culturais e oportunidades educacionais” por meio de “cooperação entre Reino Unido e Brasil” na área de língua inglesa, dentre outras. Em seu portal virtual específico para o Brasil, o Conselho Britânico expõe que “[c]ompartilhar um idioma é o primeiro passo no compartilhamento do conhecimento. Por isso, o inglês está no coração do que fazemos. Somos um dos líderes mundiais no inglês, ensinando o idioma em mais de 50 países e colaborando com governos e instituições do mundo todo”. Em 2013, esse organismo encomendou a pesquisa “Demandas para a aprendizagem de inglês no Brasil”⁵⁵, a fim de “compreender o cenário e as práticas mais comuns no mercado brasileiro e decodificar as necessidades e hábitos de consumo na categoria, com foco em aspectos

⁵⁴ *In Afghanistan, we helped more than 10,000 English teachers develop their classroom skills (page 15). We answered a call from President Kagame in 2008 to help his country make the change from French to English as the language of instruction in schools (page 16). We are working with Colombia’s Ministry of Education in their 23 teacher training programmes to help 7,000 English language teacher trainers across the country (page 35). We are helping to assure the quality of Saudi Arabia’s 58 universities and colleges (page 36). In Qatar, we are delivering a £3 million contract to help 600 Qatari teachers at the State’s independent schools switch to English-medium teaching of mathematics and science (page 36).*

⁵⁵ A pesquisa foi desenvolvida pelo Instituto de Pesquisa Data Popular sob a encomenda do *British Council*. Teve como objetivo geral entender o interesse da classe média em aprender inglês. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org.br/>. Acesso em: 16 nov. 2014.

voltados ao trabalho e à empregabilidade, particularmente no tocante à classe média e à baixa classe alta”.

A dimensão comercial da indústria do ELT (*English Language Teaching*) contempla diversos produtos: cursos de ensino e aprendizagem de inglês, design de cursos, programas de formação de professores, produção e divulgação de materiais didáticos, certificações de proficiência em inglês, intercâmbios internacionais e publicações acadêmicas em inglês.

No contexto brasileiro, a privatização e comercialização do ensino de inglês através da expansão de escolas ou institutos de idiomas a partir de 1950, movimentou grande parte desse mercado. Um levantamento junto à Associação Brasileira de Franchising em abril de 2014 revelou que havia cerca de 5.200 franquias de escolas de inglês no Brasil.

Um estudo realizado por Eliane Santos, em 2011, sobre as escolas de idiomas brasileiras, revelou que essas “escolas privadas são as que parecem estar melhores aparelhadas para oferecer um ensino eficaz.” A maior motivação para a demanda por cursos de inglês pela nova e crescente classe média brasileira, segundo Santos (2011), é de caráter eminentemente prático, uma vez que essa população “busca garantir a própria empregabilidade e dar continuidade ao seu crescimento social e econômico” (SANTOS, 2011, p. 35).

O mercado editorial de produção e comercialização de livros didáticos de ensino e aprendizagem de inglês acompanha o ritmo da formação de capital humano nas empresas e, portanto, busca atingir a grande massa de aprendizes/consumidores que perseguem uma apreensão mais rápida e fácil de informações e de conhecimentos desse idioma.

No Brasil, são comumente adotados livros didáticos de autores publicamente conceituados, em sua maioria professores, linguistas e consultores nativos da língua inglesa, bem como aqueles autores brasileiros que seguem a mesma linha pedagógica e culturalmente ideológica dos autores nativos. As editoras estrangeiras de grande prestígio mundial como Oxford, Cambridge, Longman e Pearson, bem como a editora brasileira DISAL, igualmente distribuidora de livros publicados pelas editoras internacionais e escritores estrangeiros, são as grandes empresas hoje de materiais didáticos e competem, conforme Gray (2012), nesse mercado global que se encontra expressivamente lucrativo.

A formação continuada de professores de língua inglesa da educação básica pública no Brasil, tem sido, há algumas décadas, também resultante de acordos de cooperação entre o Ministério da Educação e agências nacionais de governos ou universidades estrangeiras de diferentes países, com destaque para os Estados Unidos e Reino Unido.

Em 2013 o Ministério da Educação lançou o programa emergencial *Idioma Sem Fronteiras* (IsF), destinado à formação e capacitação de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo de instituições de educação superior e de professores de idiomas da rede pública básica. O programa foca na formação em até sete línguas: inglês, francês, espanhol, italiano, japonês, mandarim, alemão e português para estrangeiros. De acordo com o Ministério da Educação, o objetivo é complementar o programa *Ciência Sem Fronteiras* e às demais políticas públicas de internacionalização⁵⁶. O IsF oferece bolsas de estudos aos estudantes e professores que querem estudar línguas.⁵⁷

Outro programa semelhante é o *Projeto Paraná Fala Inglês*, iniciada em 2014 no estado do Paraná, em algumas universidades estaduais (UEM, UEL, UENP e UEPG), trata-se de um Projeto Estratégico da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Seti), que tem como objetivo oferecer à comunidade acadêmica das IES do Paraná, a certificação exigida por diversas instituições internacionais para o acesso a programas de graduação e pós-graduação.

A seguir, no Capítulo 3, exponho o referencial teórico das representações sociais, bem como busco centralizar uma discussão em torno da mercadorização do inglês, a partir de estudos que evidenciam a elaboração de representações sociais dessa língua, vinculadas às relações sociais e às práticas discursivas de alunos, pais, aluno-professores e professores brasileiros de língua inglesa no contexto da atual globalização.

⁵⁶ Segundo sugere o artigo “Inglês ruim faz aluno brasileiro perder bolsa em universidade top”, publicado na Folha de São Paulo em 26 de julho de 2012, o programa de ensino de línguas estrangeiras para estudantes universitários, lançado pelo governo federal, deverá solucionar deficiências quanto ao conhecimento de línguas pelos acadêmicos, sobretudo do inglês, e viabilizar a mobilidade de bolsistas brasileiros a universidades renomadas de países como os Estados Unidos e do Reino Unido.

⁵⁷ *My English Online* – MEO, é um curso de inglês online do *Programa Inglês sem Fronteiras*. Uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) destinado aos alunos de graduação e pós-graduação de instituições de ensino superior públicas e privadas brasileiras. Desde 2013, têm sido publicados editais para cursos de língua inglesa para o exame Toefl ITP (*Test of English as a Foreign Language/Institutional Testing Program*) e para o curso *My English On-line*. Disponível em: <<http://www.myenglishonline.com.br>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

CAPÍTULO 3

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO INGLÊS

Neste terceiro capítulo, busco abrigar a proposição de que existe uma correspondência entre o pensamento social, ou seja, as representações da língua inglesa, e as práticas discursivas e experiências correntes do grupo social, ao qual pertencem as oito professoras de inglês da escola pública, informantes desta pesquisa.

Para isso, na seção 2.1, **Considerações sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS)**, apresento o referencial da Teoria das Representações Sociais (TRS), o qual fundamentou teoricamente a escolha e a análise do objeto desta pesquisa: representações sociais da mercadorização do inglês manifestadas por professoras em formação continuada. Desse modo, faço uma breve introdução, justificando a escolha desse aporte teórico, abordo sobre a pesquisa nesse campo e, posteriormente, exponho os princípios da perspectiva moscoviciana de representação social (MOSCOVICI, 2003).

Na seção 2.2, **O discurso mercadológico do inglês e suas representações**, discuto a respeito do discurso mercadológico sobre o inglês e suas representações, elencando alguns estudos no Brasil que analisaram discursos e representações do inglês na sociedade da globalização contemporânea.

3.1 Considerações sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS)

A minha opção pelo referencial teórico das representações sociais para esta pesquisa, se deve ao fato de que entendo que as representações têm por funções, concordando com as palavras de Alves-Mazzotti (2011, p. 30.), “contribuir para a construção de uma realidade comum a um conjunto social e orientar e justificar as práticas dos sujeitos que o compõem”.

Desse modo, considero o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2001; SÁ, 1998) fundamental para estudos em educação e em LA de modo geral e, no âmbito desta pesquisa sobre formação de professores de língua inglesa, como um instrumento essencial para a identificação dos conhecimentos e das práticas sociais que se articulam no espaço relacional do grupo de professoras investigado.

Nas palavras de Moscovici (2003, p. 10 e 40), “[t]odas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações”. A partir desse pressuposto, depreendo que as representações sociais estão presentes, de forma “quase tangíveis” e continuamente cristalizadas nas nossas relações sociais em meio às “comunicações que estabelecemos” e na produção de significados que tentamos dar às informações que recebemos.

Esse referencial despertou, portanto, minha atenção, pela viabilidade de se transformar um fenômeno complexo, como é a representação da mercadorização do inglês, em um objeto de pesquisa e, nesse processo de transformação, ver que é possível interpretá-lo e tornar as representações manifestadas pelas professoras informantes, visíveis e inteligíveis.

Para tratar das representações sociais em pesquisa é importante se ter primeiramente, a noção de que as representações não são criadas isoladamente ou num “vazio social” (JODELET, 2001, p. 17). Ao contrário, elas se formam a partir do momento em que nos comunicamos, partilhamos ideias e informações em todas as instâncias sociais de nossas vidas. Por isso, Jodelet (2001, p. 17) nos explica que as representações são, de fato, sociais, pois elas nos ajustam ao mundo à nossa volta e “nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e [...] posicionar-se frente a eles [...]”.

Com apoio em Sá (1998, p. 21), as representações sociais se constituem como fenômenos observáveis, descritíveis e cognoscíveis, fazendo-se presentes (circulam) nas diferentes instâncias interacionais, quais sejam, culturais, institucionais, comunicacionais, sociais, nas ideias coletivas e individuais. Caracteristicamente, esses fenômenos são “difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento”. Dada essas características, Sá (1998, p. 21-22) informa que “esses fenômenos não podem [...] ser captados pela pesquisa científica de um modo direto e completo”. Para tanto, é necessária a sua transformação em “objetos manejáveis” pela prática investigativa.

De modo geral, os trabalhos científicos, fundamentados na Teoria das Representações Sociais (TRS), buscam dar conta da manifestação desses fenômenos sociais e compreender a maneira como estes são captados, interpretados, visualizados e expressos no cotidiano pelos indivíduos ou grupos sociais (SÁ, 1998; JODELET, 2001).

A organização e sistematização do estudo “multidimensional” das representações sociais de base teórica moscoviciana, é apresentada por Jodelet (2001, p. 27-28) sob uma

síntese de eixos norteadores de balizamento de elementos implicados nas diversas variáveis de pesquisa e de problemáticas abarcadas nesses trabalhos.

Desse modo, a autora faz um levantamento desses elementos implicados: a) “a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito); as características do sujeito e do objeto nela se manifestam”; b) “a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações)”; c) “forma de saber: a representação será apresentada como uma modelização do objeto diretamente legível em (ou inferida de) diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais”; d) “qualificar esse saber prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro”. Posteriormente, Jodelet (2001, p. 28) destaca três ordens de problemáticas: (1) “condições de produção e circulação das representações sociais”; (2) “processos e estados das representações sociais”; (3) “estatuto epistemológico das representações sociais”.

No Brasil, pode-se dizer que o campo de pesquisa em representações sociais já se encontra consolidado e é abrigado por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento nas instituições universitárias. As suas pesquisas transitam desde o campo da psicologia social a uma diversidade temática de outros campos, tais como, ciência, saúde, desenvolvimento, educação, trabalho, comunidade, exclusão social, entre outras (SÁ, 1998).

Trazendo-se o foco para pesquisas desenvolvidas na área da educação, do ensino e aprendizagem e da formação de professores, o campo de estudos em representações sociais é bastante fecundo no Brasil, dada a crescente preocupação com a formação inicial de futuros professores nos cursos de licenciatura, bem como o seu desenvolvimento contínuo.

Constatarei a relevância desses estudos em educação na recente edição da Revista Diálogo Educacional, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da PUCPR, intitulada “Representações sociais e formação de professores” (2011)⁵⁸, na qual foram publicados e estão socializados trabalhos como o de Alves-Mazzotti “Formação para o magistério: o discurso dos formadores” e demais estudos focados nessa temática.

De modo semelhante, no campo de estudos em LA, o enfoque na formação de professores de línguas estrangeiras é certamente significativo, haja vista os atuais condicionantes políticos, econômicos e ideológicos do ensino e aprendizagem de línguas, os

⁵⁸ Representações sociais e formação de professores, v. 11 n. 33 Maio/Ago. 2011.

quais implicam em abordagens crítica e reflexiva para a formação. Dessa forma, são desenvolvidos estudos que se pautam no referencial teórico das representações sociais para a investigação de crenças, pensamentos, sentimentos, atitudes, subjetividades e identidades - de professores formadores, futuros professores, professores em formação contínua e, também, alunos e pais - que expressem a realidade em que vivem esses grupos sociais.

Destaco, pois, duas obras recentemente organizadas pelo professor e pesquisador da UnB e membro do corpo docente do PPGEL, professor Doutor Kleber Aparecido da Silva, “Crenças, Discursos e Linguagem”, volumes de 2010 e 2011, através das quais é possível constatar a adoção da abordagem discursiva e da análise de representações sociais em estudos e discussões sobre ensino e aprendizagem e formação de professor de línguas.

Em se tratando da teorização das representações sociais, o construto epistemológico desse fenômeno, elaborado por Serge Moscovici na década de 1960, introduzido em sua obra *La Psicanalyse: Son image et son public*, justificou-se pela problematização por ele compreendida de que se tratava de um fenômeno que existia na contemporaneidade, como uma forma “característica de conhecimento” e que precisava ser teorizado a partir de conceitos psicológicos e sociológicos (MOSCOVICI, 2003, p. 10).

A gênese da teorização do fenômeno social das representações encontra-se nas ideias difundidas por Moscovici (2003) para a construção de uma psicologia social do conhecimento. A psicologia social do conhecimento foi um projeto desenvolvido nas décadas de 1960 e 1970, no qual ele buscava uma compreensão dos processos envolvidos na geração do conhecimento, bem como na sua transformação e projeção social.

Na construção desse projeto, Moscovici (2003) entendeu que o conhecimento é tratado, distribuído e representado pelas pessoas em eventos de interação e comunicação, e que isso já era objeto de estudo científico. No entanto, como psicólogo social, ele preocupou-se em conhecer de que modo e por quais razões as pessoas partilham do conhecimento, das ideias advindas e as transformam em prática, constituindo uma realidade comum.

Desse modo, Moscovici (2003) considerou que o fenômeno das representações sociais estava historicamente implicado nas diferentes formas de comunicação surgidas na era moderna (advento da imprensa e alfabetização das massas), as quais geraram novas possibilidades para que as ideias circulassem. Nesse contexto, ele interessou-se em compreender como as representações são socialmente construídas, os diferentes processos sociais que as influenciam, as suas relações de poder e o seu caráter dinâmico.

Assim, Moscovici (2003) postulou que as representações sociais são, de fato, um produto da interação e comunicação e se configuram conforme as especificidades dos processos de influência social. Com isso, é possível entender que existe uma relação entre representação e comunicação. Isso se explica conforme a definição de representação social por Moscovici (2003, p. 21) como:

Um sistema de valores, idéias, práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controla-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.⁵⁹

A partir dessa definição, demais estudiosos e seguidores da corrente teórica moscovicianiana, tais como, Minayo (1995), Jovchelovitch (1995) e Guareschi (1995), trataram de analisar e elaborar conceitos e características epistemológicas complementares, conforme as suas visões e proposições acerca da pesquisa do fenômeno de representação social dentro de campos específicos do conhecimento social.

A saber, Minayo (1995, p. 89), examinou o termo “representação social” dentro da sociologia clássica como aquele que “significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento”. Fundamentando-se em alguns autores clássicos como, Durkheim, Weber e Marx e, respectivamente, em suas diferentes correntes do pensamento sobre o social, a autora articula que as representações sociais são “imagens construídas sobre o real” (MINAYO, 1995, p. 108).

Com a elaboração dessa definição, Minayo (1995) sustenta que as representações sociais se institucionalizam por meio da linguagem (palavras), como forma de conhecimento e de interação social, traduzindo aspectos contraditórios da realidade vivida dos grupos sociais. Nesse sentido, a autora diz que elas “possuem núcleos positivos de transformação e de resistência na forma de conceber a realidade. Portanto, devem ser analisadas criticamente, uma vez que correspondem às situações reais de vidas” (MINAYO, 1995, p. 109).

⁵⁹ A definição de representação social por Moscovici consta originalmente na obra *La Psicanalyse: Son image et son public* (1976). É citada por Gerard Duveen na introdução da obra “Representações sociais: investigações em psicologia social” (2003), consultada neste trabalho.

Minayo (1995) chama a atenção para o fato de que algumas representações sociais abrangem a visão de mundo de uma determinada época, revelando o pensamento dominante dentro da história de uma sociedade e sua reprodução através dos tempos. A autora acrescenta ainda que elas não são necessariamente conscientes, uma vez que perpassam os grupos sociais como um processo de reprodução de estruturas e categorias de pensamento do coletivo ou desses grupos. Por fim, Minayo (1995, p. 109) pontua que elas “são uma mistura das ideias das elites, das grandes massas e também das filosofias correntes” e, por isso, “nelas estão presentes elementos tanto da dominação como da resistência, tantos das contradições e conflitos como do conformismo”.

Por sua vez, Jovchelovitch (1995) compreende que a representação social encontra-se em um processo articulado entre a vida coletiva de uma sociedade e a produção simbólica. Desse modo, a autora entende que as representações sociais são um fenômeno psicossocial e estão “necessariamente radicadas no espaço público e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e se abre para a diversidade de um mundo e de Outros” (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 65).

Segundo Jovchelovitch (1995), a representação social é construída sobre a capacidade representacional de um sujeito psicológico, bem como sobre a comunicação e práticas sociais, tais como diálogos, discursos, rituais e na cultura de modo geral. Para a autora, a representação social não é uma atividade necessariamente individual, mas emerge como um fenômeno produzido a partir da construção particular da realidade social. Portanto, para se analisar representações sociais, ela diz que é preciso examinar o social “enquanto totalidade” (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 79).

Ademais, Guareschi (1995) compreende que as representações sociais são sempre ideológicas, uma vez que, se encontram em campos socialmente estruturados e privilegiam práticas sociais que servem a relações de poder. Cada representação da realidade corresponde a uma determinada ideologia, conforme o seu processo sócio-histórico de formação e de manutenção.

Após definir Representação Social, Moscovici (2003) tratou de descrever e elucidar as funções e os mecanismos que geram esse sistema de ideias, valores e práticas que nos cercam, nos atingem e “intervém em nossa atividade cognitiva” (MOSCOVICI, 2003, p. 34) sob a forma de mensagens, palavras ou imagens sem que as percebamos, dentro do que ele considerou uma “atmosfera social e cultural” (MOSCOVICI, 2003, p. 36).

Na descrição de cada uma dessas funções, Moscovici (2003, p. 34 e 36) diz que:

Em primeiro lugar [as representações sociais] *convencionalizam* os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. Assim, nós passamos a afirmar que a terra é redonda, associamos comunismo com a cor vermelha, inflação com o decréscimo do valor do dinheiro. Mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado. [...] Em segundo lugar [as representações sociais] são *prescritivas*, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta *o que deve* ser pensado.

De acordo com Moscovici (2003, p. 34) as convenções nos possibilitam reconhecer que as representações constituem, para nós, um tipo de realidade. Que nossas experiências são somadas a realidades pré-determinadas por convenções, realidades essas que definem seus limites, fazem a distinção entre o que é significativo e o que não é significativo em termos de mensagem, colocando cada indivíduo em uma determinada categoria.

A função prescritiva das representações sociais indica, conforme Moscovici (2003), que as representações penetram e influenciam na nossa mente, mas não as pensamos de fato, mais precisamente, nós as re-pensamos, as re-citamos e as re-presentamos. Moscovici (2003, p. 37) diz que “nós apenas relembramos, sem pensar”. Desse modo, prossegue Moscovici, “é, pois, fácil ver por que a representação que temos de algo não está diretamente relacionada à nossa maneira de pensar e, contrariamente, por que nossa maneira de pensar e o que pensamos depende de tais representações [...]”. Assim, pode-se dizer que as representações são transmitidas como elaborações que circulam na sociedade na forma de sistemas prévios de imagens que são reproduzidos na linguagem, refletindo um conhecimento anterior.

Mediante essas duas funções, Moscovici (2003, p. 53-56) compreende que as representações tornam familiar algo não-familiar e que essa é, talvez, a sua verdadeira finalidade. A não-familiaridade se refere à “presença real de algo ausente” ou a “exatidão relativa de um objeto”. O não-familiar “atrai e intriga as pessoas e as comunidades” e, ao mesmo tempo, lhes causa uma tensão com o familiar, a qual se estabelece nos seus universos consensuais (o universo consensual é o local onde se busca sentir-se em casa, a salvo de qualquer conflito).

Moscovici (2003, p. 60) explica que “a familiarização é um processo construtivo de ancoragem e objetivação, através do qual o não-familiar passa a ocupar um lugar dentro de nosso mundo familiar”. A assimilação do não-familiar depende de dois mecanismos: de ancorar ideias estranhas e de objetivar o não-familiar, ou seja, de tornar-lhe real. Ambos os mecanismos funcionam como processos geradores da representação social.

Considerando a formação e a estrutura das representações sociais, Moscovici (2003) denominou os mecanismos/ou processos de ancoragem e de objetivação. Jovchelovtch (1995, p. 81) entende que ambos “são as formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações, trazendo para o nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta da concreticidade das representações sociais na vida social”.

A ancoragem corresponde à classificação e denominação das coisas estranhas, ainda não classificadas nem denominadas. Consiste na integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social preexistente. Ancorar é encontrar um lugar para encaixar o não-familiar, é pegar o concreto e lhe atribuir um sentido.

[A ancoragem] é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. [...] Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. [...] Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia; é reproduzir um conceito em uma imagem.

O primeiro mecanismo tem por finalidade *ancorar* ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, coloca-las em um contexto familiar. O objetivo do segundo mecanismo é *objetiva-las*, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico, começando a assumir como algo tangível no mundo (MOSCOVICI, 2003).

Com base nesses dois mecanismos, Moscovici (2003, p. 78) depreende que as representações que nós elaboramos tornam, pois, o não-familiar - aquilo que nos causa estranhamento, seja ideias, seja ações - em algo familiar e, que, essas representações são dependentes da memória. Os mecanismos de ancoragem e objetivação são as formas como podemos lidar com a memória. Na ancoragem, a memória é mantida em movimento e direcionada para dentro, inserindo e retirando objetos, pessoas e acontecimentos, classificando-os e rotulando-os com nomes. Ao passo que na objetivação, a memória é

direcionada para fora, retirando conceitos e imagens para agrupá-las e reproduzi-las no mundo exterior, tornando as “coisas conhecidas a partir do que já é conhecido”.

Na seção a seguir, trato do discurso mercadológico e de representações sobre o inglês, trazendo alguns estudos no Brasil que analisam discursos e representações do inglês na sociedade da globalização contemporânea.

3.2 O discurso mercadológico do inglês e suas representações

*Pronto para um emprego melhor?*⁶⁰

*Você, cidadão global.*⁶¹

*Fale ou sofra as consequências.*⁶²

Para poder investigar representações sociais do inglês, se faz necessário considerar que, na visão contemporânea de língua e linguagem, à luz da perspectiva discursiva bakhtiniana (1988; 1992), entendemos que a linguagem não é somente um elemento linguístico fechado (corrente estruturalista), mas uma atividade social que articula questões de ordem social, histórica e ideológica (corrente pós-estruturalista). Nesse sentido, a língua(gem) é um elemento discursivo, um objeto sócio-histórico que faz a mediação entre o homem e a realidade social. O discurso é, portanto, uma prática de linguagem, isto é, opera nas práticas sociais de interação e significação.

As práticas sociais da língua enquanto discurso são denominadas “práticas discursivas” (BAKHTIN, 1988)⁶³. Essas práticas discursivas revelam-se por meio das diferentes manifestações da linguagem materializadas em textos verbais, não verbais e híbridos. Estes, por sua vez, estão permeados por diferentes ideologias que sobrepõem-se e propagam-se indiscriminadamente na materialidade discursiva.

Exemplos dessa materialidade discursiva podem ser observados nos *slogans* que selecionei para a epígrafe acima, os quais dão sentido ou significam fatos e acontecimentos em consonância com interesses vinculados ao ensino e à aprendizagem do inglês em tempos

⁶⁰ Anúncio publicitário de uma escola de idiomas veiculado em 2012.

⁶¹ Anúncio publicitário de uma escola de idiomas veiculado em 2011.

⁶² “*Talk or face the consequences*”. Anúncio publicitário de uma escola de idiomas veiculado em 2013.

⁶³ As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná para o ensino de Língua Estrangeira Moderna (2008) preconizam a corrente bakhtiniana das “práticas discursivas” como referencial-teórico metodológico para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na educação formal.

de globalização. Eles ilustram, portanto, uma materialidade discursiva de ideologias em torno dessa língua, as quais têm persistido em nosso cotidiano acadêmico e profissional com o propósito de nos lembrar, nos instigar e nos convencer das “inúmeras vantagens” de se “falar inglês” em um mundo globalizado.

Esses textos publicitários pertencentes a três, dentre uma infinidade de escolas de línguas existentes hoje no Brasil, ilustram um dos discursos que permeiam o ensino e a aprendizagem de línguas de modo mais recorrente, um discurso mercadológico, cada vez mais nivelador e reproduzidor de fórmulas e ingredientes, com os quais, nós, professores de língua inglesa, convivemos atualmente.

Entendo a “privatização do ensino de inglês” como um fenômeno mercadológico, notadamente recente no Brasil, cujo propósito é disseminar ideologias para as grandes massas, apoiadas em uma visão objetivista, homogeneizante e naturalizadora da língua inglesa e do seu ensino e aprendizagem (GIMENEZ, 2001; GIMENEZ; SERAFIM, 2007; CARMAGNANI, 2001; MOITA LOPES, 2005; ZACCHI, 2006; 2007; CORACINI, 2007; GRIGOLETTO, 2001, 2005, 2007; RAJAGOPALAN, 2003, 2005, 2011; ALMEIDA, 2010).

Consoante Rajagopalan (2005) e Moita Lopes (2005), interpreto que esses domínios discursivos⁶⁴ sobre o inglês revelam uma “pasteurização reducionista” da língua e de sua cultura, bem como um “pacote” ou uma “uniformização em escala global” de representações sobre o papel da língua inglesa na sociedade contemporânea.

Nessa vertente discursiva de mercadorização do inglês, encontro todos os dias, à disposição, uma infinidade de textos/discursos em/sobre a língua inglesa nas ruas, nos letreiros de lojas, nos *shopping centers*, nos postos de gasolina, nas comidas, nas roupas, nas músicas, nos hábitos, nos gostos, nas ideias etc.. Exemplos outros de discursos que circundam, e que se fazem recorrentemente presentes no trabalho docente do professor de línguas e na sala de aula, tais como o do documentário do Programa Globo Comunidade da RPC TV, exibido em 18/09/2010, “O ensino de línguas estrangeiras e as exigências para estudantes e profissionais”⁶⁵, dos textos/discursos jornalísticos impressos e virtuais como o artigo do jornal O Estadão, de 26/04/2011, “Aprender inglês se torna cada vez mais

⁶⁴ Os domínios discursivos são formações ideológico-discursivas que consistem das projeções de formações ideológicas por meio da linguagem (ORLANDI, 2006).

⁶⁵ É importante recordar que esse documentário televisivo foi mencionado por algumas das professoras integrantes do grupo de estudos, no qual participei como pesquisadora ouvinte, conforme fiz referência na introdução deste trabalho, na página 23.

necessário no Brasil” e o artigo de capa da revista *Veja* de 29/08/2012, com título e subtítulo bastante apelativos, “Para soltar a língua. Aprender inglês depois de adulto dá um pouco mais de trabalho, mas a sensação de vitória é maior ainda. E deixar de passar vexame não tem preço”⁶⁶, apenas evidenciam a posição hegemônica que a língua inglesa tem alcançado, bem como os significados históricos, econômicos e ideológicos que tem sido atribuídos a esse “fenômeno global”, como o considera (CRYSTAL, 1997, 2010).

Mediante esse domínio discursivo do caráter mercadológico da língua inglesa, pondero que a presença predominante do inglês na sociedade contemporânea parece se apresentar como o efeito de uma escolha deliberada, sob as razões de que é uma língua que tem se mostrado útil, funcional e que “abre portas” para o mercado de trabalho e para o acesso ao mundo globalizado.

As funcionalidades do inglês no mercado linguístico globalizado parecem ser infinitas. Notadamente, nos discursos voltados para o consumidor, como os da publicidade, de acordo com Bhatia (2006)⁶⁷, a expectativa é de que, na era da globalização rápida e da “super-branding”⁶⁸, as mensagens publicitárias em todo o mundo estejam em conformidade com um padrão excessivamente homogêneo, em termos de uso da linguagem, da exibição do logotipo e do conteúdo da mensagem e, que o inglês seja, “naturalmente” a língua escolhida pelos anunciantes globais. Bhatia considera que hoje o inglês é o idioma preferido pelos meios de comunicação globais e na publicidade em geral, portanto, seu uso está crescendo rapidamente, convergindo, cada vez mais, para a homogeneidade global de uma única língua.

Assim, no meu modo de entender, parece que estamos vivenciando um “marketing global”⁶⁹, (LEVITT, 1983; IANNI, 1996), ou seja, uma padronização dessa mercadoria (o inglês) em atendimento a um grande mercado global, levando-se em consideração o caráter

⁶⁶ Texto jornalístico disponível em: <www.veja.com.Ed.2284.pdf>. Acesso em: 01 set. 2012.

⁶⁷ *Consumer-oriented discourses such as advertising*.

⁶⁸ Uma “super marca”, tradução de *super-brand* ou *super-branding*, é uma marca de grande sucesso comercial. Uma marca que tem perdurado em torno de um longo período de anos e sobreviveu às turbulências de um mercado tumultuado. Disponível em: <<http://brandthinker.blogspot.com.br/2008/08/what-is-super-brand.html>>. Acesso em: 3 jul. 2014.

⁶⁹ Theodore Levitt, com a publicação de seu artigo "A Globalização de Mercados" em 1983, estabeleceu as bases do que se tomaria conhecido como *Marketing Global*, ou seja, adotar uma estratégia mercadológica padronizada para todos os mercados. (SALLES, C.A. *Marketing global: conceito ou mito?* Revista de Administração de Empresas. São Paulo: 32-39, julho/agosto, 1993.) Disponível em: Acesso em: 20 set. 2014.

uniforme e homogêneo desses discursos voltados para as funcionalidades da língua inglesa, o que reforça tantos outros direcionados à emergência de sua aprendizagem.

Em plena cultura da mundialização, ou seja, da mundialização do capitalismo, a cultura também passa a ser desenvolvida em escala mundial. A emergência da “sociedade global” leva a um novo e amplo surto de mundialização de padrões e valores culturais. O “marketing global [...] encarrega-se de popularizar mercadorias e idéias, modas e modos, signos e símbolos, novidades e consumismos, em todos os países, culturas e civilizações” (IANNI, 1996, p. 37-38).

Conforme a professora e pesquisadora em análise de discurso, Anna Carmagnani (2001, p. 116), os discursos das mídias televisiva, impressa e virtual, orientados ao consumidor, à sua instrumentalização profissional e à sua inserção no mercado econômico global, “sustentam diariamente, pensamentos e ideologias [...] de que não é possível viver hoje sem conhecer uma língua estrangeira”, especialmente o inglês.

Sob esse enfoque, Carmagnani (2001) e outros pesquisadores brasileiros, os quais têm se debruçado em investigar discursos e representações sobre o inglês por uma variedade de instituições ou grupos sociais, buscam conhecer o contexto sócio-cultural e a natureza dessas produções, sua formação e manutenção por esses conjuntos sociais ou populações frente aos atuais eventos globais.

Para contribuir com esta pesquisa, elenco, portanto, alguns desses trabalhos acadêmico-científicos em que foram analisados textos veiculados na imprensa escrita, peças publicitárias de escolas de línguas terceirizadas e títulos de livros didáticos (CARMAGNANI, 2001; GIMENEZ; SERAFIM, 2005; CORACINI, 2007; ALMEIDA, 2010). Em seguida, destaco algumas investigações que tiveram como informantes, professores, alunos e pais (GRIGOLETTO, 2001; ZACCHI, 2003; 2006; 2007; PALLÚ, 2008).

Em um estudo científico desenvolvido pela professora e pesquisadora da Universidade de São Paulo Anna Maria G. Carmagnani (2001), socializado sob o capítulo “As escolas de língua e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira”, em livro igualmente organizado pela autora, foi verificado como o discurso publicitário e conteúdos da imprensa escrita são constituídos de ideologias que sustentam a criação de necessidades para o consumo da língua estrangeira. Essas necessidades são criadas a partir da produção de sentidos que enfatizam objetivos imediatistas para a aprendizagem de línguas – aprendizagem rápida, investimento na carreira profissional, inserção no mercado

de trabalho e no mundo globalizado - os quais estabelecem um processo de identificação pelos aprendizes/consumidores. Para levar a cabo as análises desses textos midiáticos, a pesquisadora partiu da premissa de que (CARMAGNANI, 2001, p. 115):

cada vez mais o apelo emocional ganha espaço em nossa sociedade, mesmo para as camadas menos privilegiadas, tendo em vista a perspectiva da obtenção de um lucro maior por parte das empresas que estimulam nos sujeitos a transformação de necessidades ‘individuais’ em desejos que nos possibilitam participar de um grupo – aquele que a que pertencemos ou aquele que desejamos pertencer.

A autora enfatizou ainda que, ambos os textos midiáticos analisados – peças publicitárias de escolas de línguas e reportagens da mídia impressa - compartilham das mesmas posições sustentadas a respeito da aprendizagem de línguas e, que, a mídia impressa reproduz os mesmos discursos das escolas de idiomas, de forma a sustenta-los e disseminá-los por entre os variados meios de comunicação.

Semelhantemente, a pesquisa acadêmica envolvendo peças publicitárias, desenvolvida por Serafim e Gimenez em 2005, “‘O mundo recebe você melhor’: uma análise de peças publicitárias de escolas de inglês”, investigou as estratégias utilizadas pelo mercado de ensino de idiomas para divulgar a língua inglesa como um produto de comercialização. O estudo contou com a análise de imagens e textos veiculados em campanhas publicitárias de escolas de idiomas - 40 folhetos, *outdoors* e outros materiais de propaganda de franquias e escolas independentes, coletados entre 2004 e 2005 na cidade de Londrina. Os resultados apontaram que, nesses textos midiáticos, imagens e textos se convergem para vender a ideia de que a língua inglesa é essencial e que pode ser aprendida em pouco tempo e de modo prazeroso. Indicou-se ainda a noção de que essa língua está vinculada a países, quais sejam, Estados Unidos e Inglaterra, apesar de seu caráter “internacional”. O estudo de caráter acadêmico faz a reflexão de que “os aspectos econômicos e as vantagens eventualmente advindas do conhecimento da língua ganham realce nessas propagandas” e, que, essas são mensagens que repercutem nas salas de aulas do ensino regular. Portanto, “é necessário que essas escolas regulares procurem conscientizar os alunos sobre os objetivos do ensino de uma língua estrangeira no currículo” (SERAFIM; GIMENEZ, 2005, p. 1).

Outro trabalho analítico do discurso publicitário foi desenvolvido por Coracini (2007), socializado por meio do capítulo intitulado “A sedução do discurso publicitário sobre escolas de línguas e a construção da identidade”, em livro organizado pela mesma autora. Neste, Coracini (2007) analisa de que forma as campanhas publicitárias de escolas de línguas

repercutem no imaginário social e na identidade dos professores de língua inglesa. Sob o referencial da análise de discurso e da psicanálise lacaniana, nesse estudo, Coracini (2007, p. 229) parte do pressuposto de que

as peças publicitárias se nutrem dos discursos que perpassam o imaginário social” [incluindo] os professores de inglês, [mediadores]entre a escola e o aluno. [...] ao mesmo tempo em que nutrem o imaginário de professores e alunos a quem se dirigem. Daí, [...] a importância da mídia e da publicidade em particular na configuração identitária do professor, que, paulatinamente, vai sendo levado a assumir a perspectiva mercadológica, se quiser sobreviver profissional e economicamente [...] o aluno é o cliente transformado em consumidor pela publicidade, inserida que está no sistema econômico neoliberal onde o que vale é o lucro.

Na análise de folhetos publicitários de 15 escolas de línguas da cidade de São Paulo, a pesquisadora interpreta que “o ensino de línguas estrangeiras (ILE) [...] se vê transformado em mercadoria, objeto de consumo” e, portanto, “essas publicidades encontram-se enredadas em discursos, cujo principal argumento giram em torno do significante *dinheiro*”(CORACINI, 2007, p. 229).

Em 2010, desenvolvi um trabalho analítico levado a cabo na disciplina de Análise de Discurso do Programa de Doutorado em Estadual da Linguagem, sob o título “Uma análise discursiva de títulos de livros para o ensino-aprendizagem de língua inglesa”. O propósito desse trabalho foi verificar, à luz das estratégias de leitura da Análise do Discurso Francesa (ORLANDI, 2006; FIORIN, 1995), as regiões do interdiscurso que permeiam as formações discursivas presentes em um *corpus* de vinte e cinco títulos de capa de um acervo de livros para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, publicados e/ou distribuídos no Brasil entre 2006 e 2010, por uma tradicional distribuidora e editora de livros didáticos.

As análises revelaram que as vozes do interdiscurso permeadas nos discursos presentes nesses títulos, contemplam marcas das ideologias predominantes na indústria cultural, na sociedade de consumo em massa e na posição hegemônica da língua inglesa.

Os títulos apelam para uma visão de banalização dos processos de ensino e de aprendizagem uma vez que não levam em conta as questões pedagógicas de se ensinar e aprender um idioma, mas tratam de um discurso essencialmente utilitarista, pragmatista, de apreensão acelerada de vocabulário, cultura, pronúncia, regras gramaticais em detrimento das concepções de ensino e de aprendizagem de línguas e das teorias/práticas subjacentes.

Vislumbram, ainda, um discurso de que na compra desses materiais pelo aluno, a aprendizagem do inglês (produto) torna-se fácil e divertida, mostrando uma ideia mascarada de que o sujeito é capaz de apreender/aprender a língua estrangeira sozinho (é capaz de tornar-se um autodidata rapidamente).

Por fim, em se tratando do discurso que permeia o documento oficial das Diretrizes Curriculares para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna (2008, p. 56) o qual se propõe a “[s]uperar os fins utilitaristas, pragmáticos ou instrumentais que historicamente têm marcado o ensino desta disciplina”, observou-se que as formações ideológico-discursivas referentes ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa, produzidas pelos vinte cinco enunciados analisados, se contrapõem ou se apresentam como um contra-discurso. Cabe, portanto, aos profissionais das línguas, professores, pesquisadores e acadêmicos de Letras, realizarem uma leitura dos enunciados dos textos e dos materiais didáticos com os quais trabalham ou que pretendem futuramente trabalhar, considerando sempre seus elementos discursivos constitutivos por meio da análise de suas condições de produção sócio-históricas.

Em 2001, a professora e pesquisadora da Universidade de São Paulo, Marisa Grigoletto, analisou as representações que futuros professores fazem da língua inglesa em processo de aprendizagem e socializou seu estudo no artigo “Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso de futuros professores de língua inglesa”.

Pautando-se no referencial das teorias do discurso e dos Estudos Culturais, ela examinou as representações manifestadas por alunos de cursos de Letras e chama a atenção para a heterogeneidade de vozes que compõem o discurso desses estudantes e as concepções conflitantes apresentadas por eles em relação à aprendizagem de línguas. Para isso, destaca três representações que afloraram enunciados do discurso da “fragmentação e gramaticalização da aprendizagem de línguas”, do “poder econômico” e da “ideologia da globalização”: a língua inglesa é um “conjunto de partes/pedaços que podem ser desmembrados”, um “instrumento de comunicação” e é uma “chave mágica para abrir as portas do mundo” (GRIGOLETTO, 2001, p. 142-143).

Para Grigoletto (2001), a recorrência dessas representações entre os alunos-professores pesquisados revela possíveis reflexos de uma prática discursiva comum aos professores de línguas sobre suas visões ou concepções do inglês e do seu ensino e aprendizagem nos contextos atuais. Diante disso, Grigoletto (2001, p. 144) reforça que “a

tendência é, pois, que se formem, entre professores e alunos, cadeias de elos que não se rompem e que são repetidos indefinidamente”.⁷⁰

Investigações de discursos de professores de inglês de escolas públicas foram levadas a cabo por Zacchi em 2003, na dissertação de mestrado “Discurso, poder e hegemonia: dilemas do professor de língua inglesa” e a posterior socialização deste nos artigos “Discursos da globalização nas vozes de professores e professoras de língua inglesa” (2006) e “A orquestração de discursos por professores de língua inglesa” (2007). Seu objetivo foi discutir a posição hegemônica da língua inglesa no contexto da globalização, a partir de uma perspectiva crítico-dialógica de produção de discursos contra-hegemônicos pelos professores de inglês, informantes da pesquisa.

Os resultados da pesquisa revelaram a existência de uma série de conflitos, contradições e dilemas presentes nos discursos elaborados pelos professores entrevistados, uma vez que alguns discursos hegemônicos e contra-hegemônicos foram recorrentes. Entre os hegemônicos estiveram aqueles que colocam “a praticidade de uso da língua inglesa, a simplicidade de sua estrutura e a facilidade para seu aprendizado como justificativa para sua expansão” (ZACCHI, 2006, p. 29). Entre os discursos contra-hegemônicos, estiveram aqueles que:

defendem o ensino do inglês para a comunicação, nas relações tanto pessoais quanto internacionais [...] a vantagem seria um acesso maior a bens, pessoas e informações de todas as partes do mundo, em atividades como viajar, usar a internet ou assistir a um filme. No caso das relações internacionais, a vantagem para os países que fazem uso de uma “língua franca internacional” é possuir um poder de troca maior e ter acesso a bens como ciência, tecnologia e modernidade. Esse discurso foi enunciado também no sentido de que o inglês pode promover o entendimento e a tolerância entre povos e países. Em ambos os casos, o aspecto cultural da globalização contribui para o acesso a esses bens (ZACCHI, 2006, p. 29).

Ainda também na pesquisa de mestrado desenvolvida por Pallú (2008), “[a]s representações sociais dos alunos, pais e professores sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês” foi o foco de suas análises. A pesquisadora constatou que as representações que habitam o imaginário dos sujeitos entrevistados sobre a importância do inglês revelaram influências do contexto sócio-econômico e da utilidade dessa língua na

⁷⁰ Outros dois estudos semelhantes foram conduzidos posteriormente por Grigoletto e socializados nos artigos científicos “Local histories and border identities in the Brazilian EFL classroom” (2005) e “Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros” (2007).

atualidade. Ela percebeu que essas representações estavam impregnadas por outros discursos sociais sobre o inglês, dentre eles, destacaram-se os discursos das propagandas, da globalização, do poder econômico, os quais “movimentam [...] uma procura por ‘fórmulas’ para a comunicação entre os povos e para a comunicação tecnológica” (PALLÚ, 2008, p. 98).

Segundo a pesquisadora, essas relações discursivas mostram,

um reducionismo da concepção de língua como um instrumento de comunicação uma vez que camufla a importância da língua estrangeira em sintonia com a emancipação dos indivíduos. Além disso, a instrumentalização da língua aparece enfaticamente como significações importantes do inglês para a vida dos professores, alunos e pais, para a sua aprendizagem escolar e para a sociedade em geral. Essas relações encontram sentido nos discursos da sociedade globalizada que é fortalecida das relações capitalistas neoliberais e que se fizeram presentes em todas as representações dos entrevistados quando apontam a importância do conhecimento da língua inglesa para a profissionalização e um futuro melhor (PALLÚ, 2008, p. 99-100).

Conforme se pôde verificar, os estudos envolvendo informantes mostraram que “os professores oscilam entre posições divergentes: ora reproduzem certos discursos, ora se contrapõem a eles” (GRIGOLETTO, 2001; ZACCHI, 2003, 2006, 2007; PALLÚ, 2008). Nesse sentido, compartilho com Zacchi (2007) no reconhecimento de que os professores de línguas estrangeiras são interpelados “pelos variados discursos aos quais estão [cotidianamente] expostos”

[Discursos hegemônicos e contra-hegemônicos] que dizem respeito à posição do inglês no mundo e ao ensino da língua inglesa em âmbito tanto mundial quanto nacional. Além de discursos referentes ao processo de globalização e suas relações com a expansão da língua inglesa.[...] (ZACCHI, 2007, p. 186).

O conceito de “hegemonia” a partir de Gramsci (2000, pp.20-21) é compreendido como o “domínio direto” ou “de comando” do “grupo dominante” ou “a sociedade política e o Estado” que exerce relações de força com os demais grupos subalternos, ou seja, a “sociedade civil”, que, por sua vez, consente a esse comando. Discursos hegemônicos são, portanto, aqueles “usados para legitimar uma ideologia dominante e sustentar relações desiguais de poder” (ZACCHI, 2007, p. 188). Por meio da linguagem, esses discursos geram um senso comum em torno de situações estabelecidas, favoráveis à manutenção de um poder

dominante e/ou hegemônico. Discursos contra-hegemônicos – ou contra-discursos –, por outro lado, podem ser usados como forma de resistência à ideologia dominante e para a transformação das relações de poder.

Desse modo, entendo que a relação dos processos de globalização, seja nas esferas econômica, política, cultural, educacional e social, com o modo como a língua inglesa vem adquirindo espaços em nossa sociedade tem contribuído de forma contundente na elaboração dos diferentes discursos existentes sobre a posição de destaque do inglês na atual sociedade, as quais, podem, de um lado, colaborar para que olhemos para a relação dialética “inglês e globalização”, sem qualquer processo reflexivo e crítico. Por outro lado, esses discursos podem nos desestabilizar e nos fazer querer adotar uma postura questionadora, crítica e reflexiva vinculada a uma perspectiva pedagógico-crítica amparada em uma prática discursiva coerente com o que Pennycook (1994; 1998a; 1998b) reconhece como contra-discursos ou discursos alternativos e, por sua vez, Zacchi (2003; 2007) como discursos contra-hegemônicos⁷¹.

No capítulo 4, a seguir, exponho a metodologia da pesquisa. Faço, em um primeiro momento, uma descrição do curso de formação continuada com o objetivo de situar o leitor acerca do contexto de formação, seus pressupostos teóricos e metodológicos e sua execução. Em segundo, trato dos procedimentos metodológicos para a análise dos dados. Para isso, apresento os encaminhamentos para a análise dos dados gerados no curso por meio da exposição da conduta teórico-metodológica de construção e de análise dos dados.

⁷¹ A relação entre “poder”, “discurso”, “práticas discursivas” e a língua inglesa, focalizada nas discussões de Pennycook (1998a; 1998b) sobre “discursos ideológicos” e “contra-discursos” e em Zacchi (2003) sobre “discurso hegemônico” e “contra-hegemônico”, está fundamentada na perspectiva pós-estruturalista de base foucaultiana, respectivamente pós-marxista (todo o poder é ideológico) e gramsciana (todo o poder é hegemônico). Zacchi (2003) sustentou seu construto teórico e respectivos conceitos nos trabalhos de Busnardo e Braga (1987; 2000a; 2000b).

CAPÍTULO 4

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo dedica-se à exposição da metodologia do curso de formação continuada, bem como dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Para isso, está subdividido em três seções: na seção 4.1, **Natureza da pesquisa**, exponho a natureza desta pesquisa, a qual está ancorada no paradigma qualitativo e interpretativo, bem como em uma abordagem crítica e transdisciplinar alicerçada na Linguística Aplicada contemporânea; na seção 4.2, **Metodologia do curso**, trago o contexto onde os dados da pesquisa foram gerados, por meio de uma breve exposição do projeto de extensão do curso e sua configuração final, dos seus pressupostos teóricos e metodológicos, conteúdos, objetivos e atividades; na seção 4.3, **Metodologia da pesquisa**, apresento, de forma sucinta, o perfil acadêmico e profissional das oito professoras de inglês participantes do curso, selecionadas como informantes para esta pesquisa; explico os procedimentos da pesquisa em representações sociais da mercadorização do inglês, explicitando os três instrumentos selecionados e suas aplicações para o registro dos dados, bem como elucidando os referenciais metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977, 1979; RICHARDSON, 2011; CHIZZOTTI, 2005; GOMES, 1994; CAMPOS, 2004), adotados como metodologia de análise das representações sociais do inglês.

4.1 Natureza da Pesquisa

Este estudo insere-se no paradigma de pesquisa qualitativa, uma vez que, minha preocupação inicial como pesquisadora foi buscar uma articulação entre a definição do objeto de representação social a ser estudado, o contexto da pesquisa e os informantes para, em seguida, elaborar e aplicar instrumentos que registrassem dados que pudessem ser categorizados, descritos e interpretados.

Optei pela pesquisa qualitativa, porque entendo que o conjunto de dados registrados a partir das participações das professoras no curso de formação continuada, revelam a realidade social dessas profissionais e, também, são informações significativas sobre o

objeto desta pesquisa: representações da mercadorização do inglês por oito professoras de escolas públicas em formação continuada.

Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1991) contemplam cinco características principais da pesquisa qualitativa no campo educacional: a) os dados são obtidos no seu “ambiente natural” pelo pesquisador e seus instrumentos; b) os dados são descritos e registrados em forma de palavras e imagens, o que torna rica a sua exploração no processo de análise; c) o processo e o encaminhamento da pesquisa são os elementos de preocupação do pesquisador; d) os dados são analisados de forma indutiva; e) a importância está no significado dos dados oferecidos pelos sujeitos investigados.

Para estudar a mercadorização do inglês como um fenômeno de representação social, foi preciso uma aproximação, simplificação e transformação do objeto a ser investigado, ou como informa Sá (1998), a passagem da apreensão intuitiva da existência desse fenômeno para a prática investigativa. De acordo com Sá (1998, p. 25), primeiramente, “o pesquisador precisa ter clareza e decidir o objeto a ser investigado, em seguida, os sujeitos envolvidos, cujas manifestações discursivas e comportamentais investigar-se-á o conteúdo e a estrutura da representação”. Após isso, “precisamos decidir o quanto de ‘contexto sócio-cultural’ e de que natureza – práticas específicas, redes de interação, instituições implicadas, comunicação de massa acessível, etc. – levaremos em consideração para esclarecer a formação e a manutenção da representação”.

Desta forma, preocupei-me em organizar o curso de formação continuada como um processo formativo e, ao mesmo tempo, que pudesse se estabelecer como um locus etnográfico significativo, do qual fosse possível obter uma riqueza de dados qualitativos (orais e escritos) que pudessem ser registrados no decorrer das atividades pertinentes ao curso.

Para isso, ao constituir um espaço de desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 1997; MARCELO GARCÍA, 1997) que, paralelamente, se tornaria um locus de investigação, eu estava ciente de que a pesquisa nunca é neutra, pois traz sempre traços de quem a desenvolve ou do contexto e da época em que ocorre. Assim, o contexto sócio-histórico-cultural contemporâneo pretendido no curso, preconizaria temas e assuntos concernentes às práticas sociais das professoras participantes em torno da língua inglesa, a saber, suas experiências específicas com essa língua, conteúdos dos documentos educacionais para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, textos das mídias de massa, textos acadêmicos, dentre outros.

Desse modo, ao definir o objeto de pesquisa, bem como o percurso teórico-metodológico a ser seguido, busquei ter clareza sobre os instrumentos que eram necessários para a produção dos dados, cuja escolha se efetivou a partir do referencial, no qual o curso de formação esteve apoiado: o referencial de formação crítico-reflexiva de professores de línguas.

Ainda de acordo com Bogdan e Biklen (1991), na pesquisa qualitativa, o pesquisador preocupa-se com a interação entre os informantes e os instrumentos de pesquisa selecionados e aplicados e, como resultante dessa interação, os dados efetivamente produzidos. Também, o pesquisador qualitativo busca examinar como essas interações podem produzir ou não informações que possam ser descritas e interpretadas a partir de uma determinada realidade social que, neste contexto de análise, é a prática de desenvolvimento de oito professoras de língua inglesa de escolas estaduais.

Ademais, a pesquisa qualitativa hoje se configura como um campo transdisciplinar no qual, conforme Chizzotti (2005), envolve as ciências humanas e sociais, análise originárias do positivismo (métodos quantitativos), da fenomenologia, da hermenêutica, do materialismo histórico-dialético, da teoria crítica, do construtivismo, como também abarca a aplicação mista de métodos para a interpretação de fenômenos.

Na próxima seção, exponho a metodologia do curso de formação continuada implementado com professoras de inglês de escolas públicas de Maringá e região norte central do estado do Paraná.

4.2 Metodologia do curso

Reúno e descrevo nesta seção do capítulo metodológico, os elementos constitutivos do contexto que possibilitou e proporcionou a produção de dados orais e escritos, a partir dos quais, analiso as manifestações do fenômeno de representação social da mercadorização do inglês no quinto capítulo. Para tanto, faço uma exposição sucinta do curso de formação continuada, apresentando a sua proposta e configuração final, os pressupostos teórico-metodológicos de formação subjacentes, bem como os conteúdos temáticos, as atividades propostas e seus objetivos.

4.2.1 Configuração

Na elaboração do projeto de extensão do curso de formação continuada para professores de inglês de escolas públicas de Maringá e região, o tema “Os usos do inglês e seus significados na sociedade globalizada: implicações e reflexões para o ensino”, foi proposto por mim. Observei previamente que os assuntos e conteúdos contemplados nas ementas dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras com habilitação única e dupla em língua inglesa, respectivamente, da universidade em que atuava naquele momento como professora formadora, não tinham proximidade com o tema elencado para o curso⁷².

Dado o meu interesse como proponente do curso e pesquisadora, elaborei um planejamento inicial sob a forma de projeto de extensão, o qual pudesse ser submetido à Diretoria de Extensão (DEX) da IES para que passasse pela reunião de Câmara do Departamento de Letras e pudesse ser aprovado⁷³.

Posterior à sua aprovação, o curso foi estruturado em um planejamento entre mim e as demais professoras formadoras organizadoras (Fabiana e Nara), concomitantemente com sua realização. No transcorrer do curso e das atividades desenvolvidas com as professoras participantes, houve a necessidade de algumas revisões e novas adequações. Focalizo no Quadro 3, portanto, a configuração final do curso, uma vez que os dados foram gerados a partir dessa formatação.

Quadro 3: Configuração do curso de formação continuada.

Estrutura	Planejamento
Público de interesse	Professores de língua inglesa de escolas públicas de Maringá e região.

⁷² As ementas dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras estão disponíveis em: <<http://www.dle.uem.br/index.php?conteudo=grade>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

⁷³ Para a divulgação do curso entre os professores da rede estadual de ensino, elaborei inicialmente, um material impresso (*folder*) com informações sobre o mesmo (APÊNDICE A). Posteriormente, com o apoio da coordenação de línguas estrangeiras do NRE, visitei cerca de 12 escolas de Maringá, localizadas em diferentes bairros da cidade. Conversei sobre a temática e a proposta do curso com professoras e professores de língua inglesa, secretárias, pedagogas e algumas diretoras de escolas, os quais demonstraram interesse e consideraram o tema pertinente e relevante para cursos de formação continuada de professores da escola pública.

Tema central/Título	Os usos do <i>inglês</i> e seus significados na <i>sociedade globalizada</i> : implicações e reflexões para o ensino.
Objetivos	<p>a) <i>Discutir e refletir coletivamente</i> sobre o processo de expansão da língua inglesa na sociedade globalizada e articulá-lo com os sentidos produzidos sobre o ensino e a aprendizagem desse idioma a partir dos documentos oficiais de orientações curriculares, das práticas docentes dos professores e de suas experiências de vida com a língua estrangeira.</p> <p>b) <i>Problematizar</i> a posição da língua inglesa como idioma global ou língua internacional em face dos processos econômicos globalizantes e verificar suas implicações para o ensino na educação formal.</p> <p>c) <i>Refletir criticamente</i> sobre seus papéis como professoras de inglês e pensar sobre os sentidos e perspectivas possíveis de se ensinar a língua inglesa na escola pública considerando o caráter formativo da língua estrangeira e o professor como formador de cidadãos críticos e atuantes na sociedade globalizada.</p>
Conteúdos temáticos	<ul style="list-style-type: none"> ● O inglês em nossas vidas: experiências com a LE. ● Os discursos oficiais para o ensino de LE. ● Os discursos midiáticos sobre a língua inglesa. ● Reflexos dos processos globalizantes no ensino de línguas: o inglês como língua internacional/global ? ● Por que ensinar inglês na escola pública ?, O(s) papel(éis) de quem ensina a língua inglesa hoje e (Re)Construindo os sentidos sobre a língua inglesa: seu ensino e aprendizagem nos tempos atuais.
Referencial teórico	<ul style="list-style-type: none"> ● Pressupostos pós-estruturalistas da língua/linguagem: língua como discurso. ● Postulados de linguistas aplicados sobre a atual posição da língua inglesa no cenário mundial globalizado. ● Teorias educacionais contemporâneas de formação do professor de língua estrangeira: pedagogia crítica e professor reflexivo. ● Teorias críticas do currículo.
Metodologia	Atividades temáticas reflexivas por meio de dinâmicas coletivas.
Material didático	Atividades didáticas elaboradas impressas. Textos acadêmicos, publicitários e educacionais. Imagens, música, vídeos e filme. <i>Blog</i> .
Avaliação	Questionário avaliativo final.
Carga horária	25 horas (15 horas presenciais e 10 horas a distância).
Cronograma de execução	<p>Período matutino: 11/05/11, 01/06/11, 08/06/11, 15/06/11 e 06/07/11.</p> <p>Período vespertino: 11/05/11, 08/06/11, 15/06/11, 22/06/11 e 06/07/11.</p>

Fonte: A autora.

Como se vê no Quadro 3, os *objetivos* do curso estiveram focados na tríade *problematização, discussão e reflexão crítica* em torno do processo de expansão da língua inglesa na sociedade globalizada e de suas implicações para o ensino-aprendizagem na educação pública. Com isso, esperávamos (as demais professoras formadoras e eu) que as professoras participantes tivessem a oportunidade de (re)visitar e (re)pensar o modo como vinham assimilando, modificando e/ou adaptando os variados discursos (educacionais, midiáticos e acadêmicos) nas suas atividades de ensino de língua inglesa nas escolas onde trabalhavam.

Para darmos procedimento a esses objetivos, estabelecemos de forma sistemática e criteriosa *conteúdos temáticos*, os quais contemplavam o tema central “inglês e globalização” e possibilitavam uma articulação entre a política cultural da língua inglesa e o contexto de ensino e aprendizagem escolar.

O conteúdo temático: “O inglês em nossas vidas: experiências com a LE” foi selecionado para o primeiro encontro com as professoras participantes. Nosso propósito era conhecer as suas relações pessoais, acadêmicas e profissionais com a língua inglesa, bem como as suas percepções acerca dos contextos locais e globais de usos da língua inglesa e seus reflexos no ensino em sala de aula.

Na seleção dos três temas posteriores: “Os discursos oficiais para o ensino de LE”, “Os discursos midiáticos⁷⁴ sobre a língua inglesa” e “Reflexos dos processos globalizantes no ensino de línguas: o inglês como língua internacional/global ?” tínhamos o objetivo de trazer para as discussões do curso, diferentes discursos sobre o caráter político, econômico, social e educacional do ensino da língua inglesa nos dias atuais e perceber os posicionamentos das professoras diante dessas questões.

Para as discussões finais, elencamos os temas: “Por que ensinar inglês na escola pública?”, “O(s) papel(eis) de quem ensina a língua inglesa hoje” e “(Re)Construindo os sentidos sobre a língua inglesa: seu ensino e aprendizagem nos tempos atuais” no intuito de que as professoras pudessem retomar as leituras e discussões anteriormente realizadas, articulando suas reflexões finais com o trabalho docente com a disciplina de língua inglesa na escola pública.

⁷⁴ O termo “discurso midiático” é referência nos trabalhos de Fischer (1996; 2001) sobre o papel do discurso e do poder nas relações entre mídia e adolescência no campo educacional. FISCHER, R.M.B. *Foucault e a análise do discurso em educação*. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.

Nesse sentido, as expectativas iniciais das 12 professoras inscritas em relação ao curso, indicaram que elas buscavam um desenvolvimento pessoal e pedagógico-profissional contínuo, consoante com Nóvoa (1997, p. 25), que elucida que “[e]star em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios”.

Em geral, as respostas das professoras para a pergunta: *Por que inscreveu-se neste curso?*, inserida na ficha de inscrição do curso (Apêndice A), revelaram que as professoras o consideravam como um espaço para o seu desenvolvimento profissional:

Sandra⁷⁵: *Para aprimorar os conhecimentos em LE.*
Daniela: *Para adquirir novos conhecimentos, metodologias, técnicas em LE.*
Maria: *Melhorar como professora.*
Ana Carolina: *Para aquisição de novos conhecimentos nesta área.*
Amanda: *Aperfeiçoar meus conhecimentos para melhor ensinar.*
Carla: *Porque preciso ter contato com novos conhecimentos.*
Edna: *Aperfeiçoamento profissional.*
Elena: *Porque quero me atualizar mais na Língua Inglesa e porque amo aprender a passar o conteúdo de forma mais clara.*
Eduarda: *Para um melhor desenvolvimento em LE nas escolas públicas.*
Beatriz: *Porque sempre mantenho-me atualizada e o curso reflete a atualidade.*
Sônia: *Estive um pouco afastada da língua inglesa e o tema é muito significativa.*
Maria Emília: *Para adquirir conhecimentos e aumentar os contatos.*

Essas respostas possibilitaram perceber que as professoras se preocupavam com a sua formação continuada enquanto professoras de língua estrangeira da escola pública e que, essa formação estava eminentemente vinculada à aquisição de novos conhecimentos, ao aprimoramento, à atualização e à aprendizagem constante do profissional da educação de línguas.

As professoras Beatriz e Sônia referiram-se ao tema do curso como “atual” e “significante”. As respostas das professoras, de um modo geral, mostraram que as elas tinham consciência da importância do “trabalho docente” na aprendizagem e na construção do conhecimento pelos seus alunos da escola pública. Pontuo aqui que o trabalho docente é geralmente caracterizado como o conjunto de atividades desempenhadas pelos professores; é o exercício de suas práticas no contexto educacional, o qual medeia o processo de aprendizagem pelo aluno.

⁷⁵ Os nomes mencionados são fictícios.

Conforme Basso (1994, p. 25), o significado do trabalho do professor envolve aquilo que é estabelecido historicamente e socialmente para o ato de ensinar ou, ainda, na perspectiva da formação crítica (FREIRE, 1996), para a criação de possibilidades para a produção ou construção de conhecimento pelo aluno.

Neste caso específico do curso de formação continuada, nosso objetivo (das duas professoras formadoras e meu) era proporcionar um espaço para a discussão e reflexão sobre as implicações históricas, políticas, econômicas, sociais e educacionais da disciplina de língua inglesa, a fim de que, sob uma orientação crítica de formação, as professoras pudessem (re)pensar sobre os pressupostos de língua, cultura, política, economia e educação linguística que adotavam em suas práticas docentes nas escolas em que trabalhavam. Também considerei, juntamente com as demais colegas, o enriquecimento mútuo que essa parceria entre escola e universidade seria capaz de proporcionar a ambas, como resultante da produção de novos conhecimentos diante das trocas de ideias, informações e experiências entre professores da escola pública e nós, professoras formadoras.

Com base nos referenciais pedagógicos críticos norteadores das orientações curriculares para o ensino de línguas estrangeiras (DCLE, PARANÁ, 2008; OCEM, 2006) buscamos pensar, ainda, sobre quem são esses professores de língua inglesa da escola pública e sobre as referências sociais e culturais que trazem de suas experiências de vida e de formação (inicial e continuada) para a sua disciplina e para a sua sala de aula. Entendemos e concordamos, conforme os textos educacionais, que “[um] sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido [igualmente] um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar” (DCLE, Paraná, 2008, p.14).

Na próxima seção, exponho o referencial teórico-metodológico que subsidiou a formação das professoras no curso.

4.2.2 Pressupostos teórico-metodológicos de formação

Inserido no paradigma contemporâneo e emergente de formação autônoma, participativa e crítico-reflexiva de professores (FREIRE, 1983 & 1996; DEWEY, 1979; NÓVOA, 1997; MARCELO GARCÍA, 1997; SCHÖN, 1997; CONTRERAS, 1997; PENNYCOOK, 1998 & 2006; ALARCÃO, 2000), o curso de formação continuada foi

constituído como um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais das oito professoras de língua inglesa participantes. Por esse motivo, o curso objetivava proporcionar-lhes discussões e reflexões orais e, também, escritas sobre os seus saberes locais e os academicamente informados acerca dos condicionantes locais e globais da língua inglesa e as suas implicações para quem ensina e para quem aprende essa língua na escola pública.

Nesse sentido, as expectativas iniciais das professoras em relação ao curso, conforme apresentamos na seção 3.2.1 desse capítulo, indicaram que elas buscavam um desenvolvimento pessoal e pedagógico-profissional contínuo, consoante com Nóvoa (1997, p. 25), que nos elucida que “[e]star em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios”.

A “reflexão” e a “crítica” foram os elementos norteadores da proposta formativa do curso e, por conseguinte, da configuração da pesquisa com as professoras participantes/informantes. Desse modo, a aplicação de diferentes abordagens temáticas e de suas respectivas atividades pedagógicas (atividades temáticas reflexivas), a serem posteriormente apresentadas nessa seção, contribuiriam para a promoção de reflexões e do “pensamento crítico” (PENNYCOOK, 2006) por parte das professoras e, portanto, se mostraram eficientes para o levantamento e registro de dados para análise.

Segundo Marcelo García (1997, p. 56 e 59) “a reflexão é, na atualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores [...] para se referirem às novas tendências da formação de professores” e às pesquisas sobre os pensamentos dos professores a respeito do “que sabem sobre os conteúdos que ensinam, onde e quando adquiriram esses conteúdos, como e porquê se transformam esses conteúdos durante a formação (inicial ou contínua) e como devem ser utilizados no ensino concreto na sala de aula”.

De acordo com Dewey (1979, p. 13) o “pensamento reflexivo” consiste em “examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. Alarcão (2000, p. 175) interpreta essa definição estabelecida por Dewey como aquilo que se distancia de um pensamento impulsivo, habitual e tradicional do ser humano. A reflexão, de fato, baseia-se “na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça”.

Schön (1997) e Contreras (1997) asseveram que a prática profissional de professores, desenvolvida sob uma perspectiva reflexiva não é uma prática que se realiza a margem do contexto social que a condiciona. Esse contexto apresenta contradições de interesses e

valores ideológicos conflitantes. Nesse sentido, a “crítica” ou o “pensamento crítico” por professores – entendido por Pennycook (2006, p. 66) como uma “prática pós-moderna problematizadora – é imperativo nos processos de formação inicial e/ou continuada de professores na perspectiva crítico-reflexiva, uma vez que, ao estabelecerem as relações entre a prática reflexiva do ensino em sala de aula e a participação nos contextos sociais que afetam a sua atuação, esses professores reflexivos estendem suas deliberações profissionais a uma situação social mais ampla, tecem opiniões informadas e critérios de valor argumentáveis, colaborando para que se gere uma mudança social e pública e se amplie o horizonte da compreensão crítica de sua atuação.

Com apoio em Gimeno Sacristán (1990), Marcelo García (1997, p. 63) nos explica que a reflexão crítica está no nível das *considerações éticas*⁷⁶; é quando professores tecem análises éticas e políticas sobre a própria prática e sobre os contextos nos quais esta se insere. “[E]sse nível de reflexão é imprescindível para o desenvolvimento de uma *consciência crítica*⁷⁷ [pelos] professores sobre suas possibilidades de ação e as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo”.

A “consciência crítica”, teorizada pelo educador crítico e filósofo da educação Paulo Freire (1983; 1996), preconiza a superação do senso comum ou da ingenuidade sobre um determinado objeto, uma ideia ou pensamento, de modo que passa-se a olhá-lo sob uma “curiosidade epistemológica”, isto é, com “criticidade”. A “curiosidade”, nesse sentido, é entendida como “inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento” (FREIRE, 1996, p. 32). Para Freire (1996) essa “curiosidade epistemológica”, tão necessária aos professores em suas práticas educativas, torna-os curiosos metodicamente rigorosos a respeito do objeto cognoscível, ou seja, sobre algo que almejam conhecer ou desvendar com maior rigor e exatidão.

Procurei, desse modo, consolidar o curso de formação continuada como um espaço coletivo de reflexão, em consonância com o significativo reconhecimento de Nóvoa (2002) e Vasconcellos (2003) sobre esses espaços alternativos de formação de professores, quando apregoam que “o espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática é essencial

⁷⁶ Ênfase dada pelo autor.

⁷⁷ Ênfase minha.

para um trabalho que se quer transformador, na medida em que possibilita a unidade entre o sujeito da ação e da reflexão” (2003, p. 147).

Sendo assim, elaboramos *atividades temáticas reflexivas* para o curso, que consistiam em dinâmicas coletivas de (re)leituras e discussões de textos educacionais, acadêmicos, de imagens, música, vídeos, ou seja, de uma variedade de práticas discursivas, as quais propagam ideias e ideologias sobre a globalização/mundialização/expansão do inglês por diferentes lentes.

Coerentemente com essa proposta de formação, buscamos também *referenciais críticos do currículo* que pudessem contribuir para o encaminhamento das *atividades reflexivas*. As leituras e discussões apoiaram-se, portanto, nas correntes pós-estruturalistas e pós-coloniais da teoria do currículo ou do “discurso” do currículo (SILVA, 2002) a qual, busca ir além de um currículo prescritivo fundamentado nos processos industriais e administrativos com ênfase em objetivos precisos, procedimentos, métodos e resultados mensuráveis. Adotei também a perspectiva do currículo global ou interdisciplinar (SANTOMÉ, 1998) como fator importante para a compreensão da totalidade e das especificidades da disciplina de língua inglesa como componente curricular.

Dado o caráter político do currículo é premente definir-se qual formação se quer proporcionar aos alunos/sujeitos. Assim, duas questões centrais de currículo se apresentaram: “Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo ?” e “Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade ?” (SILVA, 2002, p. 14-15). Considerei essas questões relevantes para pensarmos sobre a preponderância da língua inglesa como disciplina de língua estrangeira moderna no currículo da Educação Básica diante de sua rápida expansão na sociedade globalizada.

Além disso, nas discussões entre as professoras, surgiram certas tensões entre a visão de currículo como documento institucional prescritivo de conteúdos e de práticas docentes e o currículo como configurador da prática educacional, a partir do qual, os professores elaboram os seus planos de trabalho docente (conteúdos, metodologias e avaliações) coerentes com os contextos e necessidades escolares locais.

4.2.3 Conteúdos temáticos, atividades e objetivos

Os cinco encontros com conteúdos temáticos, as respectivas atividades reflexivas desenvolvidas, bem como os seus objetivos, são apresentados no Quadro 4 a seguir.⁷⁸

Quadro 4: Conteúdos temáticos, atividades reflexivas e objetivos.

Encontros presenciais/ Dias ⁷⁹	Conteúdos temáticos	Atividades reflexivas	Objetivo(s)
(1) 11/05/2011	“O inglês em nossas vidas: experiências com a LE.”	Introdução do curso Provocação Dinâmica 1: desenho Dinâmica 2: imagens Dinâmica 3: música Atividade final <i>Follow-up activities</i> no <i>blog</i>	<ul style="list-style-type: none"> ●Provocar inicialmente as professoras a partir de diferentes visões ideológicas globais sobre os usos do inglês e suas implicações nos contextos regionais e locais individuais de falantes não nativos. ●Construir narrativas das professoras a partir da relação de suas histórias de vida com a língua inglesa. ●Perceber os usos do inglês no cotidiano e significados/sentidos atribuídos a esses usos pelas professoras. ● Conhecer as percepções das professoras em torno da relação da língua inglesa com a língua materna. ●Conhecer a visão pedagógica e política das professoras sobre o inglês como idioma a ser ensinado na escola pública.

⁷⁸ O material didático dos cinco conteúdos temáticos do curso constam no APÊNDICE A.

⁷⁹ Os encontros temáticos presenciais aconteceram em dias e períodos intercalados com os dois grupos de professores: o primeiro encontro em 11/05/2011 (grupos da manhã e tarde), o segundo em 01/06/2011 (grupo da manhã) e 08/06/2011 (grupo da tarde), o terceiro em 08/06/2011 (grupo da manhã) e 15/06/2011 (grupo da tarde), o quarto em 15/05/2011 (grupo da manhã) e 22/06/2011 (grupo da tarde) e, por fim, o quinto encontro de encerramento em 06/07/2011 (grupos da manhã e tarde). Os encontros ocorreram no bloco H 35, anfiteatro 2 do Laboratório de Apoio Pedagógico (LAAP), no campus universitário sede da universidade em Maringá com a duração de 3 horas cada um.

<p>(2)</p> <p>01/06/2011 08/06/2011</p>	<p>“Os discursos oficiais para o ensino de LE.”</p>	<p>Discussão inicial Atividade 1 Atividade 2 Atividade final <i>Follow-up activities</i> no <i>blog</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● (Re)Visitar conteúdos dos textos educacionais (diretrizes e orientações curriculares) que apresentem discursos sobre o caráter político, econômico, social e educacional do ensino da língua inglesa nos dias atuais e perceber os posicionamentos das professoras diante dos mesmos.
<p>(3)</p> <p>08/06/2011 15/06/2011</p>	<p>“Os discursos midiáticos sobre a língua inglesa.”</p>	<p>Discussão inicial Atividade 1: propaganda C Atividade 2: propaganda W Atividade 3: propaganda F Atividade 4: propaganda I Atividade final <i>Follow-up activities</i> no <i>blog</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Expor as professoras a conteúdos de textos midiáticos (propagandas de escolas de línguas televisivas e impressas) que apresentam discursos sobre ensino/aprendizagem da língua inglesa e perceber os posicionamentos tomados pelas professoras diante dos mesmos.
<p>(4)</p> <p>15/06/2011 22/06/2011</p>	<p>“Reflexos dos processos globalizantes no ensino de línguas: o inglês como língua internacional/global?”</p>	<p><i>Warm-up</i> Exposição de perspectivas Proposta de leituras <i>Follow-up activities</i> no <i>blog</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer a visão das professoras sobre a globalização. ● Perceber de que forma as professoras articulam língua inglesa e globalização nas suas atividades escolares de ensino.
<p>(5)</p> <p>06/07/2011</p>	<p>“Por que ensinar inglês na escola pública?, O(s) papel(eis) de quem ensina a língua inglesa hoje e (Re)Construindo os sentidos sobre a língua inglesa: seu ensino e aprendizagem nos tempos atuais.”</p>	<p>Encerramento do curso <i>Warm-up</i> Dinâmica 1: leituras Dinâmica 2: proposta de aula Reflexões finais <i>Feedback</i> do curso Questionário avaliativo final <i>Follow-up activities</i> no <i>blog</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Buscar uma articulação final entre as leituras, discussões e reflexões realizadas nos encontros anteriores e as práticas de sala de aula, a fim de que as professoras participantes produzissem (ou não) (novos ou diferentes) significados e sentidos para a sua docência na disciplina de língua inglesa no contexto de sociedade globalizada. ● Trabalhar a língua inglesa na sala de aula contextualizada histórica, política, econômica, social e culturalmente, a fim de possibilitar que o aluno da escola pública tome consciência do papel dessa

			língua no contexto de sociedade globalizada.
--	--	--	--

Fonte: A autora.

Trago uma breve descrição desses cinco encontros, seus conteúdos temáticos, atividades e objetivos, no Apêndice B (Descrição do curso), a fim de contextualizar a elaboração das representações associadas ao inglês pelas 8 professoras informantes.

A seguir, passo à metodologia da pesquisa.

4.3 Metodologia da pesquisa

Nesta seção, apresento, de forma sucinta, o perfil acadêmico e profissional das oito professoras de inglês participantes do curso, selecionadas como informantes para esta pesquisa; explico os procedimentos metodológicos da pesquisa, explicitando os três instrumentos selecionados e suas aplicações para o registro dos dados, bem como elucido o referencial metodológico da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), o qual selecionei para a análise das representações sociais do inglês, trazida no quinto capítulo deste estudo.

4.3.1 Professoras participantes/ informantes

Com base nos referenciais pedagógicos críticos norteadores das orientações curriculares para o ensino de línguas estrangeiras (DCLE, PARANÁ, 2008; OCEM, 2006) busquei pensar, inicialmente, quem seriam os sujeitos/professores de língua inglesa da escola pública e que referências sociais e culturais eles trazem de suas experiências de vida e de formação (inicial e continuada) para a sua disciplina e para a sua sala de aula. Entendo e concordo, conforme os textos educacionais, que “[um] sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido [igualmente] um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar” (DCLE, Paraná, 2008, p.14).

De forma sucinta, no Quadro 5, a seguir, apresento uma descrição do perfil das 8 professoras participantes do curso de formação continuada, as quais foram selecionadas como informantes desta pesquisa. Os nomes das professoras são fictícios, a fim de preservar as suas identidades pessoais. A seleção final dessas professoras procedeu-se mediante dois

critérios: o de maior frequência no curso e o de participação na maioria das atividades presenciais e a distância.

Quadro 5: Perfil acadêmico e profissional das professoras informantes.

Professoras informantes 80	Idade	Formação Inicial	Formação continuada	Série(s)	Tempo de magistério
Sandra	30	Letras (UEM)	Especialização em Educação Especial e EJA. Instituto Paranaense de Ensino, Maringá	5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental	6 anos
Daniela	32	Letras (Fafiman)	Especialização em Educação Especial. (Fafijan)	5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental	8 anos
Amanda	51	Letras (Fafiman)	Especialização em Gestão Escolar. (ESAP)	5ª, 6ª, 7ª do Ensino Fundamental e Ensino Médio.	12 anos
Elena	37	Letras (UNIPAR)	Especialização (UNIPAR)	8ª série do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio.	11 anos
Eduarda	36	Letras (CESUMAR)	Especialização em Arte e Educação (UNIFAMMA)	5ª à 8ª série do Ensino Fundamental e Ensino Médio.	1 ano
Beatriz	45	Letras (Fafiman)	Especialização em Literatura Brasileira (FECILCAM). Administração, supervisão e orientação educacional (FANP) e PDE / LEM (UEM/SEED)	5ª, 6ª e 7ª séries do Ensino Fundamental	23 anos
Sônia	44	Letras (Fafijan)	Especialização em Educação a distância (FGF-	Ensino Fundamental e Médio.	25 anos

⁸⁰ Os nomes das professoras são fictícios.

			POSEAD) e Mídias na educação (UFSJ)		
Maria Emília	46	Letras (Cornélio Procópio)	Formação de Docentes de 1º e 2º Graus (Faculdade Espírita IBEPEx) Curitiba	5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio.	15 anos

Fonte: A autora.

As informações foram colhidas a partir da ficha de inscrição para o curso, tendo-se o consentimento das mesmas para a sua utilização nessa pesquisa. Em relação à formação continuada, todas as professoras realizaram anteriormente cursos de pós-graduação em nível de especialização. A maioria especializou-se em cursos voltados para a área de educação: educação especial, educação de jovens e adultos, gestão escolar, educação a distância e formação de professores. Beatriz realizou duas especializações: literatura brasileira e administração escolar e PDE em línguas estrangeiras modernas.

Desse modo, observei que as professoras informantes da pesquisa têm buscado práticas de formação contínua em campos específicos da educação, tais como, educação especial, educação de adultos, educação a distância, bem como na educação de professores. Acreditamos que as necessidades de formação continuada sentidas pelas professoras, estejam continuamente presentes em suas atuações docentes nas escolas em que trabalham. Assim, a participação das mesmas no curso de formação continuada aqui em exposição, revela que a nossa proposta de formação foi considerada por elas como pertinente e necessária.

4.3.2 Instrumentos e procedimentos de registros dos dados

Uma vez definido o fenômeno de representação social a ser estudado – as representações associadas à mercadorização do inglês, a população envolvida – as 8

professoras de inglês de escolas públicas e o contexto sociocultural de produção dos dados – o curso de formação continuada de professores de inglês de escolas públicas, elaborei os instrumentos e procedimentos de registro dessas representações. Para tanto, selecionei 3 instrumentos: áudio-gravação, postagem no *blog* do curso e questionário aberto.

Sabe-se que a áudio-gravação é um dos principais instrumentos de registros de dados na pesquisa qualitativa, sobretudo, quando envolve dados extensos. Fiz uso desse instrumento para registrar todas as falas das professoras participantes durante os cinco encontros temáticos do curso, quando no desenvolvimento das atividades reflexivas orais. Para a realização dessas áudio-gravações, utilizei um mini-gravador portátil, controlado por mim e com o manuseio por acadêmicos de língua inglesa que trabalharam como monitores no curso de extensão universitária.

Após o encerramento do curso, procedi às transcrições por meio da audição de todos os registros das falas. As transcrições foram realizadas utilizando-se de uma lista de convenções de símbolos para transcrições de dados orais, adaptada do texto de Tavares (2003), “Estratégia de negociação da imagem em sala de aula de LE”⁸¹. As transcrições resultaram em um total de 242 páginas⁸². A lista com as convenções para a transcrição das falas é apresentada para o(a) leitor(a) no início da tese.

Além das gravações das falas das professoras, fiz uso da ferramenta virtual, o *blog*, como um instrumento de pesquisa que viabilizasse o registro de dados escritos subsequentes (postagens das professoras) aos produzidos nos cinco encontros presenciais do curso. O *blog* foi elaborado como um recurso didático para acesso e participação das professoras em atividades de reflexão a distância, após as discussões dos conteúdos temáticos presenciais (*follow-up activities*).⁸³ Das 8 informantes, houve a participação de 6 professoras no *blog* do curso⁸⁴. O terceiro e último instrumento utilizado para registro de dados na pesquisa foi o questionário aberto, o qual denominei de “questionário final avaliativo” do curso, contendo 9 questões discursivas. O objetivo da aplicação desse instrumento foi de obter dados conclusivos das professoras informantes, a respeito das discussões e reflexões travadas por

⁸¹ Artigo publicado em LEFFA, V. (org.). *A interação na aprendizagem de línguas*. Pelotas: Educat, 2003.

⁸² As transcrições foram trazidas como apêndice na versão deste trabalho para o exame de qualificação em 11 de abril de 2014.

⁸³ O *blog* está disponível em:

<<http://osusosdoingleseseussignificadonasociedadeglobal.wordpress.com/2011/04/29/curso-de-extensao-2>>.

⁸⁴ As postagens no *blog* foram trazidas como apêndice na versão deste trabalho para o exame de qualificação em 11 de abril de 2014.

elas durante todo o curso. O questionário foi postado no *blog*, bem como encaminhado ao *e-mail* pessoal de cada professora. Das 8 informantes, obtive 6 questionários respondidos⁸⁵.

Considerando, pois, o grande volume de dados qualitativos registrados, fiz, em seguida, uma leitura do material coletado para tomar contato com sua estrutura e com o seu conteúdo manifesto e poder verificar qual(ais) método(s) adotaria para as análises desse conteúdo.

Para fundamentar teoricamente o trabalho sobre as representações sociais, me apoiei na corrente epistemológica da psicologia social moscoviciana, ou seja, nos pressupostos da teoria geral das representações sociais estabelecidos por Moscovici (2003) (conforme a exposição dessa teoria no Capítulo 3).

Segundo o próprio Moscovici (2003, p. 47.), essa “teoria permite investigações (empíricas) com uma diversidade de métodos e técnicas de pesquisa”. Desse modo, na seleção de métodos que me propiciassem técnicas para desvendar e conhecer os conteúdos e os significados manifestos e subjacentes às representações sociais do inglês, a partir de um grande volume de dados qualitativos registrados (as transcrições, as postagens no *blog* e as respostas discursivas ao questionário), busquei uma adequação epistemológica do objeto de representação a ser investigado, com as quatro perguntas norteadoras desta pesquisa e com o direcionamento analítico pretendido para os dados. Optei, pois, pelo método da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; GOMES, 1994; CAMPOS, 2004; CHIZZOTTI, 2005; RICHARDSON, 2011) sobre a qual, faço, a seguir, uma breve exposição apresentando os seus pressupostos metodológicos e procedimentos de análise.

4.3.3 Método de análise das representações sociais: Análise de Conteúdo

Apoiando-me em Moscovici et al (1968, apud BARDIN, 1977, p. 33), na asserção de que “tudo o que é tido ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo”, os dados qualitativos (orais e escritos) desta pesquisa são, evidentemente, sensíveis e passíveis de uma análise de seus conteúdos manifestos e dos seus significados evidentes ou não aparentes.

⁸⁵ As respostas ao questionário foram trazidas como apêndice na versão deste trabalho para o exame de qualificação em 11 de abril de 2014.

A análise de conteúdo é conhecida como um “conjunto de instrumentos metodológicos” (BARDIN, 1977; RICHARDSON, 2011) ou “conjunto de técnicas” (GOMES, 1994) que se aplica a discursos diversos, surgida nos Estados Unidos e em constante aperfeiçoamento. Conforme Richardson (2011), os conceitos atribuídos à “análise de conteúdo” têm variado e se aperfeiçoado de acordo com a sua diversificação quanto aos “campos de aplicação, na formulação de novos problemas e novos materiais” (p. 222).

O conceito proposto por Laurence Bardin (1977, p. 31) é até hoje o mais amplamente adotado como, “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou qualitativos) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens”.

Por sua vez, Chizzotti (2005, p. 98) define análise de conteúdo como “um método de tratamento e análise de informações” que permite identificar os “núcleos organizadores dos discursos”, as variáveis e as categorias; possibilita observar os dados por meio de uma visão ampla, na qual a totalidade do material coletado possibilita o levantamento de categorias do grupo.

Enquanto isso, Gomes (1994) destaca duas funções na aplicação dessa técnica: a) para a verificação de hipóteses e/ou questões, ou seja, por meio da análise de conteúdos podemos encontrar respostas para questões formuladas e também confirmar hipóteses preestabelecidas; b) para descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo-se além das aparências do que está sendo comunicado ou dito. Na prática, ambas as funções podem se complementar e serem aplicadas em pesquisas quantitativas e/ou qualitativas.

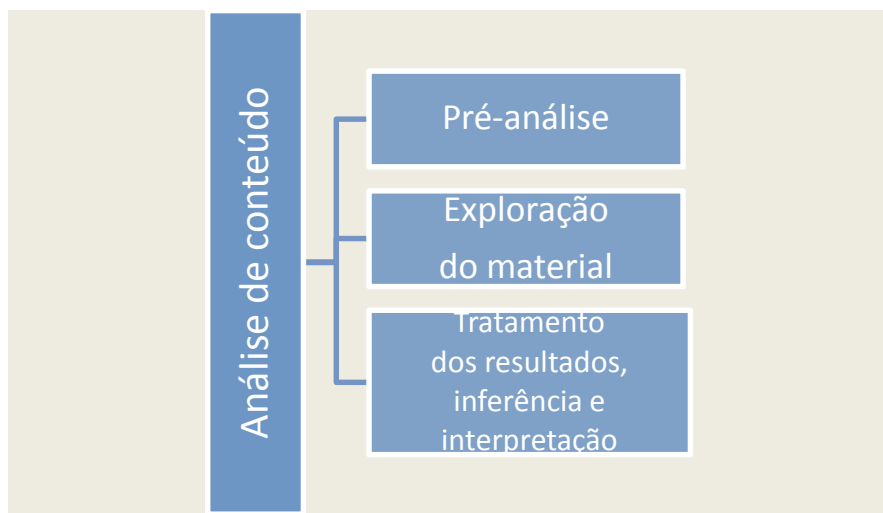
Bardin (1977) explica que a metodologia da análise de conteúdo compreende, inicialmente, “uma definição precisa dos objetivos da pesquisa, pois estes variam em cada análise e condicionam a diferença das técnicas utilizadas” (p. 72). Após essa definição, delimita-se o material a ser investigado. Richardson (2011, p. 225) pondera que o campo de aplicação da análise de conteúdo é vasto, haja vista o grande volume e a diversidade de formas de comunicação entre as pessoas na sociedade contemporânea. Esse campo comporta diferentes objetivos e conteúdos para análise, tais como:

desmascaramento de ideologias nos textos didáticos, diferenças culturais refletidas na literatura; reação das pessoas a programas veiculados pelas mídias de massa; levantamento de repertório semântico e/ou de sintaxe de textos midiáticos ou do universo vocabular de uma população; análise de

representações sociais, estereótipos sociais, culturais ou raciais e detecção de intenções em discursos políticos.

Ainda de acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo compreende determinadas fases que se organizam em torno de três procedimentos, conforme representados na Figura 2:

Figura 2: Fases da análise de conteúdo.



Fonte: Adaptação da figura “Desenvolvimento de uma análise” elaborada por (BARDIN, 1977, p. 102).

A *pré-análise* é a fase de organização de toda a análise e seu objetivo é trabalhar os dados de forma sistemática. Por isso, ela abrange três aspectos: “a escolha do material, a formulação de hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores para a interpretação dos resultados” (BARDIN, 1977, p. 95).

As atividades a serem realizadas nesta etapa compreendem, segundo Bardin (1977, p. 96-100) a “leitura superficial do material e escolha representativa do material”. A leitura superficial consiste em ter um contato inicial com o material textual que se pretende analisar, a fim de se ter as primeiras orientações e impressões em relação aos seus conteúdos e mensagens. A escolha propriamente do material se refere às formulações de um problema ou de objetivos pelo pesquisador para coletar ou registrar dados suscetíveis de lhe oferecer as informações necessárias. O pesquisador que almeje fazer uma análise de conteúdo deve recolher ou registrar uma amostra representativa do material a ser utilizado. Esse processo de amostragem deve seguir quatro princípios básicos: 1º- exaustividade, 2º- representatividade, 3º- homogeneidade e 4º- adequação.

Após a organização inicial da análise, procede-se à *exploração do material*, que constitui a segunda fase. Esta consiste na codificação (quantitativa ou qualitativa), na categorização, bem como na quantificação da informação, mais frequentemente utilizada em estudos estatísticos. Nas palavras de (BARDIN, 1997, p 101):

A exploração do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (BARDIN, 1997, p 101).

A codificação consiste na transformação sistemática dos dados brutos do texto e sua agregação em unidades, as quais permitirão uma posterior descrição das características pertinentes aos conteúdos, ou seja, a descrição analítica. Assim, a codificação é uma transformação, seguindo as regras especificadas dos dados de um material textual, procurando agrupá-los em unidades que permitam uma representação do conteúdo desse material. A codificação deve responder aos critérios de objetividade, sistematização e generalização. A organização da codificação inclui três etapas: a primeira destas compreende a determinação das unidades de registro; a segunda, a escolha das regras de numeração; a terceira e última, a definição das categorias de análise. Tendo em vista a análise qualitativa dos dados, pretendida neste estudo, foco na exposição das primeira e terceira etapas.

A primeira etapa supõe a desagregação de uma mensagem em seus elementos constitutivos chamados de *unidades de registro*. Estas correspondem ao segmento de conteúdo considerado como unidade básica da análise, visando à categorização e, no caso estatístico, à quantificação da informação. As unidades de registro mais utilizadas são de base gramatical e compreendem “palavras, sentenças, frases, parágrafos ou um texto completo de entrevistas, diários ou livros” (BARDIN, 1997, RICHARDSON, 2011; CAMPOS, 2004).

A classificação das unidades de registro precisa de uma referência mais ampla do contexto na qual aparecem, a qual é chamada de *unidade de contexto*. Essa unidade, de acordo com Bardin (1977) e Richardson (2011), deve ser procurada pelo pesquisador no material textual em análise, a fim de contribuir para caracterizar, de forma mais ampla, a unidade de registro, como, por exemplo, a frase para a palavra ou o parágrafo para o tema.

A observação feita por Richardson (2011, p. 237) é de que “a escolha das unidades de registro e de contexto [a partir do material textual que se quer analisar] depende da natureza do problema e dos dados”. Conforme o tamanho da unidade de contexto pode-se aumentar ou diminuir o viés de interpretação. Existem dois critérios para determinar o tamanho das unidades de contexto e de registro: a sua abrangência temática e a sua adequação ao que se quer investigar. Enfim, o referencial teórico e o material textual selecionado são determinantes na escolha e no tamanho dessas unidades.

Posterior à determinação das unidades de registro e de contexto que se pretende analisar, procede-se à etapa da categorização, também conhecida como “análise por categorias”, “técnica de categorização” ou “análise categorial” (BARDIN, 1977, p. 153). Esta é a mais tradicionalmente aplicada e funciona, basicamente, por operações de desmembramentos do texto em categorias temáticas ou semânticas (significados), categorias sintáticas, categorias lexicais (significantes) e expressivas. Richardson (2011), fundamentando-se em Bardin (1977), explica que esta técnica é a mais rápida e eficaz sempre que se aplique a conteúdos ou discursos diretos (significações manifestas) e simples. Essa etapa compreende uma descrição analítica das categorias levantadas (apriorística ou não aprioristicamente). A descrição analítica é, conforme Bardin (1977), um tratamento da informação contida na mensagem, de acordo com procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Conforme a exposição das etapas até aqui, é pertinente recordar que, respeitando as palavras de Bardin (1977, p. 38), a “análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. No entanto, a análise não reside somente na descrição, pois sua intenção “é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou de recepção), inferência esta que ocorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

A terceira fase diz respeito ao *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*. Nesta ocorre a condensação dos resultados de modo a empreender sobre os mesmos as interpretações inferenciais. A inferência, segundo assinala Bardin (1977), é um tipo de interpretação controlada que permite ao pesquisador realizar uma leitura em nível mais aprofundado, reflexivo e crítico de seus dados. O autor condiciona a inferência a um procedimento intermediário entre as etapas da descrição e da interpretação. Nesse procedimento, Bardin (1977) diz que cabe ao pesquisador inferir ou deduzir, de forma

lógica, as mensagens e seus conteúdos quando os manipula para obter conhecimentos sobre as mesmas.

Em suma, Bardin (1977, p. 133) enfatiza que “o ato de inferir significa a realização de uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. Do mesmo modo que Richardson (2011, p. 224) explica que o aspecto inferencial da análise de conteúdo pretende responder às seguintes perguntas: *O que leva a formular determinada proposição? Quais são as causas ou antecedentes de uma mensagem? Quais são os possíveis efeitos da mensagem?*

Em se tratando desta pesquisa, a análise das representações do inglês, manifestadas através das audiograções, postagens e respostas discursivas das oito professoras informantes, se fará por meio da metodologia de análise de conteúdo, a fim de identificar e evidenciar os conteúdos dessas representações, bem como inferir os aspectos subjacentes à sua formação, manutenção ou transformação.

Ademais, Richardson (2011), fundamentando-se em Bardin (1977), explica que esta técnica é a mais rápida e eficaz sempre que se aplique a conteúdos ou discursos diretos (significações manifestas) e simples, também conhecida por análise temática. A análise por temas consiste em isolar temas de um texto (oral ou escrito) e extrair as partes utilizáveis, em conformidade com o problema pesquisado, para permitir sua comparação com outros textos escolhidos da mesma maneira. Geralmente, escolhem-se dois tipos de temas: os temas principais e os temas secundários. O primeiro define o conteúdo da parte analisada de um texto; o segundo especifica diversos aspectos incluídos no primeiro.

Em se tratando desta pesquisa, analisarei os conteúdos temáticos das representações do inglês, manifestos/latentes através das audiograções, postagens e respostas discursivas das oito professoras informantes, sob o referencial teórico preconizado por Abric (1994), a chamada teoria do núcleo central, na qual se estabelece, semelhantemente à proposta da análise temática por temas principais e secundários, a composição de dois núcleos organizadores da estrutura cognitiva da representação social: o primeiro é regido por um sistema central e o outro, por um sistema periférico.

Explicito os pressupostos dessa teoria na seção que segue.

4.3.4 Teoria do Núcleo Central

A Teoria do Núcleo Central é uma perspectiva epistemológica de análise de conteúdo das representações sociais, inaugurada por Jean-Claude Abric que, segundo Sá (1996), foi a única, dentre outras propostas teóricas, que se formalizou como uma teoria complementar da *grande teoria* – Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 2003).

Ela se ocupa, mais especificamente, do conteúdo cognitivo das representações, concebendo-o como um conjunto organizado ou estruturado e não como uma simples coleção de ideias e valores. Como estrutura cognitiva, a representação está submetida à influência do meio cultural, da experiência pessoal, de instâncias e influências privilegiadas como as comunicações de massa.

Teoricamente, essa perspectiva permite solucionar possíveis problemas de características contraditórias exibidas por determinadas representações, ou seja, de representações que se apresentam, ao mesmo tempo, estáveis e imutáveis, rígidas e flexíveis, consensuais e individualizadas.

Nesse sentido, a proposição de Abric (1994) é de que os conteúdos das representações se organizam em um “sistema central” e um “sistema periférico”, com características e funções distintas. Segundo este teórico, a representação é uma entidade unitária regida por um sistema interno duplo, em cada parte há um papel específico, mas complementar.

Assim, a teoria preconizada por Abric (1994) atribui aos elementos cognitivos do núcleo central as características de estabilidade, rigidez, consensualidade e, aos elementos periféricos, um caráter mutável, flexível e individualizado, de modo que o primeiro proporciona o “significado global da representação” e organiza os segundos, os quais, por sua vez, asseguram a interface com as situações e práticas concretas da população investigada.

A contribuição dessa teoria para a pesquisa sobre representações sociais é de que ela propõe uma estrutura básica de análise dessas representações, de modo que há uma “transformação” da representação e uma “comparação” entre representações. Conforme essa teoria, a transformação das representações começa pelo sistema periférico, face a modificações introduzidas nas práticas sociais e pode apresentar diferentes desenvolvimentos e estados finais, dependendo de variadas circunstâncias. Em se tratando da comparação entre as representações mantidas por dois grupos distintos ou por um mesmo

grupo em diferentes momentos, a teoria proporciona o seguinte critério: elas serão diferentes se apenas os seus núcleos centrais tiverem composições significativamente diferentes; caso contrário, tratar-se-á de estados diferentes ativados da mesma representação, em função das situações específicas em que se encontrem os dois grupos ou, no caso de um mesmo grupo, do estágio em que se encontre o processo de transformação de sua representação.

Portanto, convém destacar as principais características específicas de cada um dos núcleos que compõem o sistema interno de uma representação, os quais, se complementam.

Características comuns do sistema central da representação, conhecido como o Núcleo Central (NC):

1. Marcado pela memória coletiva, reflete as condições sócio-históricas e os valores do grupo pesquisado;
2. Constitui a base comum, consensual, coletivamente (com)partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social;
3. É estável, coerente e resistente à mudança, assegurando a continuidade e a permanência da representação;
4. É pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta.

O sistema periférico constitui os demais elementos da representação que provém a interface entre a realidade concreta e o sistema central (Núcleo Central); atualiza e contextualiza as determinações normativas e consensuais do sistema central, resultando na mobilidade, na flexibilidade e na expressão individualizada das representações sociais.

Características comuns do sistema periférico da representação, denominado de Núcleo Periférico (NP):

1. Permite a integração das experiências e histórias individuais;
2. Suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições.
3. É evolutivo e sensível ao contexto imediato.
4. Em termos atuais e cotidianos, adapta à realidade concreta e diferencia os conteúdos da representação.
5. Em termos históricos, protege o sistema central.

As funções do sistema periférico são de gerar o significado básico da representação e determinar a “organização global” de todos os elementos.

Após expor a metodologia de análise das representações sociais, no quinto e último capítulo, apresento as análises inferenciais dos conteúdos das representações por mim identificadas, a discussão dos resultados obtidos e as respectivas reflexões à luz desses referenciais metodológicos.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES ASSOCIADAS AO INGLÊS COMO MERCADORIA

Conforme apresentei na introdução deste estudo, os dois objetivos gerais e as respectivas perguntas norteadoras são: (1) conhecer representações associadas ao inglês, manifestadas através das participações de oito professoras no decorrer do curso de formação continuada - 1a) Que representações associadas ao inglês foram manifestadas no decorrer do curso pelas professoras? e 1b) (De que modo) essas representações se aproximaram e/ou se distanciaram do caráter mercadológico do inglês?; (2) refletir sobre as implicações da representação do inglês como mercadoria para a formação de professores na atualidade - 2a) (De que maneira) essas representações repercutiram no processo formativo das professoras? e 2b) Quais são as implicações da representação do inglês como mercadoria para ações de formação inicial e/ou continuada de professores no Brasil?

Para responder a essas perguntas, dedico este último capítulo da tese às análises inferenciais das representações sociais do inglês, à discussão de seus resultados e às reflexões pertinentes a partir destes. Para isso, organizei este capítulo em seis seções: na seção 5.1, **Categorização das representações**, sistematizo a análise dos dados estabelecendo, inicialmente, um conjunto de categorias resultantes da classificação progressiva das unidades de registro (recortes) das representações manifestadas durante os cinco encontros do curso; na seção 5.2, **Categoria A: Representações nucleares**, analiso representações associadas a caracterizações mercadológicas do inglês, sob dois focos: 1- Reforçadoras do caráter mercadológico do inglês e 2- Representações problematizadoras do caráter mercadológico do inglês; na seção 5.3, **Categoria B: Representações tangenciadoras**; na seção 5.4, **Discussão dos resultados**, discuto os resultados das análises a partir das aproximações do caráter mercadológico do inglês, distanciamentos do caráter mercadológico do inglês e dos tangenciamentos ao caráter mercadológico do inglês; na seção 5.5, **Reflexos na formação das professoras**; na seção 5.6, **Reflexões e implicações para ações formativas crítico-reflexivas de professores de inglês na atualidade**.

5.1 Categorização das representações

Para responder as perguntas de pesquisa e dar conta dos objetivos principais, realizei uma exaustiva seleção de unidades de registro (BARDIN, 1977) – recortes – dos dados. De forma não apriorística, procedi, a partir dos recortes selecionados, à delimitação, agrupamento e categorização de representações que manifestaram associações à língua inglesa.

Como introdução ao tratamento analítico dos conteúdos informados pelas oito professoras por meio da aplicação dos instrumentos e dos procedimentos de registros dos dados, explicitados na seção 3.4 do capítulo anterior, levo em consideração o fato de que as representações sociais foram manifestadas pelas professoras informantes, sob momentos de discussão e de reflexão a partir da abordagem de determinados temas e levantamento de assuntos no decorrer (e ao final) do curso.

Desse modo, a fim de mostrar ao leitor a natureza dos dados desta pesquisa, fiz uma breve descrição sequencial dos conteúdos temáticos, bem como do seu desenvolvimento, através das atividades aplicadas no curso de formação continuada. Estes são geradores dos contextos social e histórico das produções orais e escritas das professoras. Posteriormente, na seção 4.2, apresento uma categorização dos assuntos que estão associados à língua inglesa, a partir dos quais, fiz uma seleção das representações sociais que compõem o corpus de análise.

Na seção 5.2, apresento um levantamento dos assuntos das representações associadas à língua inglesa, as quais se manifestaram nas produções orais e escritas das 8 professoras informantes, durante as suas participações presenciais e a distância no curso.

Nesta fase de classificação dos dados em pesquisa qualitativa, é importante ter-se em mente, segundo (MINAYO, 1992, p.78), de que “estes não existem por si só, uma vez que são geralmente construídos a partir de um questionamento que é feito sobre os mesmos com base em um referencial teórico”.

Desse modo, busco aqui uma proximidade, de âmbito geral, do objeto de pesquisa, a saber, representações sociais do caráter mercadológico do inglês, norteadas pelo primeiro objetivo deste estudo: conhecer representações associadas ao caráter mercadológico do inglês, manifestadas através das participações de oito professoras no decorrer do curso de formação continuada. Para poder identificar e reconhecer essas representações sociais parto

da pergunta inicial: *1) Que representações associadas ao inglês foram manifestadas no decorrer do curso pelas professoras?*

Para isso, organizei todo o material textual composto para a análise por meio de uma sistematização e simplificação dos dados brutos, conduzidas através de recortes feitos das transcrições das áudio-gravações, das postagens no *blog* e das respostas ao questionário final. Em seguida, selecionei as unidades de registro (recortes) e suas unidades de contexto (sentenças, frases ou parágrafos), atenta aos conteúdos explícitos ou manifestos das representações e às significações não aparentes ou latentes nas unidades de contexto.

Posterior a essa organização, categorizei os recortes, agrupando-os por assuntos pertinentes à língua inglesa, a partir dos seus conteúdos temáticos evidenciados pelas unidades de significação (afirmações, asserções) elaboradas pelas professoras. Mediante esse processo de simplificação e de delimitação dos dados brutos, foi possível estabelecer 12 categorias por assunto, as quais agrupam uma variedade de representações em torno do inglês, manifestadas pelas 8 professoras ao longo de suas participações no curso, conforme se pode verificar no quadro 6 a seguir:

Quadro 6: Representações associadas ao inglês.

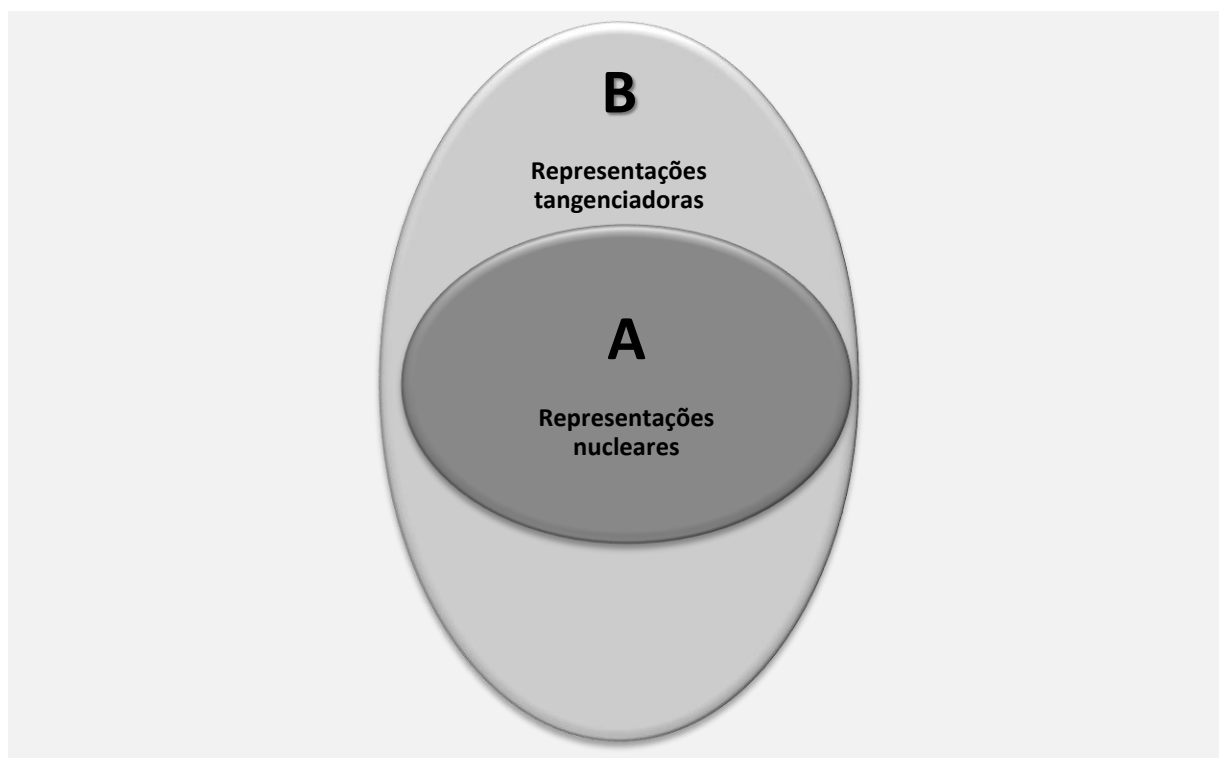
- 1. Representações da língua inglesa.**
- 2. Representações do(s) propósito(s) para se aprender e/ou se ter conhecimento da língua inglesa nos dias de hoje.**
- 3. Representações de vinculações do inglês a (um) produto(s) de consumo.**
- 4. Representações dos impactos do inglês sobre outras línguas e culturas.**
- 5. Representações de como os brasileiros consideram o inglês.**
- 6. Representações das escolas de idiomas.**
- 7. Representações da formação de professores de inglês.**
- 8. Representações do ensino e aprendizagem de inglês da escola pública.**
- 9. Representações da atuação e das atividades de ensino dos professores de inglês da escola pública.**
- 10. Representações dos alunos (de inglês) da escola pública.**
- 11. Representações do inglês na mídia.**
- 12. Representações da globalização e de sua relação com a língua inglesa.**
- 13. Representações de discurso.**
- 14. Representações do material didático da/na escola pública.**

Fonte: A autora.

Como se pode observar, houve uma abrangência de assuntos das respectivas representações associadas direta e/ou indiretamente ao inglês. Mediante essa amplitude, apliquei uma dinâmica de refinamento dos temas dessas representações, para poder selecioná-las e encaminhá-las a análises que resultassem em possíveis respostas à segunda pergunta de pesquisa estabelecida previamente neste estudo, a qual responde diretamente ao objeto de estudo, a saber, representações que se associam ao caráter mercadológico do inglês.

A partir desse refinamento, estabeleci duas categorias (A e B) de análise, conforme apresento na Figura 3:

Figura 3: Categorias A e B das representações associadas ao inglês.



Fonte: A autora.

As representações nucleares são aquelas em centralizo conteúdos manifestos da língua inglesa sob dois focos de associação à sua mercadorização: a) representações que reforçam o seu caráter mercadológico; b) representações que problematizam o seu caráter mercadológico. Essas representações nucleares são tomadas por mim como conteúdos primários para a análise inferencial e, por isso, serão analisadas primeiramente neste estudo.

Por sua vez, as representações tangenciadoras, por sua vez, são aquelas que abrangem conteúdos temáticos que fazem alusão, seja por complementação, seja por justificação, aos dois focos associativos das representações nucleares do inglês. Portanto, trago *a posteriori* algumas dessas representações para análise, a fim de que as mesmas possam vir a contribuir com a discussão geral dos resultados.

5.2 Categoria A: Representações nucleares

Para analisar essas representações, a partir dos recortes (unidades de registro) selecionados, optei por trazer as unidades de contexto (trechos das produções oral e escrita) dos mesmos, de modo mais abrangente, a fim de possibilitar uma melhor apreensão, descrição e interpretação inferencial dos conteúdos das representações identificadas.

Apresento, primeiramente, as representações identificadas que reforçam o caráter mercadológico da língua inglesa e as análises de seus conteúdos manifestos.

A partir desse refinamento, estabeleci dois focos de análise das representações sobre o inglês:

- a) representações que reforçam o seu caráter mercadológico;
- b) representações que problematizam o seu caráter mercadológico.

A análise inferencial das representações em ambos os focos será conduzida dentro dos elementos característicos de identificação das representações sociais, postulados por Moscovici (2003) na Teoria das Representações Sociais (TRS), os quais explicitarei no Capítulo 3.

Com a finalidade de mostrar a identificação dessas representações de forma clara e precisa, optei por trazer as unidades de contexto (trechos das produções oral e escrita) dos recortes (unidades de registro) selecionados para interpretação inferencial dos conteúdos manifestos.

Desse modo, apresento, primeiramente, as representações identificadas que reforçam o caráter mercadológico do inglês e as análises de seus conteúdos.

5.2.1 Reforçadoras do caráter mercadológico do inglês

Os recortes trazidos na sequência foram agrupados conforme os conteúdos temáticos de quatro representações por mim identificadas como significações do inglês que reforçam ou sustentam a sua caracterização como um capital cultural constitutivo de valor de troca e, portanto, de sentidos de instrumentalização, de utilitarismo e de comercialização, na perspectiva da mercadorização da língua.

Dentre as representações encontradas, trago, inicialmente na seção 4.3.1, aquela que se fez presente de forma mais recorrente (13 ocorrências).

5.2.1.1 *O inglês é a língua da empregabilidade, da oportunidade e da mudança de vida*

O inglês como *a língua da empregabilidade, da oportunidade e da mudança de vida* é a primeira representação por mim identificada dentro dessa associação da língua inglesa, a partir de 13 unidades de contexto⁸⁶ (Apêndice C). Nessas unidades, há recortes que associam o inglês ao mercado de trabalho, às oportunidades advindas do conhecimento dessa língua para a empregabilidade e sustento e a possibilidades de mudança de vida, estão manifestas de forma explícita, conforme se pode inferir a partir das asserções das professoras Amanda, Elena, Eduarda e Beatriz.

Nas asserções, *foi através dela que consegui passar no concurso. Significa então o meu “ganha pão”, ou seja, o meu trabalho [...] (Amanda B19/05/11) e é através dele que eu estou eu estou trabalhando e ganhando meu dinheiro (Eduarda B07/06/11)*, infere-se que as duas professoras apresentam a justificativa de que a língua inglesa é para elas o meio pelo qual estão inseridas no mercado de trabalho (como professoras de inglês) e sustentando-se financeiramente. Verifico por esses recortes, a construção de uma imagem da língua inglesa como “ganha pão”, “sustento” ou “trabalho” compartilhada pelas professoras Amanda e Eduarda.

Também, a professora Amanda (2AG1), especificamente, nas asserções: *A importância em ser professor de inglês, né? Ui, eu estou sendo professor de inglês, por*

⁸⁶ As abreviações AG, B e Q, inseridas posterior aos nomes fictícios das professoras em todos os recortes para análise, correspondem respectivamente, à fala audiogravada (AG), à postagem no *blog* (B) e à resposta ao questionário (Q).

que eu sou professora de inglês? Não foi por acaso, **porque eu QUERO ser professora de inglês, né** [...] **Porque eu dou aula de inglês, [...]** salienta o fato de que “já é” e “por que quer ser” professora de língua inglesa construindo uma imagem de que o inglês é importante e que, portanto, ser professora ou professor dessa disciplina é igualmente relevante e significativo. Ao complementar essa imagem com a oração explicativa: [...] **porque se eu for desprezar o inglês daqui uns dias/ já são duas aulas só/daqui uns dias ele tira o [inglês e pronto, acabou, né?]**), Amanda justifica a necessidade de se “dar atenção a esse componente curricular”, na medida em que demonstra uma preocupação de que essa disciplina escolar possa vir a ser reduzida ao mínimo ou até retirada da grade curricular da escola pública pelo órgão gestor, o que, conseqüentemente, acarretaria em conseqüências para a sua empregabilidade e à sua profissão de professora de inglês.

A professora Beatriz, de modo semelhante, constrói imagens do inglês vinculadas a “possibilidades”, “oportunidades” e “expectativas de mudança de vida”, ao narrar como a língua inglesa, através de sua experiência de trabalho nos Estados Unidos, foi o que gradativamente lhe possibilitou mudar a sua condição de vida por meio das conquistas de trabalho e de profissionalização, bem como da vida de suas duas filhas, conforme se pode inferir a partir dos excertos:

*A Língua Inglesa foi a **possibilidade de mudança de vida**, ou seja, **condição social** e também **oportunidade** de conhecer outras culturas, através de viagens e virtualmente (B08/06/11); e E a gente sendo pobre (+) ee BOIA FRIA, [...] Eu senti uma **expectativa de mudança de VIDA**. Não questão de ter uma vida social ou com riqueza, mas **mudança de vida daQUELA situação**. Então isso + eu comecei a / essa, essa **possibilidade**. Sempre trabalhando E estudando. E no momento em que eu estive nos Estados Unidos + as filhas me acompanharam. Hoje (+) tem oito anos que elas estão em Maringá, as duas são professoras de língua inglesa. Não como, como uma obrigaÇÃO, mas eu coloco pra elas assim, como uma **POssibilidade**. Na idade delas eu cortava cana (XXX) né ? As **possibilidades que a língua inglesa oferece de trabalho** pra elas também.(Beatriz 1AG1).*

A professora Elena, ao sugerir um questionamento que pode ser feito aos alunos (*perguntar a eles quem tem parente que **mora nos Estados Unidos**, brasileiro que tenha ido pra lá e que **tenha ganhado a vida com isso**,*) (Elena 1AG2), constrói imagens do inglês como “ganhar a vida” e “viver melhor financeiramente”, quando ela condiciona à situação de quem vai para os Estados Unidos, que é um país de língua inglesa e economicamente desenvolvido, consegue isso.

Ainda nas falas da professora Amanda, sob os recortes: *serviu no caso pra arruma um emprego; você tem que aprimorar para não perder o seu emprego; vo-cê vai precisar. Vai haver momentos e daí, que você, o patrão, você não vai conseguir falar [...] para você poder entrar, [...] você tem que se virar porque você vai precisar.* (Amanda 2AG2), ela deixa verbalmente marcada a necessidade de se saber ou ter conhecimento de inglês como a justificativa maior para a empregabilidade. Isso se pode inferir por meio da recorrência de construções verbais que denotam obrigação ou necessidade de aprendizagem ou aprimoramento do inglês: “tem que”, “vai precisar”, “vai haver”, “vai conseguir”, bem como pelas orações subordinadas preposicionais de caráter propositivo: “pra arruma um emprego”, “para não perder seu emprego”, “para você poder entrar”, “porque você vai precisar”.

Ademais, a ancoragem no discurso da empregabilidade através do conhecimento da língua inglesa pode ser inferida a partir dos trechos selecionados de outras falas da professora Amanda, conforme seguem: *passei um vídeo que era com (+) que v[io lá da Globo, né? Sobre (+) o emprego você conseguir um emprego melhor, quem fala uma segunda língua tem muito mais oportunidade.[...] (Amanda 1AG1); Discurso de um “futuro promissor, pois possibilita a entrada no mercado de trabalho”; A importância do discurso que circula na Internet, ou seja, nas redes mundiais de computadores; “Quem não fala o inglês não tem muita chance de disputar um emprego melhor”[...] (Amanda (B23/05/11) [...] diante dos mesmos procuro ser a mais autêntica possível, pois acredito que nós professores temos grande poder de persuasão e temos que usá-los. Precisamos ter uma postura firme que realmente convença-os da importância desses discursos (Amanda B23/05/11); oh o discurso que nós usamos em sala. De que você tendo uma segunda língua você tem muito mais facilidade de arrumar um emprego, ganhando melhor, que pra ela esses mil e oitocentos é muito que ela nunca ganhou isso. Então é um discurso de convencer de que se você estudar uma segunda língua tem muito mais chance no mercado de trabalho/ (Amanda 1AG2).*

Percebo por esses excertos que os discursos que circulam na televisão e na internet (*se você estudar uma segunda língua tem muito mais chance no mercado de trabalho*) são apropriados pela professora Amanda (*diante dos mesmos procuro ser a mais autêntica possível*), uma vez que ela parece querer deixar claro que ao usar desses discursos da mídia sob a mesma linguagem articulada pelo meios de comunicação: da “persuasão”, do “convencimento”, da “postura firme” e do “poder”, os professores de inglês podem fazer com que seus alunos queiram aprender essa língua na escola.

Além disso, é possível inferir nestas falas da professora Amanda quando ela diz *diante dos mesmos procuro ser a mais autêntica possível, pois acredito que nós professores temos grande poder de persuasão e temos que usá-los*, através do emprego dos verbos “ser”(como atributo) e “ter” (como necessidade ou obrigação) com os predicativos “autentica”, “grande poder de persuasão” e “que usá-los me levam que a ideia de “autenticidade” (algo legítimo, verdadeiro, fidedigno) se refere a “mimetismo”, “reprodução” ou “cópia” dos discursos sobre a importância do inglês que circulam nas mídias.

Com base nessas interpretações inferenciais analiso, de modo geral, que, essas professoras compartilham da construção de uma imagem comum de que o inglês é a *língua que proporciona trabalho, salário, profissão, melhores condições de vida*, dentro de um universo consensual familiar. Isso é observado pelo fato de que a familiarização das mesmas com a língua inglesa é externalizada a partir de imagens que lhes remetem a suas experiências pessoais e profissionais com esse idioma.

Desse modo, entendo que essa representação sustenta a caracterização mercadológica do inglês como uma habilidade técnica (HELLER, 2005, 2010) que é constitutiva de valor de troca na sociedade econômica neoliberal; uma ferramenta funcional com objetivos pragmáticos (PENNYCOOK, 2001) dentro de uma nova ordem do trabalho que demanda uma formação de capital humano com conhecimentos e habilidades linguísticas.

A dimensão mercadológica da língua inglesa, evidenciada através das várias justificativas das professoras para a empregabilidade e, conseqüentemente, a mudança de vida é, portanto, demonstrada em todas as falas dessas professoras, as quais se utilizam dessas justificativas para instigar, convencer ou persuadir seus alunos quanto à importância do aprendizado do inglês na escola.

Ademais, o enfoque triunfalista (CRYSTAL, 1997, 2010) da política de uso do inglês na sociedade contemporânea globalizada se faz presente através das imagens construídas pelas professoras, uma vez que as justificativas emitidas e identificadas apontam para visões neutras, naturais e benéficas (PENNYCOOK, 1994) quanto ao seu uso e ao seu ensino-aprendizagem.

Assim, percebo que as orientações para o ensino-aprendizagem de inglês a partir dessa representação social vinculam-se a questões pragmáticas e funcionais de uso ou emprego da língua em uma sociedade neoliberal, a qual, dentro da abordagem do

liberalismo *laissez-faire* como política de expansão da língua inglesa (PENNYCOOK, 2001), delega ao aluno a responsabilidade pela aprendizagem desse idioma para poder receber em troca emprego, salário e ascensão socioeconômica.

Na próxima seção, analiso a segunda representação identificada.

5.2.1.2 *O inglês é uma língua de uso universal*

O inglês é uma língua falada e utilizada universalmente é a segunda representação social identificada a partir de 6 unidades de contexto (Apêndice C). Nos recortes destacados nas 6 unidades de contexto, pode-se inferir que a língua inglesa está associada à hegemonia linguística, sob a construção de uma imagem de universalização da língua, justificada através do uso e da utilidade do inglês para a comunicação em âmbito mundial.

As seguintes asserções manifestam claramente essa universalização da língua inglesa por meio da recorrência do atributo “universal” ou “universalmente”:

a língua inglesa é uma língua universal (Amanda 1AG1); *o inglês é uma língua universal e que nós temos/ eu acho que quase por obrigação, né? Ter esse contato e saber um pouco dessa língua que é falada universalmente.* (Amanda 2AG1); *eu tento sempre jogar, (+) falar pra eles que o inglês ele, além de ser esta língua universal é muito importante que você tenha alGUM conhecimento pelo menos no inglês* (Elena 1AG1); *Pessoal, a língua que nós conversamos, que é a língua universal, qual é? O inglês.* (Daniela 1AG1).

Além disso, na segunda fala da professora Amanda acima: *o inglês é uma língua universal e que nós temos/ eu acho que quase por obrigação, né? Ter esse contato e saber um pouco dessa língua que é falada universalmente.* (Amanda 2AG1), posso inferir que ela instiga a “obrigação de se aprender inglês” pela justificativa de que se trata de uma “língua universal”.

Ainda dando sustentação a essa hegemonia linguística, há outros dois recortes, pertencentes às falas das professoras Amanda e Sônia, os quais se ancoram na construção de uma imagem de “totalidade” da língua inglesa, quando realçam os pronomes indefinidos modalizadores “tudo” e “todo”: *tá tudo escrito em inglês, [...]a deles é falada em quase todo o mundo, né?* (Amanda 1AG1); *o mundo TODO utiliza o inglês,* (Sônia 1AG1).

Desse modo, verifico a partir dessas inferências que, a representação de que *o inglês é uma língua de uso universal* se apoia em ideologias hegemônicas de universalização e de

totalidade do uso desse idioma (ZACCHI, 2003, 2006, 2007). Sob essa visão homogeneizante e monolinguística da língua inglesa, vejo que o enfoque imperialista (PHILLIPSON, 1999) se faz presente uma vez que as falas das professoras remetem à ideia de homogeneização cultural e linguística.

Ademais, essa representação reforça o caráter instrumental e pragmático do inglês como um instrumento de comunicação com funcionalidades mundiais, bem como demonstra uma unificação do mercado linguístico mundial (BOURDIEU, 1998) diante da supremacia de uma única língua que é economicamente poderosa.

Assim, percebo que a orientação para o seu ensino-aprendizagem se pauta na justificativa de que, sendo uma língua de dimensões mundiais e que, portanto, alcança “tudo e a todos”, ela deve ser “obrigatoriamente” aprendida, dada a extrema importância da comunicação através desse idioma que hoje viabiliza as relações econômicas e sociais mundiais.

Na próxima seção, analiso uma terceira representação que, de certo modo, resgata as imagens de universalização e de totalidade do inglês, quando este é visto pelas professoras como uma língua que impulsiona e, ao mesmo tempo, é impulsionada pela globalização.

5.2.1.3 *O inglês é a língua da comunicação e interação global*

A representação do inglês como *a língua da comunicação e interação global* foi identificada a partir de 4 unidades de contexto (Apêndice C, p. ...). A associação do inglês a uma língua com dimensões globais – comunicação e interação - encontra-se manifesta nas falas das professoras Beatriz, Maria Emília, Elena e Sônia conforme os excertos abaixo:

Beatriz (B08/06/11): [...] ***possibilidade de comunicação global*** [...]

Elena 1AG4: [...] ***o inglês englobando várias sociedades, várias ramificações, é vários povos (né) [...]quando falo só pelo nome globalização, eu não posso só estar falando de Brasil, eu falo de mundo [...]língua inglesa perdurando como comunicação, entre vários países, várias pessoas.***

Maria Emília (B25/06/11): ***proporciona maior interação entre os povos*** [...].

Sônia 1AG4: [...] ***o uso [...] da comunicação pela internet, isso daí, sem o inglês isso seria impossível.***

A imagem que é construída do inglês como “comunicação e interação global”, a partir daquelas falas, é justificada por Elena como uma língua que “engloba” e “perdura no mundo como comunicação entre os povos”, sendo movida pela globalização, ao mesmo tempo em que ela também parece impulsionar todo esse processo (*o inglês englobando várias sociedades, várias ramificações, é vários povos (né) [...]quando falo só pelo nome globalização[...]língua inglesa perdurando como comunicação, entre vários países, várias pessoas.*)

Nas falas das professoras Maria Emília e Beatriz, [...] *ocupa o primeiro lugar no mundo(penso)* (Maria Emília B25/06/11); *uma possibilidade de segundo idioma oficial, como já é em muitos países,[...]* (Beatriz B08/06/11), infiro que ambas constroem a imagem do inglês com a língua “número um” e “segunda língua” a partir do que acreditam ser (*penso*) (Maria Emília B25/06/11) ou do que constatam (*como já é em muitos países*) (Beatriz B08/06/11).

Além disso, a professora Sônia elabora uma imagem de que o inglês é a língua que possibilita a comunicação global via internet: Sônia 1AG4: [...] *o uso [...] da comunicação pela internet, isso daí, sem o inglês isso seria impossível.*

Com base nessas interpretações inferenciais analiso, de modo geral, que, a representação de que o inglês é *a língua da comunicação e interação global* está ancorada em imagens construídas pelas professoras que reforçam características instrumentais e pragmáticas do uso do inglês como viabilizador da comunicação e a interação entre as pessoas no contexto da globalização.

Essa representação social do inglês o associa à perspectiva da mercadorização da língua como um modo de produção ou uma habilidade técnica (HELLER, 2005, 2010; CAMERON, 2002) que possibilita o intercâmbio linguístico-comunicacional em proporções globais, uma vez que é o atual veículo da comunicação virtual e, portanto, possibilita uma maior interação entre as pessoas de diferentes lugares e culturas. Por isso, é estabelecida pelas professoras como a língua “número 1” das relações sociais na atualidade.

Na próxima seção, analiso a quarta e última representação identificada dentro do foco reforçador da associação do inglês ao seu caráter mercadológico.

5.2.1.4 *O inglês é uma língua onipresente através de locais e produtos de consumo*

A representação do inglês como *uma língua onipresente através de locais e produtos de consumo* foi identificada a partir de 8 unidades de contexto (Apêndice C, p. ...). Verificando as falas das professoras Sandra, Sônia, Eduarda, Amanda e Elena nos recortes destacados nas unidades de contexto, posso inferir que essas professoras compartilham da construção de uma imagem comum de que o inglês é, notadamente nos dias de hoje, uma “língua onipresente”. Essa imagem está construída dentro de um universo consensual ou familiar a essas cinco professoras. Nesse universo, percebe-se uma dinâmica de familiarização das professoras com a presença do inglês na sociedade, seja em lugares onde elas igualmente frequentam – cinema, locadora, restaurantes de comida rápida, *shopping center*, loja, rua, supermercado, propaganda; seja em produtos que são também por elas consumidos – comida rápida, roupas, celulares, eletrodomésticos, produtos eletrônicos, cachorro quente, lanches. Isso pode ser constatado nos excertos trazidos a seguir:

Sandra 1AG3: (XXX) *nos produtos, nas roupas, nas vestes né [...]. Ele está em, por todos os lados que você anda o inglês está ali.*

Sônia 1AG3: *Vixe, como. Nas propagandas, na vendagem de roupas, de celulares, de eletrodomésticos, de artigos eletrônicos, enfim.*

Eduarda (B07/06/11): *A língua inglesa está presente em toda a sociedade, é só prestar mais atenção que veremos [...] em um cinema, locadora e em estabelecimentos de fast food, como o “MAC DONALD”, por exemplo que é uma empresa multi nacional [...].*

Elena 1AG1: *Né, onde nós andamos nós vimos (XXX) [...], ééé, onde nós tamos, no SHOpping, numa LOja, na RUA, às vezes no supermerCADO, nós encontramos as palavras no inglês mesmo.*

Elena (B11/07/11): *[...] a cada momento nos deparamos com expressões inglesas em shoppings, net, hot dogs, enfim em locais diversos, [...].*

Elena 1AG4: *As vezes, numa volta no shopping propagandas que tem numa determinada camiseta, numa roupa ou então, as pessoas com as quais eu converso [...] então eu utilizo a língua inglesa.*

A professora Amanda entende que essa onipresença do inglês através de lugares e produtos comercializados se afirma sob estimativas positivas de que o Brasil possa se tornar um país bilíngue, o que também fez aumentar o interesse pelo aprendizado do inglês no país: *[...] estamos percebendo nos últimos anos uma grande procura e a cada ano aumenta o número de alunos querendo saber uma segunda língua. Isso é muito positivo, pois segundo*

pesquisas, estamos caminhando para sermos mais um país a termos uma segunda língua. Isso se confirma através dos produtos comercializados nos mercados, nas lojas, nos restaurantes etc. (Amanda B20/05/11)

Examino que essa representação está ancorada na imagem de “onipresença do inglês” através de locais e de produtos de consumo, a qual, na perspectiva da mercadorização da língua, reforça a categoria da língua como uma marca de autenticidade agregada a esses produtos e locais de consumo, quais sejam, “*MAC DONALD*”, *estabelecimentos de fast food, shoppings, net, hot dogs etc.*

Esta é uma articulação que Heller (2003, 2005, 2010) faz diante do contexto da nova economia, quando ela reconhece que as línguas acabam funcionando como indicadores de autenticidade dos produtos e, nesse processo, as línguas obtêm valores de troca. Por essa perspectiva, o inglês se faz presente em marcas, palavras, frases e textos em locais e produtos que são geralmente padronizados e estes passam a ganhar um destaque sobre outros no mercado de consumo. Assim, mediante esse processo de identificação cultural de algo ou de um local, a língua inglesa é um produto, um bem ou uma mercadoria, na medida em que ela é considerada um símbolo de autenticidade que agrega valores produtos e a locais de consumo diferenciando-os do demais.

Frente as identificações dessas 4 representações que, como se pôde verificar, reproduzem aspectos estritamente econômicos, instrumentais e pragmáticos do inglês relacionados ao ensino-aprendizagem dessa língua, vejo que as professoras, ao longo do curso, (re)produziram esses significados sobre o inglês a partir de saberes práticos de um lugar-comum dentro de um quadro coerente com valores e normas que situam esse grupo de professoras social e historicamente.

As imagens construídas da língua inglesa associam-na à empregabilidade, a oportunidades de ascensão socioeconômica, à universalização do seu uso, à comunicação e interação global, bem como à sua onipresença através de locais e bens de consumo. Isso me leva a uma apreensão inicial de que, no decorrer das abordagens temáticas e das atividades reflexivas do curso, as professoras reproduziram discursos de caráter eminentemente mercadológicos do inglês, valendo-se dos mesmos como justificativas para o seu ensino-aprendizagem na escola pública.

Contudo, no segundo foco analítico das representações, do qual tratarei a seguir, é possível perceber que essas professoras também elaboraram significações do inglês que se

apresentam como problematizadoras das características mercadológicas e instrumentais do inglês.

Quadro 7: Síntese das representações e ancoragem de imagens do inglês (Foco 1).

Representação	Ancoragem de imagens do inglês
O inglês é a língua da empregabilidade, da oportunidade e da mudança de vida.	<i>ganha pão</i> <i>sustento</i> <i>trabalho</i> <i>possibilidades</i> <i>oportunidades</i> <i>expectativas de mudança de vida</i> <i>ganhar a vida</i> <i>viver melhor</i>
Língua de uso universal.	<i>universalização</i> <i>totalidade</i>
Língua da comunicação e interação global.	<i>comunicação global</i> <i>interação entre os povos</i>
Língua onipresente através de locais e produtos de consumo.	<i>onipresença através do consumo</i>

Na próxima seção, analiso o segundo foco das representações que foram por mim identificadas e, em seguida, faço uma discussão e reflexão geral dos resultados obtidos.

5.2.2 Foco 2: Problematizadoras do caráter mercadológico da língua inglesa

Os recortes trazidos na sequência foram agrupados conforme os conteúdos temáticos das duas representações por mim identificadas como problematizadoras da sua caracterização como artefato mercadológico ou uma mercadoria constitutiva de sentidos de instrumentalização, de utilitarismo, comercialização e consumo em torno de seu valor de troca.

Considero que essas representações foram elaboradas a partir de discussões e reflexões durante o curso, sob uma postura auto-reflexiva por parte das professoras, nas quais elas distanciam-se criticamente das imagens do inglês associadas a questões estritamente instrumentais e mercadológicas; imagens essas que foram por elas construídas também ao longo do curso, conforme as interpretações inferenciais anteriormente realizadas por mim, sob o foco analítico de representações que sustentam e/ou reproduzem o caráter mercadológico do inglês.

Desse modo, apresento nas próximas duas seções, as identificações e as análises de duas representações, apoiando-me nos elementos analíticos característicos das representações sociais sob o referencial teórico moscoviciano (MOSCOVICI, 2003) e com base nas técnicas de análise inferencial de conteúdos (BARDIN, 1977). No meu entendimento, essas representações manifestam certas inquietações e interrogações do caráter mercadológico do inglês.

5.2.2.1 *Somos consumidores do produto “inglês”*

A representação *somos consumidores do produto “inglês”* foi identificada a partir de 7 unidades de contexto (Apêndice C, p. ...). Com base nos recortes destacados nas 7 unidades de contexto, examino que as professoras Sandra, Eduarda, Amanda e Elena, mediante algumas reflexões sobre a língua inglesa no decorrer do curso, elaboraram a representação de que *somos consumidores do produto “inglês”* dentro de um processo de ancoragem de cinco imagens inter-relacionadas.

A primeira delas é a imagem da língua inglesa como um “produto”, a qual pode ser inferida através dos excertos:

Elena 1AG1: [...]Esse **produto**, independente de classe social, independente da pessoa que esteja comprando, quando eu vejo uma palavra que eu conheço, que remete a todos, então eu também posso ter, né, tá escrito em inglês, de repente eu vou lá, (XXX) e compro o **produto** [...]então eu vou utilizar aquele **produto**[...];

Eduarda 1AG1: Vai lá consome diariamente **aquele produto**, né ?

A segunda imagem associa esse produto à valoração social e cultural de um “produto importado” ou de uma “marca importante” pelo fato de este se apresentar graficamente em língua inglesa, conforme se percebe nas falas das professoras Amanda, Sandra e Elena:

Amanda 1AG1: [...] você coloca um produto, uma loja/abrir uma loja e colocar um nome em inglês dá impressão que fecha, né? Chique, importado, dá a impressão que ali os produtos são todos importados [...].

Elena 2AG1[...] Comprar uma camiSEta, **uma marca que tá escrito em inglês**, mas não porque MEU amigo comprou, mas sim porque [...] eu admiro, né?

Sandra 2AG3: Por que que a gente quer sempre (XXX) de **uma marca importante**? Porque ninguém vai/tem gente que dá preferência pra marcas assim, né? [...]

Sandra 1AG1: **Quando a promoção é ‘sale’, é bom**, quando é promoção, o ‘status’ da língua inglesa traz isso pra gente, traz esses, né?[...] **A língua inglesa mais importante, se o nome da loja tem alguma coisa em inglês ou os produtos trazem alguma nomenclatura em inglês.**

A terceira imagem que observo, associa o produto língua inglesa ao “ato de consumir”, conforme posso inferir a partir das palavras da professora Eduarda (1AG1): *como (+) você vê muito hoje é (+) **consumismo**, né ? Você vê muitas, é (+) muitas empresas que colocam / (XXX) têm o nome em inglês, mas tem gente que não sabe nem o que significa. Vai lá **consume** diariamente **aquele produto**, né ? Da rede McDonald’s e muitos outros por aí, né ?*

Ademais, o emprego dos verbos “adquirir”, “ter”, “comprar”, “usar” “utilizar” de modo recorrente nas falas das professoras, igualmente remetem à atividade de consumo desse produto, conforme se pode inferir através dos excertos:

Elena 1AG1: [...]Esse **produto**, independente de classe social, independente da pessoa que esteja **comprando**, quando eu vejo uma palavra que eu conheço, que remete a todos, então **eu** também posso **ter**, né, tá escrito em

*inglês, de repente eu vou lá, (XXX) e **compro** o produto [...]então eu vou **utilizar** aquele produto[...].*

Elena 2AG1: *Usar o inglês, mas não somente **usar**. Usar porque eu GOSTo, porque eu entendo. **Comprar** uma camiSEta, uma marca que tá escrito em inglês, mas não porque MEU amigo **comprou**, mas sim porque EU sei o que tá escrito, eu admiro, né? (XXX) De repente sai cantando uma música DESsa, você não sabe o que tá cantando [...].*

Sandra 2AG3: *Mas é aí que entra a língua social, no sentido de que você tem que trabalhar de uma maneira que o aluno não veja só simplesmente como **adquirir** aquilo e sim o que está por trás, os valores os princípios. Eu não vou **comprar** simplesmente porque todos estão **comprando**. É aí que é a verdadeira, é aí que a língua tem a função.*

Ainda nessa imagem construída do consumo do inglês como produto, infiro que algumas professoras interrogam o fato de que o inglês – como um produto comercializado pela rede de restaurantes McDonald's, pela *lan house*, pelos filmes, camisetas e músicas - é consumido de forma exacerbadamente habitual e alienada, ou seja, esses produtos são comprados/adquiridos sem conhecimento do(s) seu(s) significado(s) em português ou do conteúdo da(s) mensagem(s) à(s) que(quais) estes nos remetem, como é possível observar através dos excertos das falas das professoras Eduarda e Elena:

Eduarda AG1: *mas tem gente que não sabe nem o que significa. Vai lá **consome** diariamente aquele produto, né? Da rede McDonald's e muitos outros por aí, né? [...] Você vê LAN HOUSE, tem gente que não sabe nem o que que é isso. O significado. Tá LÁ utilizando aquilo, mas não sabe por quê e nem como. Muitos filmes mesmo as pessoas veem em cartaz e na locadora, mas não sabem o significado daquilo. E é assim, a gente tem muito disso, né? Tá no nosso dia a dia.*

Elena 2AG1: *Usar o inglês, mas não somente **usar**. Usar porque eu GOSTo, porque eu entendo. **Comprar** uma camiSEta, uma marca que tá escrito em inglês, mas não porque MEU amigo comprou, mas sim porque EU sei o que tá escrito, eu admiro, né? (XXX) De repente sai cantando uma música DESsa, você não sabe o que tá cantando [...].*

Também a partir dessa terceira imagem, percebo que as professoras Elena e Sandra constroem uma quarta imagem, a qual se associa à ideia de que “todos consomem esse produto”.

Elena 1AG1: *[...]Esse produto, **independente de classe social**, independente da pessoa que esteja comprando, quando eu vejo uma palavra que eu conheço, que **remete a todos**, então eu também posso ter, né, tá escrito em*

inglês, de repente eu vou lá, (XXX) e compro o produto [...]então eu vou utilizar aquele produto[...].

Sandra 2AG3: *Eu não vou comprar simplesmente porque **todos estão comprando**.*

A quinta imagem que, no meu entendimento, abrange todas aquelas anteriormente inferidas nesse processo de ancoragem do inglês como produto de consumo é a imagem que as professoras constroem de si mesmas, como “consumidoras” desse produto, em uma relação de auto-percepção e significação do sujeito (as professoras) diante do objeto (inglês).

Posso inferir, portanto, que elas se representam nessa imagem quando demonstram fazer (auto)reflexões sobre como os brasileiros, representados aqui por elas, se colocam como consumidores da língua inglesa como um produto, uma mercadoria. Isto pode ser observado pelos usos dos pronomes pessoais “nós”, “você”, “eu”, da construção pronominal “a gente”, bem como do sujeito substantivado caracterizado “O povo brasileiro como consumidor”, de acordo com os excertos:

Sandra 1AG1: *[...] **nós nos colocamos como consumidores** (+) né? **O povo brasileiro ele se coloca como consumidor**, principalmente no que diz respeito ao comércio [...], então **o consumidor** ele já vê com outros olhos [...].*

Elena 1AG1: *[...]Esse produto, independente de classe social, independente da pessoa que esteja comprando, quando eu vejo uma palavra que **eu** conheço, que remete a todos, então **eu** também posso ter, né, tá escrito em inglês, de repente eu vou lá, (XXX) e compro o produto [...]então **eu** vou utilizar aquele produto[...].*

Elena 2AG1: *Usar o inglês, mas não somente usar. Usar porque **eu** GOSTo, porque **eu** entendo. Comprar uma camiSEta, uma marca que tá escrito em inglês, mas não porque **MEU** amigo comprou, mas sim porque **EU** sei o que tá escrito, **eu** admiro, né? (XXX) De repente sai cantando uma música DESsa, você não sabe o que tá cantando [...].*

Sandra 1AG3: *No país em que eu vivo? [...] Por que que **a gente** quer sempre (XXX) de uma marca importante? Porque ninguém vai/tem gente que dá preferência pra marcas assim, né? [...]*

Ao final dessas reflexões pelas professoras, verifico que elas manifestaram explicitamente conteúdos – através das imagens construídas - que problematizam relações mercadológicas do inglês, as quais categorizam essa língua como um produto de consumo ou um nicho de mercado com valores agregados através da marca de autenticidade conferida

pela língua inglesa, com base na perspectiva da mercadorização da língua (HELLER, 2005, 2010).

Além disso, é importante mostrar que a professora Sandra chama a atenção sobre essas ideias elaboradas, quando ela fala da necessidade de que os professores tenham uma postura crítica no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa na escola. Para isso, ela diz que é preciso reconhecer, perante os alunos, que a língua inglesa tem uma função, antes de tudo, social e, que, questões meramente econômicas e utilitaristas dessa língua devem ser desafiadas e questionadas junto aos alunos, a fim de que lhes possibilite uma conscientização dos princípios e valores sociais e culturais do aprendizado de uma língua, conforme se pode observar no seguinte recorte:

Sandra 2AG3: *Mas é aí que entra a língua social, no sentido de que você tem que trabalhar de uma maneira que o aluno não veja só simplesmente como adquirir aquilo e sim o que está por trás, os valores, os princípios. Eu não vou comprar simplesmente porque todos estão comprando. É aí que é a verdadeira, é aí que a língua tem a função.*

Dando seguimento a esse foco de análise, a segunda representação que identifiquei como problematizadora de questões mercadológicas do inglês é apresentada e analisada na próxima seção.

5.2.2.2 *O inglês é supervalorizado por nós brasileiros*

A representação de que *o inglês é supervalorizado por nós brasileiros* foi identificada a partir de 6 unidades de contexto (Apêndice C). Examinando as falas das professoras Sandra e Daniela, nos recortes destacados nas unidades, percebo que essa representação se ancora em duas imagens construídas por ambas: a da “supervalorização do inglês” e a de que “somos nós, os brasileiros, que atribuímos essa valorização à língua”.

Em respeito à primeira imagem, os excertos que seguem das falas das professoras, demonstram claramente as suas inquietações quanto ao fato de que é atribuída uma alta valorização ao inglês:

Daniela 1AG1: *O sentido que nós discutimos que pode ser atribuídos a essa língua, a essa cultura é a questão de supervalorizar a língua inglesa, né?*

Sandra 1AG1: *a gente pode perceber que nossa cultura, nossa língua, ela vai ser desvalorizada em decorrência da supervalorização da língua estrangeira, no caso, da língua inglesa.*

Sandra 2AG1: *eu sinto que a língua materna é desvalorizada em relação, em decorrência da supervalorização da língua estrangeira, no caso do inglês.*

Também, a partir dessas e de demais falas da professora Sandra, infere-se que a supervalorização da língua inglesa ocorre em razão da desvalorização da língua portuguesa, segundo os trechos:

Sandra 1AG1: *a gente pode perceber que nossa cultura, nossa língua, ela vai ser desvalorizada em decorrência da supervalorização da língua estrangeira, no caso, da língua inglesa. Então nós damos MAIS valor à língua estrangeira do que ao próprio português.*

Sandra 2AG1: *Então a língua materna ela se sente/ eu como professora, eu sinto que a língua materna é desvalorizada em relação, em decorrência da supervalorização da língua estrangeira, no caso do inglês.*

Sandra 4AG1: *Você consegue trabalho, você prospera, diferente da língua portuguesa. Então a gente permite que isso ocorra, que essa desvalorização da língua materna.*

Exemplificações dessas elaborações sobre a desvalorização da língua portuguesa como justificativa para a supervalorização da língua inglesa são apresentadas pela professora Sandra nos seguintes trechos:

Sandra 1AG1: *Um exemplo: o restaurante 'self-service', por que não ter outro nome? O serviço de 'delivery', por que tudo é 'delivery'? E não serviço de entrega? Né? E mesmo assim, eu tava comentando com a professora aqui e com as meninas, eu perguntei "Mas não tem nenhum lanche aqui na cidade que faz serviço de 'delivery'?", "Que que é isso?" (perguntaram), eu falei "Ninguém nunca foi numa moto entregar um lanche?" [...]*

Sandra 2AG1: *Então (+) ninguém nunca levou/a farmácia não entrega o remédio? Então, é o serviço de 'delivery' (+) 'motoboy', 'office boy', eles sabem que existe, eles sabem o que que é o 'office boy', só que eles não estabelecem relação. (+) Por que não atribuir um NOME ou algum (+) sinônimo a essas coisas que poderiam ter em português?*

Sandra 4AG1: *Foz do Iguaçu, as placas são todas em inglês, espanhol por causa da Argentina ali. Se não fosse o fato da Argentina estar ali do lado e do Paraguai, mas mais a Argentina, que o Paraguai é (XXX).*

A outra imagem construída por essas professoras, a de que “somos nós, os brasileiros, que atribuímos essa valorização à língua”, pode ser inferida a partir de suas falas, quando elas fazem uso enfático do pronome pessoal “nós” e do pronome adjetivo “nossa”, referindo-se aos brasileiros de um modo geral, na medida em que elas se colocam aqui como representantes legítimas desse grupo social (*nós mesmos, nós damos, nossa permissividade*) conforme os excertos:

Daniela 1AG1: [...] eu acho que isso vem da nossa sociedade, de NÓS mesmos, que estamos querendo, né? Atribuir essa supervalorização à língua inglesa, né?

Sandra 2AG1: Então nós damos MAIS valor à língua estrangeira do que ao próprio português.

Sandra 2AG1: E a permissividade nossa em deixar que isso aconteça.

Daniela 1AG1: Então vai uma pessoa lá, um pequeno empresário, abre uma loja lá e coloca o nome da loja em inglês, então ele é brasiLEIro, não é? Por que que não colocou em português?

Mediante a análise dessas reflexões sobre o inglês pelas professoras Sandra e Daniele, a partir das quais foi possível identificar a representação de que o “inglês é supervalorizado por nós brasileiros”, examino que a problematização por elas levantada subsidia-se na categoria mercadológica da língua inglesa como um produto (HELLER, 2005, 2010) que é altamente valorizado no Brasil.

Essa supervalorização, que é atribuída pelos brasileiros a esse produto, provoca uma “marginalização da língua local” - o português - a qual é vista, dentro dessa perspectiva, como uma língua desprovida de valores econômicos e, portanto, de menor prestígio no mercado de trabalho e na possibilidade de ascensão socioeconômica do brasileiro: *Você consegue trabalho, você prospera, diferente da língua portuguesa. Então a gente permite que isso ocorra, que essa desvalorização da língua materna.* (Sandra 4AG1).

Quadro 8: Síntese das representações e ancoragem de imagens do inglês (Foco 2).

Representação	Ancoragem de imagens do inglês
<p>Somos consumidores do produto “inglês”.</p>	<p><i>produto</i> <i>produto importado</i> <i>produto de marca importante</i> <i>todos consomem esse produto</i></p>
<p>O inglês é supervalorizado por nós, brasileiros.</p>	<p><i>supervalorização do inglês</i> <i>nós, brasileiros, atribuímos essa supervalorização ao inglês</i></p>

5.3 Categoria B: Representações tangenciadoras

As representações tangenciadoras elencam temas que fazem alusão, seja por complementação, seja por justificação, às representações nucleares do inglês. São representações que se aglutinam em torno da presença da língua inglesa na escola pública, através das significações que as professoras constroem a respeito de seus objetivos ou propósitos quando ensinam a disciplina de língua inglesa e das imagens que fazem de seus alunos e das escolas em que atuam.

Assim sendo, trago, a seguir, o quadro 9 das 5 (cinco) representações que foram por mim identificadas através das falas das oito professoras:

Quadro 9: Representações tangenciadoras e ancoragem de imagens relacionadas ao inglês.

Representação	Representado	Ancoragem de imagens relacionadas ao inglês
O instituto de idiomas é o lugar onde se aprende, gera-se o gosto pelo inglês e pode-se sobreviver.	Instituto de idiomas	<i>aprendizagem</i> <i>gosto</i> <i>sobrevivência</i>
A escola pública apresenta problemas para um ensino eficaz.	Escola pública	<i>problemas para um ensino eficaz</i>
Os alunos da escola pública são desinteressados pela aprendizagem do inglês e sem base cultural	Aluno da escola pública	<i>desinteressados pela aprendizagem do inglês</i> <i>sem base cultural</i>
Os professores não podem passar uma visão negativa do inglês para os alunos.		

	Visão do inglês pelos professores da escola pública	<i>necessidade de uma visão positiva do inglês para os alunos</i>
Os professores de inglês são influenciados pelos discursos da mídia.	Professores da escola pública	<i>influenciados pelo discurso midiático</i>

Com base na teoria do núcleo central (ABRIC, 1994), noto que as cinco representações estão submetidas à influência do meio cultural, da experiência pessoal e de instâncias como a mídia, as quais parecem assegurar uma interface com as situações e práticas concretas das professoras.

Na representação dos institutos de idiomas *O instituto de idiomas é o lugar onde se aprende, gera-se o gosto pelo inglês e pode-se sobreviver*, as professoras manifestam um ancoragem das imagens de que é somente nessas instâncias que é possível aprender e gostar do inglês e, então, sobreviver por meio desta língua. Essa representação parece tecer uma comparação entre as condições socioculturais dos institutos de idiomas e as das escolas públicas em relação à eficácia no ensino e na aprendizagem da língua inglesa, uma vez que a segunda também representação manifesta através das falas das professoras, *a escola pública apresenta problemas para um ensino eficaz*, parece comprovar que realmente somente aprende-se o inglês e passa-se a gostar e viver das oportunidades que a língua oferece nesses ambientes de ensino e aprendizagem.

Como uma representação tangenciadora (ou periférica), alinhando-se ao sistema periférico (ABRIC, 1994), noto que essa representação constrói uma interface entre uma realidade, um fato que, hoje parece se concretizar por meio da proliferação das escolas de línguas por todo o país, no qual a qualidade de ensino de inglês nas escolas públicas é ineficiente em comparação ao das escolas particulares de idiomas.

Os textos educacionais (DCLE, 2008; OCEM, 2006), bem com os estudos de Carmagnani (2001) e outros, revelam que a comercialização do ensino e da aprendizagem do inglês, por meio de discursos que apelam para uma “real aprendizagem da língua” nos institutos de idiomas, está presente nos discursos publicitários e são reproduzidos por

professores e alunos em suas práticas discursivas. Consoante a isto, temos a representação manifesta de que *os professores de inglês são influenciados pelos discursos da mídia*.

As três representações aqui estudadas, revelam influências dos discursos de comercialização da língua e também nos remetem ao conjunto de quatro representações nucleares que reforçam o caráter mercadológico do inglês, anteriormente analisados neste capítulo, na seção 4.3.

Ademais, a representação de que *os alunos da escola pública são desinteressados pela aprendizagem do inglês e sem base cultural*, parece somar-se à visão das professoras de que é nos institutos que se aprender o inglês, uma vez que não há condições sociais e culturais suficientes por parte dos alunos para a aprendizagem da língua estrangeira nas escolas públicas.

Outrossim, a representação de que *os professores não podem passar uma visão negativa do inglês para os alunos* é a justificativa, portanto, em relação aos problemas apontados nas duas representações anteriormente analisadas, para que as professoras transmitam sempre uma imagem ou representação positiva em sala de aula acerca da língua inglesa de modo a “amenizar” a ineficácia do ensino e da aprendizagem do idiomas nas escolas públicas.

Essas representações que as professoras construíram no decorrer do curso de formação continuada, portanto, nos mostram uma complementariedade das representações nucleares reforçadoras do caráter mercadológico do inglês. Estas parecem favorecer a formação e a manutenção das demais representações acerca da mercadorização desse idioma, sendo, provavelmente, reforçadas nas práticas de ensino das oito professoras nas escolas em que atuam.

Após as identificações e as análises das representações sociais que compuseram as duas categorias (A e B) de representação sobre o caráter mercadológico do inglês, proponho, neste momento do estudo, uma discussão dos resultados dessas análises de modo a refletir sobre os conteúdos manifestos pelas professoras informantes durante o seu processo formativo.

5.4 Discussão dos resultados

Nesta seção, discuto os resultados obtidos a partir das análises inferenciais das 6 representações identificadas, com o propósito de dar atendimento ao primeiro objetivo geral desta pesquisa, qual seja, conhecer representações associadas ao caráter mercadológico do inglês, manifestadas através das participações de oito professoras no decorrer do curso de formação continuada.

Desse modo, a discussão será norteadada pelas perguntas de pesquisa: 1) Que representações associadas ao inglês foram manifestadas no decorrer do curso pelas professoras?, 2) (De que modo) essas representações se aproximaram e/ou se distanciaram do caráter mercadológico do inglês?

Para isso, desenvolvo esta seção a partir de dois enfoques: a) aproximações e distanciamentos das representações sobre o caráter mercadológico do inglês; b) tangenciamento das representações.

Em resposta à primeira pergunta norteadora: *Que representações associadas ao inglês foram manifestadas no decorrer do curso pelas professoras?*, de um modo geral, as análises das representações revelaram que as oito professoras informantes manifestaram um conjunto de representações ancoradas em imagens que categorizam o inglês dentro do construto de mercadorização da língua (HELLER, 2005, 2010), bem como um outro grupo de representações que demonstrou um distanciamento crítico do caráter mercadológico do inglês, sob a ancoragem em imagens construídas sobre a língua inglesa e sobre as professoras informantes.

Os dois conjuntos de representações sociais sobre o inglês o relacionam a aspectos econômicos e mercadológicos a partir de duas orientações: o primeiro ancora imagens que se aproximam de caracterizações que reforçam aspectos particularmente econômicos, utilitaristas e mercadológicos da língua inglesa no âmbito da nova economia globalizada; o segundo, ancora imagens que se distanciam dessas representações reforçadoras, quando demonstram interrogar e desafiar caracterizações estritamente utilitaristas e econômicas dessa língua evidenciadas correntemente.

Quadro 10: Síntese geral das categorias A e B das representações do inglês como mercadoria.

Categoria A (Foco 1): Representações nucleares reforçadoras

O inglês é a língua da empregabilidade, do progresso e da mudança de vida.

O inglês é uma língua de uso e utilidade universal.

O inglês é a língua da comunicação e interação global.

A globalização tornou o inglês o idioma da moda, do comércio e da tecnologia.

O inglês é uma língua que se faz onipresente através de locais e produtos de consumo.

Categoria A (Foco 2): Representações nucleares problematizadoras

Somos consumidores do produto (em) “língua inglesa”.

O inglês é supervalorizado por nós brasileiros.

O inglês é uma língua essencialmente instrumentalizada e comercializada pelas escolas de línguas.

Categoria B: Representações tangenciadoras

A escola de línguas é o lugar onde se aprende, gera-se o gosto pelo inglês e pode-se sobreviver.

A escola pública apresenta problemas para um ensino de inglês eficaz.

Os alunos da escola pública são desinteressados pela aprendizagem do inglês e não possuem uma base cultural.

Não se pode passar uma visão negativa do inglês para os alunos.

Os professores de inglês são influenciados pela mídia.

Fonte: A autora.

Com base nessas constatações, encaminho a discussão dos resultados obtidos de forma mais articulada e orientada pela segunda pergunta de pesquisa: *(De que modo) essas representações se aproximaram e/ou se distanciaram do caráter mercadológico do inglês?*

5.4.1 Aproximações do caráter mercadológico do inglês

Nas quatro representações sociais manifestadas pelas professoras se apoiam na perspectiva de mercadorização da língua (HELLER, 2005, 2010), reforçando o valor de troca do produto ou mercadoria “inglês”. Sob uma perspectiva triunfalista (CRYSTAL, 1997; 2010), essas representações são sustentadas por uma política de expansão do inglês de

caráter natural, neutro e benéfico, a qual o vincula a valorações estritamente funcionais e econômicas para o seu ensino e aprendizagem na sociedade da globalização contemporânea (PENNYCOOK, 1994; 2001), orientada por uma nova economia do mercado neoliberal (OLIVEIRA, 2006; SOUSA SANTOS, 2011), a saber, uma economia do conhecimento que requer a formação de capital humano em habilidades linguístico-comunicativas (OECD, 1996; HOLBOROW, 2012; CAMERON, 2002).

As quatro representações sociais, evidenciadas por meio das asserções de que o inglês *é a língua da empregabilidade, da oportunidade e da mudança de vida, é uma língua de uso universal, é a língua da comunicação e interação global e é uma língua que se faz onipresente através de locais e produtos de consumo*, foram recorrentes nas falas das professoras Amanda, Beatriz, Sônia, Elena, Eduarda, Maria Emília e Daniela ao longo de suas participações nas atividades reflexivas do curso formação continuada.

Essas representações sociais reproduzem ideias dominantes da sociedade neoliberal, que “entram para o mundo comum e cotidiano” (MOSCOVICI, 2003, p. 8) das professoras constituindo-se como as realidades de suas atividades profissionais e docentes.

As influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações dos objetos e dos sujeitos.

À luz da perspectiva moscoviana, os conteúdos temáticos manifestos nessas quatro representações sociais, ancoram-se em “imagens-conceito” ou “concepções primárias” da língua inglesa ancoradas em uma memória coletiva das práticas discursivas das quais esse grupo social participa. Essas imagens, segundo Moscovici (2003), funcionam como “ideias propulsoras” para geração de representações, as quais derivam de discursos previamente elaborados e acabam por tomar a forma de noções ou significações acerca do objeto representado, neste caso, a língua inglesa.

Nesse sentido, de acordo com Moscovici (2003, p. 242), “[t]odos nossos discursos, nossas crenças, nossas representações provém de muitos outros discursos e muitas outras representações elaboradas antes de nós e derivadas delas. É uma questão de palavras, mas também de imagens mentais, crenças, ou ‘pré-concepções’”. Por isso, no processo de identificação dessas representações sociais por meio das análises de seus conteúdos manifestos, foi possível inferir que essas professoras produziram substancialmente um contingente de significados sobre o inglês que dão sustentação a características econômicas, funcionais e mercadológicas dessa língua, quais sejam: “ganha pão”, “sustento”, “trabalho”, “possibilidades”, “oportunidades”, “expectativas de mudança de vida”, “ganhar a vida”,

“viver melhor financeiramente”, “universalização”, “totalidade”, “comunicação e interação global”, “língua número um”, “possibilita a comunicação global via internet” e “onipresente como produto de consumo”.

Esses significados me permitem afirmar que as quatro representações sociais são reprodutoras de discursos mercadológicos que circulam entre as diversas práticas discursivas sobre o papel do inglês na atualidade, das quais participam as professoras. Essas representações, portanto, constituem um discurso de senso comum no cotidiano profissional e docente dessas professoras, o qual enfatiza a instrumentalização, o utilitarismo e a comercialização do ensino e da aprendizagem de inglês, reproduzindo e reforçando práticas persuasivas e ideologias sustentadas pelos discursos midiáticos – textos da imprensa escrita, televisiva, virtual em geral - bem como textos publicitários de escolas de línguas (CARMAGNANI, 2001; CORACINI, 2007).

Evidencio, assim, que essas representações sociais ocupam espaços predominantes no ensino-aprendizagem escolar. Estas configuram-se em um pensamento único ou dominante de que a aprendizagem de inglês destina-se a suprir necessidades prioritariamente utilitaristas e funcionais de inserção do aluno no mercado de trabalho, de permitir-lhe o acesso ao consumo de produtos que o identifiquem cultural e socialmente com a língua inglesa e de sua ascensão socioeconômica na sociedade mercadológica neoliberal.

5.4.2 Distanciamentos do caráter mercadológico do inglês

Através de falas das professoras Sandra, Daniela, Elena, Eduarda e Amanda, que demonstram que estas refletiram sobre a língua inglesa durante o curso, sob um viés problematizador - distanciamento crítico (PENNYCOOK, 1998; 2001) de caracterizações e significações econômicas e instrumentais do inglês.

Observo que as duas representações identificadas, quais sejam: *somos consumidores do produto “inglês”* e *o inglês é supervalorizado por nós brasileiros* desafiam ideias comuns de comercialização, consumo e utilitarismo do inglês, através de interrogações de si próprias quando consideram-se “consumidoras” e “brasileiros que supervalorizam” o inglês em uma prática de auto-reflexividade (PENNYCOOK, 2001).

Entendo que ambas as representações foram elaboradas a partir de imagens sobre a língua inglesa que foram sendo construídas ao longo de reflexões por parte das professoras,

propiciadas por atividades de cunho reflexivo elaboradas em conformidade com o tema do curso de formação continuada “Os usos do inglês e seus significados na sociedade globalizada: reflexões e implicações para o ensino”.

A representação social de que *somos consumidores do produto “inglês”*, manifestada através das falas das professoras Sandra, Eduarda, Amanda e Elena, ancora-se em um grupo de cinco imagens do inglês que interrogam o seu consumo pelos brasileiros, representados pelas professoras, quais sejam: o inglês é “produto”, “produto importado”, “marca importante”, “consumido”, “todos consomem esse produto”, “os brasileiros (as professoras) são consumidores(as) desse produto”.

A representação social de que *o inglês é supervalorizado por nós brasileiros*, igualmente incita questionamentos da língua inglesa sob a ancoragem de duas imagens: “supervalorização do inglês” e “somos nós, os brasileiros, que atribuímos essa valorização à língua”.

Vejo, portanto, que essas problematizações do caráter mercadológico do inglês, evidenciadas através das análises dessas representações sociais, enquadram-se na perspectiva da LA crítica (PENNYCOOK, 1998; 2001) quando revelam posicionamentos criticamente engajados por essas professoras de interrogações de ideias mercadológicas e utilitaristas sobre o inglês, as quais são naturalmente aceitas e normalmente não são questionadas ou desafiadas pelos professores na condução do trabalho pedagógico com esse componente curricular escolar. Cabe assinalar aqui que essas ideias mercadológicas foram reforçadas pela maioria das professoras informantes durante as suas participações no curso, conforme se discutiu previamente a respeito das análises do primeiro conjunto de representações manifestadas pelas professoras.

5.4.3 Tangenciamentos ao caráter mercadológico do inglês

As representações nucleares apresentaram tangenciamentos por cinco representações identificadas e analisadas na seção 5.3, quais sejam: *A escola de línguas é o lugar onde se aprende, gera-se o gosto pelo inglês e pode-se sobreviver; A escola pública apresenta problemas para um ensino de inglês eficaz; Os alunos da escola pública são desinteressados pela aprendizagem do inglês e não possuem uma base cultural; Não se pode passar uma*

visão negativa do inglês para os alunos; Os professores de inglês são influenciados pela mídia..

Esses tangenciamentos estão marcados por imagens construídas do instituto de idiomas, da escola pública, dos professores e dos alunos da escola pública, pelas oito professoras informantes, no decorrer do curso de formação continuada.

A partir da manifestação das mesmas e de suas análises, é possível apontar quatro aspectos que, no meu entendimento, aludem ou complementam por justificação àquelas representações reforçadoras do caráter mercadológico do inglês, conforme analisei na seção 5.2.1.:

- Influência mercadológica dos institutos de idiomas no ensino e aprendizagem de inglês;
- Deficiências quanto ao ensino e aprendizagem de inglês na escola pública;
- Alunos desinteressados e sem base cultural;
- Professores das escolas públicas são influenciados pelos discursos da mídia para/sobre o ensino e aprendizagem de inglês.

Para finalizar essa discussão, na próxima seção, verifico como essas representações repercutiram no processo formativo das professoras.

5.5 Reflexos na formação das professoras

Após discutir os resultados das análises das representações, os quais revelaram que as professoras elaboraram um conjunto de imagens que, a partir das mesmas, construíram significados que categorizam o inglês dentro do construto de mercadorização da língua, bem como se contrapuseram a esse mesmo construto, quando elaboraram imagens outras que parecem reelaborar esses significados dentro de um viés problematizador e crítico, meu propósito final aqui é obter resposta(s) para a terceira pergunta de pesquisa: *(De que maneira) as representações repercutiram na formação das professoras?*

Busco verificar, de modo geral, como as professoras se apropriaram dessas representações reforçadoras e problematizadoras, após as suas participações no curso,

servindo-me das respostas produzidas pela maioria das professoras, 6 dentre as 8 informantes, para a pergunta aberta de número 4 do questionário final: *Em sua visão, por que a língua inglesa deve compor o currículo escolar?*

Selecionei essa pergunta em específico, pelo fato de ter sido elaborada para o questionário final de caráter avaliativo, à luz de um dos referenciais críticos do curso (conforme explicitados na seção 3.2.2 do capítulo 3) sobre o currículo (SILVA, 2002). O autor sugere que professores avaliem o currículo como um documento político de formação sob questionamentos que desafiem o seu caráter ideológico, tal como: Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo ?

No caso desta pesquisa, a pergunta 4 foi direcionada a examinar a(s) razão(ões) pela(s) qual(ais) a língua inglesa merece compor o currículo escolar brasileiro, na visão dessas professoras, conforme as suas respostas a seguir:

Amanda 4: *Por que ela é de fundamental importância, pois onde colocamos os olhos vemos alguma coisa escrito em inglês. É uma língua universal, que a cada dia vem se instalando em diversos setores da nossa sociedade enquanto cultura dominante que é.*

Maria Emília 4: *Porque quanto mais língua souber, melhor. Mas, a inglesa se destaca entre outras, até pela influência da mídia, da globalização. Para adquirir conhecimento sobre outros países, dominantes. E tentar, através disso, mudar a realidade em que vive.*

Beatriz 4: *Porque é uma das oportunidades de se conhecer culturalmente outros povos e, assim todos estudante poderia ter parâmetros para conhecer sua própria cultura e valorizá-la mais.*

Elena 4: *Porque ela é fundamental nos dias atuais, ela tornou-se uma língua franca e no entanto, não é tratada como devia, com respeito e além disso mais cursos para os profissionais da área.*

Eduarda 4: *Devido a grande expansão da língua inglesa em nossa sociedade, bem como a influência em nossa cultura.*

Sônia 4: *Porque é necessário sabermos ou pelo menos estudarmos uma Língua Estrangeira e então, por que não o Inglês?*

De modo geral, interpreto que essas respostas finais das professoras Amanda, Maria Emília, Beatriz, Elena, Eduarda e Sônia, fazem certas alusões às ideias elaboradas sobre a língua inglesa, a partir das representações sociais do inglês manifestadas pelas mesmas ao longo de suas participações no curso de formação continuada.

Na visão da professora Amanda, o ensino-aprendizagem da língua inglesa como disciplina escolar é fundamental no sentido de que o inglês se coloca hoje como língua universal e onipresente na sociedade e, por isso, é uma “cultura dominante”.

A professora Maria Emília expõe a necessidade de aprendizagem de línguas justificando a influência que a mídia e a globalização exercem no predomínio do inglês perante outras línguas. No entanto, a reconhece como a língua pertencente a países economicamente poderosos (dominantes) e, que, por isso, ao adquirir conhecimentos sobre os mesmos, existe a possibilidade de o aluno buscar transformar a sua realidade.

De modo semelhante, a professora Beatriz reconhece que a aprendizagem da língua inglesa oportuniza o aluno ao conhecimento de outras culturas e, que, este lhe possibilita obter outros referentes culturais que lhe ajudariam no processo de reconhecimento e valorização de sua própria cultura.

Por sua vez, a professora Elena reforça a ideia de que o inglês é uma língua comum a todas as atividades humanas sociais e econômicas, uma língua franca, a qual precisa ser respeitada pela escola, alunos e órgão gestor.

A professora Eduarda também reforça a ideia de predomínio ou expansão da língua inglesa na sociedade atual, bem como da influência que esta exerce na cultura brasileira como as principais justificativas para a constituição da língua inglesa como disciplina escolar.

Por fim, a professora Sônia faz um reconhecimento da necessidade de estudo e do aprendizado da língua inglesa como a língua estrangeira do currículo escolar.

Verifico, portanto, que essas professoras, ao passarem pela prática formativa do curso, reforçam características instrumentais da língua inglesa para justificar o seu ensino-aprendizagem na escola, quais sejam, uma língua universal, onipresente na sociedade, influenciada pela mídia e pela globalização, língua franca das atividades, pela sua rápida expansão e influência na cultura brasileira.

Ademais, vejo que algumas delas, a saber, as professoras Maria Emília e Beatriz, também apontam motivos de caráter cultural e humanístico para o seu ensino-aprendizagem sob a justificativa de que a aprendizagem de uma língua estrangeira possibilita ao aluno reconhecer e valorizar a sua própria cultura e língua. Isso pode leva-lo a conscientizar-se de que questões econômicas e de dominação cultural se fazem presentes através da expansão de uma única língua como o inglês e, que, diante disso, não se deve deixar dominar por ela, mas usá-la de modo a transformar a realidade em que se vive (RAJAGOPALAN, 2005). Resgata a proposta de formação cultural e cidadã dos documentos educacionais.

5.6 Reflexões e implicações para ações formativas crítico-reflexivas de professores de inglês na atualidade

Mediante as análises e discussões das representações que manifestaram o caráter mercadológico do inglês na sociedade da atual, a partir das produções orais e escritas das oito professoras participantes no curso de formação continuada, por mim ministrado, vejo que é possível pensar a formação de professores de inglês sob um viés crítico e reflexivo.

Com base nesse pensamento, entendo ser pertinente a proposição de ações formativas que levem em consideração quatro aspectos:

- (1) Implicações para ações formativas de professores sob um viés crítico.
- (2) Conscientização de que estamos (re)produzindo uma prática colonizadora de ensino-aprendizagem de inglês.
- (3) (Re)Construção do real lugar dos professores de inglês nesse campo.
- (4) Diálogo com nossos pares sobre esse discurso hegemônico que tem permeado a prática de professores da escola pública.

Reitero aqui, portanto, alguns dos objetivos estabelecidos por Pennycook (1994, p. 11) para uma formação crítica e politicamente engajada dos professores mediante a tendência mercadológica do ensino e aprendizagem de línguas no contexto da sociedade globalizada contemporânea:

- Discute-se muito sobre a internacionalização e as variedades do inglês, mas faltam examinar as questões políticas, culturais e éticas subjacentes ao ensino dessa língua.
- Refletir sobre a posição do inglês no mundo hoje que auxilie aos professores de línguas na compreensão de seu trabalho docente por outros olhares.
- Compreender o processo de mundialização do inglês e suas implicações culturais e políticas no ensino.

Ancorando-me nesses pressupostos críticos de formação, no quadro 11, a seguir, elenco aqueles que, no meu entendimento, são elementos e temas pontuais e emergenciais da mercadorização do inglês que implicam diretamente no ensino e na aprendizagem dessa língua, e que, portanto, poderiam ser contemplados em projetos e/ou cursos de formação (inicial e continuada) de professores de inglês no Brasil:

Quadro 11: Implicações e temas orientadores para discussão e reflexão do inglês como mercadoria na formação inicial e/ou continuada de professores brasileiros.

Implicações	Temas orientadores para discussão e reflexão
<p>I – Os interesses políticos e econômicos, subjacentes aos avanços da língua inglesa nos diferentes períodos históricos de desenvolvimento das sociedades até a globalização contemporânea, têm moldado as práticas pedagógicas de professores de inglês.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As características políticas, econômicas e culturais da expansão global da língua inglesa e os propósitos/interesses para o seu ensino.
<p>II - A indústria gerada em torno da comercialização da língua inglesa em todo o mundo no contexto da atual globalização e seus reflexos no ensino e aprendizagem..</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O mercado altamente competitivo de exportação e importação de pacotes de programas e/ou de cursos de formação continuada de professores e de ensino de língua inglesa ofertados pelos países do círculo interno aos países do círculo externo e, sobretudo, em expansão; • A massificação do mercado estrangeiro e nacional de materiais de ensino de língua inglesa; • A ideologia mercadológica das escolas de línguas, cuja proliferação é evidente no Brasil; • A banalização do ensino e aprendizagem da língua inglesa pelos materiais de ensino e institutos de idiomas; • Os materiais de ensino funcionam como manuais técnicos de instrução semelhantes àqueles direcionados aos trabalhadores das grandes fábricas e indústrias.
<p>III - Os impactos da mercadorização do inglês no ensino e aprendizagem e na formação de professores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A instrumentalização, pragmática e aligeiramento dos processos de ensino e de aprendizagem de língua inglesa sob a ênfase na eficiência máxima da comunicação com vistas ao mercado de trabalho global, à mobilidade acadêmica

	internacional e ao pertencimento à sociedade tecnológica globalizada; • A formação instrumental dos professores de língua inglesa.
--	---

Fonte: A autora.

As implicações e os respectivos temas para discussão e reflexão do inglês como mercadoria, trazidos, no quadro anterior, são ideias para se pensar, discutir e refletir como nós, professores formadores e professores de inglês das escolas públicas, fomos formados inicialmente e, hoje, permanecemos em contínua formação diante dos fatores políticos, econômicos, sociais e culturais da globalização e da mercadorização de línguas.

Nosso compromisso, seja como professor de inglês, seja como educador, é, portanto, desafiar o pensamento comum da instrumentalização e da mercadorização da língua inglesa na sociedade globalizada contemporânea em nossas salas de aulas, tanto na universidade como na escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, voltei o meu olhar para representações sociais do inglês que associam-no a uma mercadoria cultural, manifestadas por um grupo de 8 professoras de inglês da escola pública, as quais participaram de um curso de formação continuada, que as fez refletir sobre os usos e os significados da língua inglesa em tempos de globalização.

Nesse contexto, estabeleci a tese de que existem representações sobre a língua inglesa que, no âmbito da globalização econômica neoliberal – que tem como base econômica a produção e a distribuição de conhecimento - a categorizam como um artefato simbólico constitutivo de valor de troca por bens (in)tangíveis.

Os objetivos da pesquisa foram: (1) conhecer representações associadas ao caráter mercadológico do inglês, manifestadas através das participações de oito professoras no decorrer do curso de formação continuada; (2) refletir sobre suas possíveis implicações para se formar professores de inglês brasileiros na atualidade.

Diante dos objetivos delineados, estabeleci quatro perguntas norteadoras: 1) Que representações associadas ao inglês foram manifestadas no decorrer do curso pelas professoras? 2) (De que modo) essas representações se aproximaram e/ou se distanciaram do caráter mercadológico do inglês? 3) (De que maneira) as representações repercutiram na formação das professoras? e 4) Quais são as implicações da representação do inglês como uma mercadoria para ações de formação inicial e/ou continuada de professores de inglês no Brasil?

Para dar atendimento aos objetivos gerais e às perguntas norteadoras, conduzi este estudo da seguinte forma:

Inicialmente, realizei uma revisão de literatura de referenciais que subsidiam a centralidade da língua na sociedade da economia globalizada (HELLER, 2005, 2010). Estes orientam a caracterização da língua como modo de produção (uma habilidade técnica) e como um símbolo de autenticidade (um produto com valor agregado). Ambas as categorias tornam a língua um capital cultural de alto valor no mercado linguístico. À luz desse referencial examinei que a língua inglesa adquire um valor de troca e pode ser considerada uma mercadoria cultural ou um produto de consumo na sociedade da globalização contemporânea. A perspectiva mercadológica da língua inglesa, portanto, é evidenciada pela indústria do ensino de inglês que hoje se faz significativamente presente no mundo e no Brasil. Assumi esse quadro de referenciais da mercadorização do inglês como parâmetros

para se discutir a formação de professores de inglês na atualidade e, por conseguinte, para o curso de formação continuada ora proposto.

Fundamentando-me nesse referencial, no segundo momento deste estudo, explicitarei os pressupostos teóricos das representações sociais de base moscovicianas – Teoria das Representações Sociais (TRS), a fim de estabelecer a metodologia de análise das representações sobre o inglês, manifestadas pelas professoras informantes no decorrer do curso de formação continuada.

No terceiro momento deste trabalho, apresentei a configuração e o referencial teórico-metodológico do curso de formação continuada que foi implementado e desenvolvido com as professoras informantes. Os pressupostos de formação no curso pautaram-se na perspectiva crítica e reflexiva de educação de professores. Ademais, fiz a exposição da metodologia da pesquisa, dos instrumentos de registros dos dados e do método de análise de conteúdo selecionado para organizar e interpretar de modo inferencial as representações sociais.

No quarto momento dessa investigação, identifiquei e analisei as representações sociais manifestadas pelas professoras informantes. Os resultados mostraram que elas elaboraram representações que se aproximam do caráter mercadológico do inglês, bem como representações que se distanciam criticamente dessas representações.

As representações identificadas como reforçadoras do valor de troca da língua inglesa na sociedade globalizada foram quatro, quais sejam, *o inglês é a língua da empregabilidade, da oportunidade e da mudança de vida, é uma língua de uso universal, é a língua da comunicação e interação global e é uma língua que se faz onipresente através de locais e produtos de consumo*. Estas estiveram ancoradas em imagens construídas do inglês pela maioria das professoras informantes como: “ganha pão”, “sustento”, “trabalho”, “possibilidades”, “oportunidades”, “expectativas de mudança de vida”, “ganhar a vida”, “viver melhor financeiramente”, “universalização”, “totalidade”, “comunicação e interação global”, “língua número um”, “possibilita a comunicação global via internet” e “onipresente como produto de consumo”.

As representações identificadas como problematizadoras do inglês como uma mercadoria foram duas, quais sejam, *somos consumidores do produto “inglês” e o inglês é supervalorizado por nós* brasileiros. Ambas estiveram ancoradas em imagens que significam o inglês como “produto”, “produto importado”, “marca importante”,

“consumido”, “todos consomem esse produto”, “os brasileiros (as professoras) são consumidores(as) desse produto”.

Por sua vez, as representações tangenciadoras ao caráter mercadológico do inglês, quais sejam, *a escola de línguas é o lugar onde se aprende, gera-se o gosto pelo inglês e pode-se sobreviver; a escola pública apresenta problemas para um ensino de inglês eficaz; os alunos da escola pública são desinteressados pela aprendizagem do inglês e não possuem uma base cultural; não se pode passar uma visão negativa do inglês para os alunos; os professores de inglês são influenciados pela mídia.*, estiveram ancoradas em imagens construídas do instituto de idiomas, da escola pública, dos professores e dos alunos da escola pública, que contribuem para a formação e manutenção do conjunto de representações reforçadoras do caráter mercadológico do inglês, identificadas e analisadas previamente neste estudo.

Desse modo, ao conhecer todas essas representações que foram elaboradas pelas professoras durante as atividades temáticas reflexivas do curso de formação continuada, vejo que essa experiência com o processo formativo das professoras no curso apontou para a reflexão de que nós, professores de inglês e formadores de professores, precisamos desenvolver ações formativas que desafiem professores a (re)examinar as ideias comuns de instrumentalização e objetivos estritamente econômicos para o ensino de inglês em tempos de globalização.

Considero, portanto, significativo três apontamentos acerca do curso, em respeito ao seu propósito de formação continuada de professores de língua inglesa, bem como à sua relevante contribuição na geração de dados que puderam dar conta de responder às perguntas desta pesquisa:

- O curso foi exitoso para iluminar, apreender representações sobre o inglês pelas professoras participantes;
- A proposta crítico-reflexiva do curso marcou alguns movimentos de desconstrução, desnaturalização e/ou leituras de contestação do discurso comum da mercadorização do inglês, haja vista as representações nucleares problematizadoras;
- Em síntese, o formato do curso instrumentalizou um processo de desnaturalização do escopo promocional do inglês como mercadoria.

Ao final deste estudo, vejo que foram possíveis algumas contribuições teórico-metodológicas deste para o campo da formação de professores de inglês no Brasil, as quais elenco a seguir:

- A abordagem crítica da LA contemporânea é um caminho para se desconstruir o pensamento comum acerca da mercadorização do inglês e estruturar um processo de problematização.
- Resignificação do campo de ensino-aprendizagem e formação de professores comprometido com uma leitura mais criticamente engajada;
- Resignificação de uma prática institucionalizada pelo discurso hegemônico do inglês como mercadoria;
- Levantamento de implicações para a formação de professores no contexto da globalização contemporânea e mercadorização de línguas;
- Alguns encaminhamentos teórico-metodológicos para mais estudos sobre mercadorização do inglês.

Ademais, encontro algumas lacunas na pesquisa, as quais, pontuo a seguir como uma forma prever aqui a necessidade de mais estudos *stricto sensu* sobre a temática pesquisada:

- Não realizei uma pesquisa longitudinal.
- Duas professoras (Sandra e Daniela) não responderam ao questionário final.
- *Feedback* do estudo às professoras informantes não ocorreu.
- A discussão sobre a mercadorização das línguas não se esgota aqui. Estende-se a demais línguas em ascensão econômica global.

Conclusivamente, este estudo revelou (para mim) que, conhecer representações sociais que professores elaboram sobre a língua inglesa, sobre o ensino-aprendizagem da língua e sobre si mesmos é pertinente e significativo para pensarmos que formação é necessária (ou desejada) do professor de inglês hoje, a fim de que a educação escolar não se restrinja a perspectivas instrumentais e funcionais do ensino de línguas, mas que seja uma educação que desafie tanto professores quanto alunos para a compreensão do verdadeiro papel das línguas na formação de seus alunos.

Sendo assim, como pesquisadora, espero que a consecução desta pesquisa tenha contribuído para um avanço nas pesquisas em formação de professores de língua inglesa,

acerca da temática da mercadorização das línguas, bem como ofertado encaminhamentos de alguns elementos teóricos e metodológicos para cursos de formação (inicial e continuada) de professores no Brasil.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. Représentations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, J-C. (org) **Pratiques sociales et representations**. Paris: PUF, 1994, p. 11-35.

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A.S. P.; OLIVEIRA, C.C. (Org). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000, p. 27-37.

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva: Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Ed., 2000.

ALMEIDA, R. S. **A (re)construção dos sentidos para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa na sociedade globalizada por professores da escola pública de Maringá**. [Maringá]: 2011. Mimeografado.

ALMEIDA, R. S. **Uma análise das formações ideológico-discursivas de títulos de livros didáticos para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa**. [Maringá]: 2010. Mimeografado.

ALMEIDA, R. S. **O uso das mídias no ensino de língua estrangeira: concepções e métodos utilizados por professores dos cursos de graduação em Letras e Secretariado Executivo**. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

ALMEIDA, R.; TERUYA, T. K. Uma abordagem pedagógico-crítica do filme “Spanglish” em contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. **Contrapontos: Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí**, v. 6, n. 2, p. 360-365, maio/ago. 2006.

ALVES, J. F. **A invasão cultural norte-americana**. São Paulo: Moderna, 2004.

ANDRADE, E. R. **Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa**. 2008. 266f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

APPADURAI, A. **A vida social das coisas: perspectiva cultural da mercadoria**. São Paulo: Paz e Terra, 2008

APPADURAI, A. **Modernity at large**. Minnesota: University of Minnesota, 2000.

APPADURAI, A. **The social life of things: commodities in cultural perspectives**. London: Routledge, 1996.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan/abr, 2007.

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Persona, 1977.
- BASSO, I. S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente**: um estudo a partir do ensino de História. 1994. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1994.
- BAUMAN, Z. **Liquid Modernity**. Hoboken, NJ: Blackwell, 2004.
- BLOCK, D. Language and Education. In: *ENCYCLOPEDIA of Language and Education*. 2ⁿ Ed. New York: Springer, 2008. Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education. p. 31-43.
- BLOCK, D. **Social class in Applied Linguistics**. London: Routledge, 2014.
- BLOCK, D.; GRAY, J.; HOLBOROW, M. **Neoliberalism and applied linguistics**. London: Routledge, 2012.
- BLOCK, D.; CAMERON, D. (Org.) **Globalization and language teaching**. London: Routledge, 2002.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1991.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- CAMERON, D. Globalization and the teaching of 'communication skills'. In: BLOCK, D.; CAMERON, D. (Org.). **Globalization and language teaching**. London: Routledge, 2002. p. 67-82.
- CAMERON, D. **Commodification of language**: English as a global commodity. Oxford: The Oxford Handbook of the History of English, 2012.
- CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), v.57, n.5, p. 611-614, 2004.
- CANAGARAJAH, A.S. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford University Press, 1999.
- CARMAGNANI, A. M. G. As escolas de línguas e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira. In: CARMAGNANI, A.M.G.; GRIGOLETTO, M. (Org.). **Inglês como língua estrangeira**: identidade, práticas e textualidade. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 111-134.

- CASTELLS, M. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura.** São Paulo: Paz e Terra. 1999. v. 1.
- CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.N.; MONTEIRO, M.C. de G. (Org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social.** Campinas: Pontes, 2010. p. 57-70.
- CHIN, E. Y. & ZAOROB, M.L. **Keep in Mind.** São Paulo: Scipione, 2008.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- CORACINI, A. A sedução do discurso publicitário sobre escolas de línguas e a constituição da identidade. In: _____. **A celebração do outro.** São Paulo: Mercado de Letras, 2007.
- COSTA, M. B. **Globetrekker 1: Inglês para o Ensino Médio.** São Paulo: Macmillan, 2008.
- COX, M. I. P. **Quanto vale o falar cuiabano no mercado linguístico mato-grossense.** São Paulo: Vozes, 2008.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: Assis-Peterson, A. A. **Línguas estrangeiras: para além do método.** São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá: EdUFMT, 2008.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino,** Pelotas, v. 4, n. 1, p.11-36, 2001.
- CRYSTAL, D. **English as a Global Language.** Londres: Cambridge University, 1997.
- CRYSTAL, D. “Why has English become a global language?” Entrevista com David Crystal. **Revista New Routes,** São Paulo, n. 42, p. 10, 2010.
- DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição.** São Paulo: Ed. Nacional. 1979.
- DRUCKER, P. F. **A sociedade pós-capitalista.** 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.
- FAIRCLOUGH, N. Global capitalism and critical language awareness. **Language Awareness,** Clevedon, v. 8, n. 2, p. 71-83, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GIMENEZ, T. English language teaching and the challenges for citizenship and identity in the current century. **Acta Scientiarum,** Maringá, v. 23, n. 1, p. 127-131, 2001.
- GIMENEZ, T. N. Políticas governamentais, mídia e ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, K. M. P. (Org.). **Contribuições na área de línguas estrangeiras.** Londrina: Moria, 2005. p. 91-104.
- GIMENEZ, T. N. Antes de Babel: inglês como língua franca global. In: ENCONTRO DE LETRAS, LINGUAGEM E ENSINO, 7. **Anais ...** Londrina: UNOPAR, 2009.

GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

GIROUX, H. **Os Professores como Intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-80.

GRADDOL, D. **English next**. London: British Council, 2006.

GRADDOL, D. **The future of English**. London: British Council, 1997.

GRAY, J. English the industry. In: HEWINGS, A.; TAGG, C. (Ed.). **The Politics of English: Conflict, Competition, and Co-existence**. Milton Keynes: The Open University; Routledge. 2012. p. 137-163.

GRIGOLETTO, M. Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros. **Filologia e linguística portuguesa**, São Paulo, n. 9, p. 213-227, 2007.

GRIGOLETTO, M. Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso de futuros professores de língua inglesa. In: CARMAGNANI, A.M.; GRIGOLETTO, M. (Org.). **Inglês como LE: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: FFLCH-USP/Humanitas, 2001. p. 135-152.

GUARESCHI, P. A. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 191-225.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2005.

HELLER, M. Language, skill and authenticity in the globalized new economy. **Noves SL**.

Revista de Sociolinguística, Winter, 2005. Disponível em: <<http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm05hivern/docs/heller.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

HELLER, M. The commodification of language. **Annual Review Anthropology**, v. 39, p. 101-114, 2010.

HOLBOROW, M. **The politics of English**. London: SAGE, 1999.

HOLBOROW, M. Neoliberal keywords and the contradictions of an ideology. In: BLOCK, D.; GRAY, J.; HOLBOOW, M. (Org.). **Neoliberalism and applied linguistics**. London: Routledge, 2012. p. 14-33.

IANNI, O. **A sociologia e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. 12 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IANNI, O. O mundo do trabalho. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo**. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 1996. p. 37-38.

JODELET, D. (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JORDÃO, C. M. A posição do inglês como língua internacional e suas implicações para a sala de aula. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 221-252.

JORDÃO, C. M. English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning. **Globalisation, Societies and Education**, London, v.7, n. 1, p. 95-107, 2009.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação e todos. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., **Anais...** Coimbra, Portugal, 2004.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 63-85.

KACHRU, B. B. **The other tongue: English across cultures**. Oxford: Pergamon Press, 1983.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, A. M. et al. (Org.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2006.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-355.

LIMA, D. C. de. **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

LO BIANCO, R. Preface. In: TAN, P. K.W.; RUDBY, R. **Language as commodity: global structures, local marketplaces**. London: Continuum, 2008.

LONGARAY, E. A. **Globalização, antiimperialismo e o ensino de inglês na era pós-moderna**. 2009. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1, O processo de produção do capital. 10 ed. São Paulo: DIFEL, 1985. Vol. 1.

MARX, K. **O capital**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 89-111.

MOITA LOPES, L. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T. N.; JORDÃO, C. (Org.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 49-67.

MOITA LOPES, L. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística teórica e aplicada**, São Paulo, v. 24, n.2, p. 309-312, 2008.

MOITA LOPES, L. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **A invenção da sociedade: sociologia e psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, M. B. Desmercantilizar a tecnociência. In: BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS (org.). **Conhecimento Prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 241-266.

ORTIZ, R. **Mundialização: saberes e crenças**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PENNYCOOK, A. Preface. In: TAN, P. K.W.; RUDBY, R. **Language as commodity: global structures, local marketplaces**. London: Continuum, 2008.

PENNYCOOK, A. **Transcultural flows**. London: Routledge, 2007.

PENNYCOOK, A. Beyond homogeneity and heterogeneity: English as a global and world language. In: MAIR, C. **The politics of English as a World Language**. Amsterdam: Rodopi, 2003. p. 2-17.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. London: Routledge, 2001.

PENNYCOOK, A. **English and the discourses of colonialism**. London: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

PHILLIPSON, R. Linguistic imperialism alive and kicking. **The Guardian**, Tuesday 13 March 2012. Disponível em:
<<http://www.theguardian.com/education/2012/mar/13/linguistic-imperialism-english-language-teaching>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

POLANYI, K. **A grande transformação: as origens da nossa época**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

RAJAGOPALAN, K. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: SILVA, K. A. da. (Org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes, 2010.

RAJAGOPALAN, K. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado/a por ela. In: GIMENEZ, T.N.; JORDÃO, C. (Org.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 37-48.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a lingüística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo lingüístico emergente no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Fábio; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Org.). **A Lingüística que nos faz falhar: uma investigação crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p.11-38.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, C. P. de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v.4, n. 3. p. 19-33, 1996.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, E. S. S. O ensino da língua inglesa no Brasil. **BABEL**: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras. n.01, dezembro de 2011.

SHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SILVA, F. L.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A linguística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidades**: um introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M.S. (Org.). **Inglês como língua franca**: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 87-115.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional**: por uma pedagogia intercultural crítica. 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística)-UFBA, Salvador, BA, 2008.

SIQUEIRA, D.S.P. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K. A. da. (org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas, SP: Pontes, 2010.

SOUSA SANTOS, B. de. **A crítica da razão indolente**: a ciência, o direito e a política a transição paradigmática. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUSA SANTOS, B. de. **A globalização e as ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TAN, P. K.W.; RUDBY, R. **Language as commodity**: global structures, local marketplaces. London: Continuum, 2008.

TOLLEFSON, J. W. **Planning language, planning inequality**. New York: Longman Group, 1991.

TUPAS, T. R. F. Anatomies of linguistic commodification: the case of English in the Philippines vis-à-vis other languages in the multilingual marketplace. In: TAN, P. K.W.;

RUDBY, R. **Language as commodity**: global structures, local marketplaces. London: Continuum, 2008. p. 89-105.

VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VELLOSO, J.P.R. et.al. **Reforma política e economia do conhecimento**: dois projetos nacionais. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

WARDHAUGH, R. **Languages in competition**: dominance, diversity and decline. London: Blackwell, 1988.

WEE, L. Linguistic instrumentalism in Singapore. In: TAN, P. K.W.; RUDBY, R. **Language as commodity**: global structures, local marketplaces. London: Continuum, 2008. p. 31-43.

WIDIN, J. **Illegitimate Practices**: global English language education. Toronto: Multilingual Matters. 2010.

ZACCHI, V.J. A orquestração de discursos por professores de língua inglesa. **Letras & Letras**, Uberlândia, v.23, n. 1185-199, jan./jun. 2007.

ZACCHI, V. J. A. Discurso, poder e hegemonia: dilemas do professor de língua inglesa. **Letras & Letras**, Uberlândia, v.23, n. 1185-199, jan./jun. 2003.

ZACCHI, V. J. A. Discursos da globalização nas vozes de professores e professoras de língua inglesa. **Letras & Letras**, Uberlândia, v.23, n. 1185-199, jan./jun. 2006.

APÊNDICE A**FOLDER, FICHA DE INSCRIÇÃO E ATIVIDADES DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS

CURSO DE EXTENSÃO:

Os usos do inglês e seus significados na sociedade globalizada: implicações e reflexões para o ensino

PÚBLICO-ALVO: PROFESSORAS/ES DE LÍNGUA INGLESA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MARINGÁ

CARGA HORÁRIA: 25 HORAS

SERÁ EMITIDO CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

TAXA DE INSCRIÇÃO: R\$ 7,00

Nº DE PARTICIPANTES: 15 (período da manhã) e (15 período da tarde) (Ver Calendário)

LOCAL: BLOCO H-35, ANFITEATRO 2 DO LAAP, UEM

PERÍODO DE REALIZAÇÃO: DE 11/05/2011 A 27/07/2011 (QUARTAS-FEIRAS)

INSCRIÇÃO E INFORMAÇÃO:

E-mail: rsalmeid30@hotmail.com

Telefones: 44 8415-6692 / 44 30114889 (DLE/UEM)

CURSO

TEMA:

Os usos do inglês e seus significados na sociedade globalizada: implicações e reflexões para o ensino

OBJETIVOS:

- a) Discutir e refletir coletivamente sobre o processo de expansão da língua inglesa na sociedade globalizada e articulá-lo com os sentidos atribuídos ao ensino e à aprendizagem desse idioma a partir dos documentos oficiais de orientações curriculares, das práticas docentes das/os professoras/es e de suas experiências de vida com a língua estrangeira.
- b) Problematizar a posição da língua inglesa como idioma global ou língua internacional em face dos processos econômicos globalizantes e verificar suas implicações para o ensino na educação formal.

RESULTADOS ESPERADOS:

Espera-se que as leituras, reflexões e discussões coletivamente realizadas entre os participantes contribuam para o desenvolvimento contínuo das/os professoras/es de inglês, direcionando-as/os a um ensino público crítico e politicamente engajado.

PROGRAMAÇÃO:

Tema(s) previsto(s)	Carga Horária/Horas
1º Dia - O inglês em nossas vidas: experiências com a LE.	3 horas 3 horas
2º Dia - Os discursos oficiais para o ensino de LE.	3 horas 3 horas
3º Dia - Os discursos midiáticos sobre a língua inglesa.	3 horas 3 horas
4º Dia - Reflexos dos processos globalizantes no ensino de línguas: o inglês como língua internacional/global ?	3 horas 3 horas
5º Dia - Por que ensinar inglês na escola pública ? - O(s) papel(eis) de quem ensina a língua inglesa hoje. - (Re)Construindo os sentidos sobre a língua inglesa: seu ensino e aprendizagem nos tempos atuais.	3 horas 3 horas

Obs. 1: O curso será ministrado em dois calendários distintos. Período matutino e vespertino. Veja abaixo.

Obs. 2: O curso terá encontros presenciais e a distância.

CALENDÁRIO:

Manhã – 08h30 às 11h30

Tarde – das 13h30 às 16h30

11/05/2011 (Início)	11/05/2011 (Início)
01/06/2011	08/06/2011
08/06/2011	15/06/2011
15/06/2011	22/06/2011
27/07/2011	27/07/2011
(Término)	(Término)



Curso de Extensão:

Os usos do inglês e seus significados na sociedade globalizada: implicações e reflexões para o ensino

FICHA DE INSCRIÇÃO

NOME:.....

IDADE:..... NATURALIDADE:.....

E-MAIL:.....

GRADUAÇÃO: CURSO..... INSTITUIÇÃO.....

FORMAÇÃO CONTINUADA - CURSOS REALIZADOS:

PÓS-GRADUAÇÃO: CURSO(S).....INSTITUIÇÃO.....

OUTRO(S).....
.....
.....

ESCOLA(S) ONDE LECIONA LÍNGUA ESTRANGEIRA.....
.....

SÉRIES EM QUE LECIONA:.....

TEMPO DE MAGISTÉRIO EM LE:.....

POR QUE INSCREVEU-SE NESTE CURSO ?.....
.....

AS DISCUSSÕES ORAIS E ESCRITAS OCORRIDAS NO DECORRER DO CURSO
PODERÃO SER UTILIZADAS COMO DADOS PARA POSTERIOR PESQUISA DE
PÓS-GRADUAÇÃO. OS DADOS PESSOAIS DOS PARTICIPANTES SERÃO
MANTIDOS EM SIGILO.

VOCÊ ESTÁ DE ACORDO ? [] SIM [] NÃO

Assinatura:.....

Maringá, 11 de maio de 2011.



Curso de Extensão:
Os usos do inglês e seus significados na sociedade globalizada: implicações e reflexões para o ensino

1º Encontro (11/05/2011)

REFLEXÕES INICIAIS

Tema: **O inglês em nossas vidas: experiências com a LE**

DINÂMICA 1

1. **Você tem alguma relação com a língua inglesa ? Qual(ais) ?**
2. **Que(ais) significado(s) você atribui a essa(s) relação(ões) ?**

A partir dessas questões reflita e construa uma imagem. (Tempo: 5 minutos)

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to draw or write their response to the questions above.

Caracterize a sua imagem atribuindo-lhe sentidos, qualidades, sentimentos, ideias, etc) por meio de palavras isoladas ou frases curtas.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Qual(ais) a(s) sua(s) experiência(s) de vida com essa língua ?

Experiência pessoal	Experiência profissional
Experiência acadêmica	Outra(s)

DINÂMICA 2

Observe as imagens e reflita sobre a língua inglesa em um contexto mais amplo.



Courtesy, Chelsea Art Museum

1. Onde você se localiza nesse contexto ?
2. Que(ais) sentido(s) pode(m) ser atribuído(s) à língua e à cultura da língua inglesa a partir das imagens ?
3. Que(ais) sentido(s) podemos atribuir a nossa língua materna e cultura a partir das imagens ?

4. Que(ais) significado(s) podemos apreender na relação entre as imagens e o ensino de língua inglesa enquanto professores?

DINÂMICA 3

1. **De que modo convivemos com a língua estrangeira em contextos locais próprios ? Reflita e discuta a partir da letra de música abaixo.**

SAMBA DO APPROACH

*Venha provar meu brunch
 Saiba que eu tenho approach
 Na hora do lunch
 Eu ando de ferryboat
 Eu tenho savoir-faire
 Meu temperamento é light
 Minha casa é hi-tech
 Toda hora rola um insight
 Já fui fã do Jethro Tull
 Hoje me amarro no Slash
 Minha vida agora é cool
 Meu passado é que foi trash
 Fica ligada no link
 Que eu vou confessar my love
 Depois do décimo drink
 Só um bom e velho engov
 Eu tirei o meu green card
 E fui pra Miami Beach
 Posso não ser pop star
 Mas já sou um nouveau riche
 Eu tenho sex-appeal
 Saca só meu background
 Veloz como Damon Hill
 Tenaz como Fittipaldi
 Não dispenso um happy end
 Quero jogar no dream team
 De dia um macho man
 E de noite drag queen.*

2. **Como esse convívio é significado (visto) por professores e alunos de língua inglesa?**
3. **De que forma a/o professora/o de língua inglesa poderia abordar esse tema em uma sala de aula de LE?**

4. **O texto e exercícios pedagógicos anexos contemplam esse tema ? Sob qual(is) perspectiva(s) ?**
5. **Como o professor de língua inglesa poderia introduzir o tema para os alunos utilizando-se desses materiais?**



Curso de Extensão: **Os usos do inglês e seus significados na sociedade globalizada: implicações e reflexões para o ensino**

2º Encontro (08/06/2011)

Tema: **Os discursos oficiais para o ensino de LE.**

Objetivo: Estudar, a partir deste encontro, os diferentes discursos referentes à posição do inglês no mundo e ao ensino desse idioma. Também, discursos referentes ao processo de globalização e suas relações com a expansão da língua inglesa (ZACCHI, 2007).

Conforme Zacchi (2007), somos influenciados aos variados *discursos* a que estamos expostos.

Enquanto professores de LE da escola pública, que discursos se fazem presentes em nosso dia-a-dia? Como nos posicionamos em relação aos mesmos?

1a) Vamos completar as duas categorias de discurso associando-as às palavras abaixo. Após, reflita sobre suas escolhas, acrescentando outras palavras se desejar.

dominador - resistente - dependente – independente - conflituoso - suprime a diversidade - aberto à diversidade - impõe valores universais - rompe com valores universais – centralizador - descentralizador - ...

Hegemônico	Contra-hegemônico

Para refletir:

No Brasil, o inglês se apresenta como a língua estrangeira predominante no currículo escolar, o qual é orientado por documentos oficiais para o ensino de línguas estrangeiras na educação formal (PCN, 1998; DCLE-PARANÁ, 2008; OCEM, 2006). Inclusão da língua inglesa no

currículo desde 22/06/1809, com propósitos mercantis de expansão do governo português por D. João VI. Início da valorização do ensino de línguas na educação formal.

Os discursos oficiais para o ensino de LE no Brasil.

Discussão inicial:

1. Quais são os documentos oficiais existentes para o ensino-aprendizagem de LE no ensino regular?
2. Como são elaborados ? Quem participa dessa elaboração?
3. Com qual(ais) finalidade(s)?
4. Os princípios e objetivos propostos nos documentos oficiais são coerentes com a realidade observada hoje nas escolas?

Parâmetros Curriculares Nacionais (1998)

“sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional.”

Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008)

-Objetivos:

“[fundamentar] o trabalho pedagógico e contribuam de maneira decisiva para o fortalecimento da Educação Pública Estadual do Paraná. [...]estabelecer os objetivos de ensino de uma Língua Estrangeira Moderna e resgatar a função social e educacional desta disciplina na Educação Básica.”

- Problematização do ensino de línguas estrangeiras:

Abordagem Comunicativa tem orientado o trabalho em sala de aula e apresentado limitações. Quais são elas ? Você concorda?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Nestas Diretrizes, o ensino de Língua Estrangeira Moderna, na Educação Básica, propõe superar os fins utilitaristas, pragmáticos ou instrumentais que historicamente têm marcado o ensino desta disciplina.

Desta forma, espera-se que o aluno:

- use a língua em situações de comunicação oral e escrita;
- vivencie, na aula de Língua Estrangeira, formas de participação que lhe possibilitem estabelecer relações entre ações individuais e coletivas;
- compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social;
- tenha maior consciência sobre o papel das línguas na sociedade;
- reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país.

1c) Analise as atividades propostas pelo livro didático e veja se elas estão condizentes com as diretrizes.

Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006)

- Objetivos:

-Retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de LEs no ensino médio e ressaltar a importância dessas.

-Reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de LE.

- Discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de LEs.

- Trazer reflexões teóricas – pedagógicas e educacionais – que possam ensinar a pensar sobre e a lidar com os conflitos inerentes à educação.

Problematização: o ensino de inglês na escola pública x nos institutos de idiomas.

2a) Caracterize as duas instâncias de ensino com base nas orientações curriculares.

Escola pública	Escola de idiomas

Qual é o papel educacional da LE?

.....

Quais são os efeitos da globalização sobre sua função educacional?

.....

Como desenvolver o senso de cidadania em aula de LE?

.....

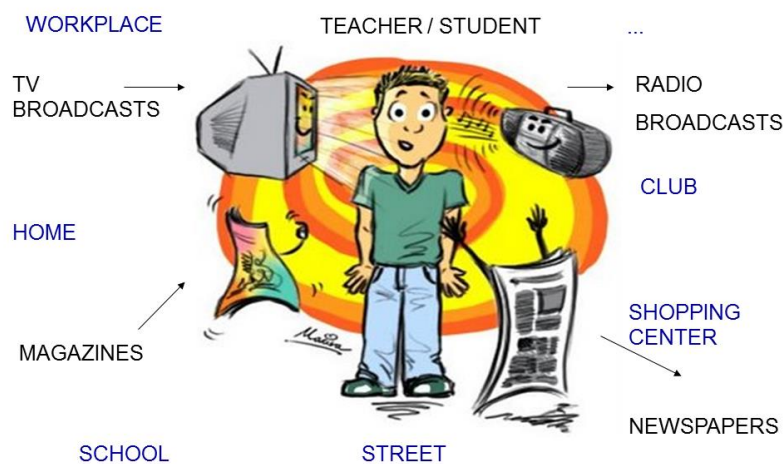
Como trazer questões que podem desenvolver esse senso?

.....

.....

.....

Os discursos midiáticos sobre a língua inglesa



What is “mídia” ?

O termo *mídia* é originário da expressão inglesa *mass media* que designa meios de comunicação de massa; *media* advém do latim, do plural *medium* e significa meio, centro. No dicionário Aurélio, encontram-se também os termos: *mídia impressa* como a “Mídia que inclui especialmente jornais e revistas, também os recursos impressos de comunicação como mala direta, *folder*, catálogo, etc.”; *mídia eletrônica* como a “Mídia que inclui especialmente o rádio e a televisão e também o cinema e outros recursos audiovisuais; *mídia digital* como a “Mídia baseada em tecnologia digital, como exemplo a Internet e a TV digital [...] Mídia que utiliza gravação digital de dados como o cd-rom, disquete, etc”.

(FERREIRA, 2004)

Qual é o objetivo do discurso midiático ?

Os meios de comunicação (mídia), em geral, criam na sociedade sabedorias convencionais (popularmente conhecidas como 'senso comum'), assimiladas inconscientemente, a partir da combinação entre persuasão, convencimento e manipulação.

O inglês está na mídia ?

- The press
- Advertising
- Broadcasting
- Motion pictures
- Popular music

(Crystal, 1997)

Campanhas publicitárias

- Propaganda 1:

Qual o objetivo de se aprender inglês ?

Você concorda ?

- Propaganda 2:

Quem precisa aprender inglês ? Por quê?

Você concorda ?

- Propaganda 3:

Qual a relação do inglês com o sujeito (aprendiz) ?

Você concorda: “Você é o que você fala”?

- Propaganda 4:

A aprendizagem de inglês tem qual(ais) propósito(s) ?

Você concorda ?

Filme

Assista a introdução do filme e responda às questões abaixo.

1. Qual é a cultura evidente no filme ?
2. Qual é a língua em evidência ?
3. Como cultura e língua estão sendo representadas no filme ?
4. Que(ais) discurso(s) se faz(em) presente(s) nessas representações ? Exemplifique.

As mídias na sala de aula

- Você utiliza mídias em sua prática docente de língua inglesa ? Qual(ais) ?
- Qual(ais) o(s) propósito(s) ?



Curso de Extensão: **Os usos do inglês e seus significados na sociedade globalizada: implicações e reflexões para o ensino.**

Encerramento (Reflexões Finais) 06/07/2011

A partir das leituras dos quatro textos produzidos por diferentes acadêmicos, preencha o quadro abaixo com sua compreensão acerca do papel que a língua inglesa exerce em nossa sociedade e suas implicações pedagógicas.

Acadêmicos	Qual é a posição da língua inglesa na sociedade ?	Qual é (deve ser) o papel do professor de inglês ?	Qual(ais) é(são) a(s) implicação(ões) para o ensino-aprendizagem na escola ?	Como você se posiciona frente a essa perspectiva acadêmica ?
Crystal (1997; 2010)				
Rajagopalan (2003; 2004)				

Moita Lopes (2006)				
Leffa (2008)				

**WHEN YOU THINK OF SOMETHING BLUE, WHAT DO YOU THINK OF
(WHAT IMAGE COMES TO YOUR MIND AT FIRST ?) ?... THE SEA, THE SKY,
THE EYES ... ?**

FILL IN AN ANSWER TO EACH QUESTION BELOW.

What do you think of, when you think of... (something that is) ...	Your answer
white	
blue and red	
Hot	
a soft drink	
a successful job	
an entertaining environment	
a wealthy way of life	
Rich	
Powerful	
Communicative	
Integrating	
worldly used or spoken	

GLOBALLY USED LANGUAGE

LÍNGUA “ESTRANGEIRA” DE ACESSO A UM MUNDO MELHOR

LÍNGUA DE FRONTEIRA

CIDADÃO MULTILÍNGUE

APÊNDICE B

DESCRIÇÃO DO CURSO

Primeiro conteúdo temático do curso: “O inglês em nossas vidas: experiências com a LE”

A professora formadora Nara e eu iniciamos o curso apresentando às professoras participantes o seu tema geral “Os usos do inglês e seus significados na sociedade globalizada: implicações e reflexões para o ensino”, bem como, nós, como as professoras organizadoras e ministrantes. Para justificarmos o tema proposto, introduzimos, por meio de slides, algumas inquietações e/ou problematizações sobre o tema, os quais se refletiram na organização e oferta do curso:

Historicamente, a expansão da língua inglesa tem respondido a interesses comuns para as diferentes sociedades de base colonial-agrícola, industrial-desenvolvimentista e tecnológico-global vinculada aos propósitos políticos, econômicos, sociais e educacionais de cada época. (ALMEIDA, 2011)

Quando ensinamos inglês, estamos contribuindo para uma situação de dominação e dependência ou promovendo desenvolvimento e independência? Como nos relacionamos com o fato de que o inglês é uma língua de poder? (BUSNARDO e BRAGA, 1987 apud ZACCHI, 2003, p. 187)

Em seguida, houve a exposição dos objetivos do curso e apresentei a metodologia, o cronograma e a carga horária. As participantes foram consultadas se concordavam com os dias estabelecidos para os encontros presenciais. Informamos-lhes, ainda, que encaminharíamos por e-mail, suas identificações de usuário e respectivas senhas, bem como as instruções necessárias para o acesso ao *blog*.

Posteriormente, exibimos o vídeo: “Why is it important to learn English?”⁸⁷. Nosso propósito era provocarmos uma reflexão inicial por parte das professoras acerca do papel ou dos papéis que atualmente atribui-se à língua inglesa. Nossa escolha pelo vídeo ocorreu por consideramos que o mesmo fora elaborado a partir de visões ideológicas globais sobre os usos do inglês e seus reflexos nos contextos locais/regionais/individuais de falantes não nativos. O vídeo nos pareceu ser uma produção recente de estudantes espanholas de língua inglesa.

⁸⁷ Disponível em: <www.youtube.com>. Acesso em: 5 abr. 2011.

O vídeo inicia com a pergunta: “Do you know why English is important?”. Como primeira resposta, mostra as imagens da bandeira britânica, Big Ben, Estátua da Liberdade e do Museu Australiano, seguidas do argumento “To communicate with people from other cultures...”. Exibe, na sequência, três estudantes espanholas caminhando pela rua que se deparam com um estudante estrangeiro, o qual se comunica apenas em inglês. Uma das alunas diz que sabe falar inglês e conversa com o rapaz. Em seguida, outro argumento para se aprender inglês é “To get a job...”, seguido de diferentes imagens de anúncios de emprego em língua espanhola e inglesa, os quais exigem que os candidatos tenham conhecimento de inglês. Após, o argumento “To know what you are singing about...” é exibido com a cena publicitária de uma escola de língua alemã, na qual, um casal de adultos e duas filhas pequenas entram no carro, ligam o rádio e começam a ouvir e a curtir uma música em inglês, que repete o verso “I wanna fuck you in the ass”. Outro argumento apresentado é “To use the new technologies...”, seguido de imagens de aparelhos eletrônicos como celulares, computadores, bem como de diferentes mensagens na internet. Logo após, o argumento “Because you have English closer than you think...” é exibido com imagens em que há a presença da língua inglesa: quadros informativos de voos, instruções para a máquina de lavar, menus de restaurantes, anúncios de outdoors, letreiros de estabelecimentos comerciais, camisetas, placas de trânsito, dentre outros. Em seguida, uma imagem do personagem Barth, do desenho animado “Os Simpsons”, é exibida no contexto de sala de aula em que Barth está escrevendo várias vezes no quadro “It’s ‘facebook’, not ‘assbook’”. O argumento “To avoid complicated situations...” é exibido, seguido de um vídeo que mostra o atual primeiro ministro da Espanha sendo entrevistado em inglês e este responde unicamente à jornalista: “Thank you” e “Hablo español”. O vídeo termina com os argumentos: “You need to know your world.”, “You need to be prepared.” e “You need to LEARN ENGLISH!!”⁸⁸.

Em seguida, entregamos às professoras um *handout* com atividades reflexivas referentes à temática do primeiro encontro presencial “O inglês em nossas vidas: experiências com a LE.”. As atividades reflexivas consistiam em três dinâmicas. O objetivo da primeira dinâmica era levar as professoras a construir, individualmente, uma narrativa a partir da relação de suas histórias de vida com a língua inglesa. O recurso utilizado para a elaboração das narrativas foi o desenho, a imagem. A atividade proposta consistia na

⁸⁸ Destaque em caixa alta conforme exibido no vídeo.

elaboração e descrição de uma imagem, pelas professoras, por meio das seguintes perguntas reflexivas:

1. Você tem alguma relação com a língua inglesa? Qual(ais)?
2. Que(ais) significado(s) você atribui a essa(s) relação(ões)?
3. Caracterize a sua imagem atribuindo-lhe sentidos, qualidades, sentimentos, ideias, etc.) por meio de palavras isoladas ou frases curtas.
4. Qual(ais) a(s) sua(s) experiência(s) de vida com essa língua? Pessoal, acadêmica e profissional.

Após, aplicamos a Dinâmica 2 com o propósito de verificarmos as percepções das professoras quanto aos usos do inglês no (seu) cotidiano e significados/sentidos atribuídos a esses usos pelas mesmas. Utilizamos do recurso de duas imagens. A primeira imagem continha diferentes letreiros de estabelecimentos comerciais brasileiros e anúncios de propaganda em língua inglesa⁸⁹. A segunda era a imagem de uma escultura feita com quatro embalagens diferentes de produtos de limpeza dispostas uma ao lado da outra. No rótulo de cada uma delas, está escrita uma palavra em inglês que, juntas, formam a frase “We are all Americans”⁹⁰. A atividade consistia na análise dessas duas imagens pelas professoras, por meio de questionamentos reflexivos, tais como:

5. Onde você se localiza nesse contexto?
6. Que(ais) sentido(s) pode(m) ser atribuído(s) à língua e à cultura da língua inglesa a partir das imagens?
7. Que(ais) sentido(s) podemos atribuir a nossa língua materna e cultura a partir das imagens?
8. Que(ais) significado(s) podemos apreender na relação entre as imagens e o ensino de língua inglesa enquanto professores?

⁸⁹ Imagem publicada na Revista Veja em 1998, como elemento textual ilustrativo do artigo jornalístico “A febre de aprender inglês” e sob o comando “Na rua: o brasileiro descobriu que aprender a falar inglês é tão necessário quanto saber trabalhar com computador”.

⁹⁰ Referências da imagem: Shirin Aliabadi & Farhad Moshiri. *We Are All Americans*, Operation Supermarket Series, Ink Jet Print 100 x 75 cm 2006. Texto descritivo da imagem: “The work titled “We are all Americans” suggests our fascination with everything American. This Americanization of a society is defined by the ratio of commodity fetishism to the range of product accessibility. Global corporations, when localizing their advertisements, adapt their jingles to the local cultural attributes. Thus poetry with detergent is also a reference to Iranian oral culture and its obsession with poetry, a tradition deeply rooted in Iranian society. The artists re-brand and transform these items into a discourse on capitalism.” Disponível em: <http://universes-in-universe.org/eng/nafas/articles/2008/farhad_moshiri_shirin_aliabadi> Acesso em: 19 ago. 2010.

Na Dinâmica 3, nosso objetivo era poder conhecer as percepções das professoras em torno da relação da língua inglesa com a sua língua materna. Utilizamos do instrumento pedagógico da música. Exibimos às professoras o vídeo e a letra da canção “Samba do Approach”⁹¹, de autoria do cantor brasileiro Zeca Baleiro e composição musical de Zeca Pagodinho. Solicitamos às professoras que refletissem sobre a música a partir dos seguintes questionamentos:

6. De que modo convivemos com a língua estrangeira em contextos locais próprios? Reflita a partir da letra de música abaixo.
7. Como esse convívio é significado (visto) por professores e alunos de língua inglesa?
8. De que forma a/o professora/o de língua inglesa poderia abordar esse assunto em uma sala de aula de LE?

Como atividade final desse primeiro encontro temático presencial do curso, buscamos fazer uma ponte entre as reflexões realizadas pelas professoras na terceira dinâmica sob o tema “relação da língua inglesa com a língua materna” e duas atividades pedagógicas: a primeira, uma lição introdutória, a “Welcome Unit”, página 8, do material didático “Keep in Mind”, produzido e adotado para a 5ª série do ensino fundamental no ano de 2008⁹²; a segunda, o texto “Encontramos o invasor quando fazemos compras”, excerto do Capítulo 4 do livro “A invasão cultural norte-americana” (2004), de autoria de Júlia Falivene Alves, dirigido ao ensino fundamental⁹³.

Nosso propósito com essa atividade final era conhecermos um pouco mais acerca da visão pedagógica e, também, política das professoras sobre o inglês como idioma estrangeiro a ser ensinado na escola pública. Assim, solicitamos a elas que lessem esses dois textos didáticos tendo como referência as seguintes perguntas:

1. O texto e exercícios pedagógicos anexos contemplam esse tema? Sob qual(ais) perspectiva(s)?

⁹¹ Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=844SI0GD3wI> >. Acesso em: 02 abr. 2011.

⁹² CHIN, E. Y. & ZAOROB, M.L. *Keep in Mind*. Coleção de Livro Didático para Ensino Fundamental. São Paulo: Editora Scipione, 2008.

⁹³ ALVES, J.F. *A invasão cultural norte-americana*. Coleção Polêmica. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

2. Como o professor de língua inglesa poderia introduzir o tema para os alunos utilizando-se desses materiais?

Após o primeiro encontro temático presencial com as professoras, postamos a *follow-up activity* no *blog* no intuito de que elas dessem continuidade às suas reflexões sobre o tema e subtemas anteriormente discutidos.

Desse modo, postamos quatro questões reflexivas:

1. O que o inglês representa em sua vida?
2. Que lugar a língua inglesa ocupa na sociedade atual?
3. Quais discursos sobre a língua inglesa estão presentes em nosso dia-a-dia enquanto professores de línguas atuando na escola pública?
4. De que forma nos relacionamos com esses discursos? Qual(ais) é(são) nossa(s) postura(s) diante dos mesmos?

As questões reflexivas (3) *Quais discursos sobre a língua inglesa estão presentes em nosso dia-a-dia enquanto professores de línguas atuando na escola pública ?* e (4) *De que forma nos relacionamos com esses discursos ? Qual(ais) é(são) nossa(s) postura(s) diante dos mesmos ?* postadas no *blog* após o primeiro encontro temático presencial, serviram de pressupostos para o tema que seria introduzido no segundo encontro temático “Os discursos oficiais para o ensino de LE.”

Segundo conteúdo temático do curso: “Os discursos oficiais para o ensino de LE”

Iniciamos o segundo encontro temático perguntando se as professoras haviam acessado o *blog* do curso e se elas criariam um com os seus alunos de língua inglesa. Em seguida, fizemos referência às questões reflexivas postadas 1 e 2 retomando, de forma sucinta, os assuntos discutidos por elas no primeiro encontro. Após, mencionamos as questões postadas 3 e 4 como introdução ao tema deste segundo encontro.

Entregamos às professoras o segundo *handout* do curso. Fizemos, oralmente, breve referência a um estudo desenvolvido pelo professor e pesquisador Zacchi (2007), socializado por meio do artigo “A orquestração de discursos por professores de língua inglesa”, publicado na Revista Letra & Letras, Uberlândia, número 23, Janeiro/Junho, 2007,

p. 185-199. Nessa pesquisa ele entrevistou professoras de língua inglesa de escolas públicas em duas cidades de Minas Gerais, sobre os variados discursos correntes acerca do fenômeno da expansão do inglês e seus reflexos na prática docente. Segundo o pesquisador, “[na] análise dessas entrevistas [...] [detectou] ecos de variados discursos, tanto hegemônicos quanto contra-hegemônicos, sobre o inglês no mundo e o ensino de língua inglesa” (p. 187).

Expomos que o objetivo de nosso segundo encontro temático era (re)visitar conteúdos dos textos educacionais (diretrizes e orientações curriculares) que apresentassem discursos sobre o caráter político, econômico, social e educacional do ensino da língua inglesa nos dias atuais. Além disso, nosso propósito, enquanto formadoras e pesquisadora, era verificar os posicionamentos das professoras participantes sobre os discursos presentes nos textos educacionais em relação à posição do inglês no mundo globalizado e ao ensino dessa língua estrangeira na escola.

Assim, as questionamos oralmente sobre suas concepções de “discurso”. Em seguida, demos início à primeira atividade do material didático, a qual solicitava que as mesmas completassem duas categorias existentes de discurso: hegemônico e contra-hegemônico, associando-as às palavras “dominador - resistente - dependente – independente - conflituoso - suprime a diversidade - aberto à diversidade - impõe valores universais - rompe com valores universais – centralizador - descentralizador”. Após a reflexão sobre suas escolhas dentre as palavras, elas poderiam, ainda, acrescentar outras palavras se o desejassem.

Com base nas respostas emitidas pelas professoras, fizemos uma breve discussão sobre as duas categorias de discurso. Ampliamos um pouco mais as discussões apresentando-lhes a capa do livro “Inglês em escolas públicas não funciona?”, organizado pelo professor Diógenes Cândido de Lima, com publicação em 2011⁹⁴, e dois anúncios publicitários de duas escolas de idiomas. Pedimos que identificassem se os discursos presentes nesses textos publicitários eram hegemônicos ou contra-hegemônicos, partindo-se das características anteriormente apontadas para cada uma dessas categorias de discurso.

Em seguida, aproveitamos o engajamento das professoras nas discussões e propusemos uma reflexão com os seguintes excertos dos textos curriculares:

⁹⁴ LIMA, Diógenes C. de. *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Parábola, 2011.

No Brasil, o inglês se apresenta como a língua estrangeira predominante no currículo escolar, o qual é orientado por documentos oficiais para o ensino de línguas estrangeiras na educação formal (PCN, 1998; PARANÁ, 2008; OCEM, 2006). Inclusão da língua inglesa no currículo desde 22/06/1809, com propósitos mercantis de expansão do governo português por D. João VI. Início da valorização do ensino de línguas na educação formal.

Passamos assim, a uma discussão inicial sobre “Os discursos oficiais para o ensino de LE no Brasil”, por meio dos seguintes questionamentos:

1. Quais são os documentos oficiais existentes para o ensino-aprendizagem de LE no ensino regular?
2. Como são elaborados? Quem participa dessa elaboração?
3. Com qual(ais) finalidade(s)?
4. Os princípios e objetivos propostos nos documentos oficiais são coerentes com a realidade observada hoje nas escolas?

Fizemos, na sequência, uma leitura em conjunto de pequenos excertos dos textos educacionais, os quais, contemplam os princípios norteadores dos PCN (1998) e os objetivos gerais das Diretrizes Curriculares do Paraná (2008):

Parâmetros Curriculares Nacionais (1998)

“sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional.”

Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008)

-Objetivos:

“[fundamentar] o trabalho pedagógico e contribuam de maneira decisiva para o fortalecimento da Educação Pública Estadual do Paraná. [...] estabelecer os objetivos de ensino de uma Língua Estrangeira Moderna e resgatar a função social e educacional desta disciplina na Educação Básica.”

Em continuação com as leituras e discussões desses documentos, fizemos referência à problematização que as Diretrizes Curriculares do Paraná apresentam com relação ao ensino comunicativo de línguas estrangeiras. Para isso, levantamos a seguinte questão:

De acordo com as diretrizes curriculares a “Abordagem Comunicativa tem orientado o trabalho em sala de aula e apresentado limitações?”. Quais são elas? Você concorda?

Após as respostas e discussões das professoras, nos referimos aos princípios e objetivos propostos pelas Diretrizes Curriculares do Paraná para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na escola, fazendo uma leitura em conjunto dos seguintes excertos:

Nestas Diretrizes, o ensino de Língua Estrangeira Moderna, na Educação Básica, propõe superar os fins utilitaristas, pragmáticos ou instrumentais que historicamente têm marcado o ensino desta disciplina.

Desta forma, espera-se que o aluno:

- use a língua em situações de comunicação oral e escrita;
- vivencie, na aula de Língua Estrangeira, formas de participação que lhe possibilitem estabelecer relações entre ações individuais e coletivas;
- compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social;
- tenha maior consciência sobre o papel das línguas na sociedade;
- reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país.

Destaca-se que tais objetivos são suficientemente flexíveis para contemplar as diferenças regionais, mas ainda assim específicos o bastante para apontar um norte comum na seleção de conteúdos específicos.

Entende-se que o ensino de Língua Estrangeira deve considerar as relações que podem ser estabelecidas entre a língua estudada e a inclusão social, objetivando o desenvolvimento da consciência do papel das línguas na sociedade e o reconhecimento da diversidade cultural.

As sociedades contemporâneas não sobrevivem de modo isolado; relacionam-se, atravessam fronteiras geopolíticas e culturais, comunicam-se e buscam entender-se mutuamente. Possibilitar aos alunos que usem uma língua estrangeira em situações de comunicação – produção e compreensão de textos verbais e não-verbais – é também inseri-los na sociedade como participantes ativos, não limitados às suas comunidades locais, mas capazes de se relacionar com outras comunidades e outros conhecimentos.

Um dos objetivos da disciplina de Língua Estrangeira Moderna é que os envolvidos no processo pedagógico façam uso da língua que estão aprendendo em situações significativas, relevantes, isto é, que não se limitem ao exercício de uma mera prática de formas linguísticas descontextualizadas. Trata-se da inclusão social do aluno numa sociedade reconhecidamente diversa e complexa através do comprometimento mútuo.

O aprendizado de uma língua estrangeira pode proporcionar uma consciência sobre o que seja a potencialidade desse conhecimento na interação humana. Ao ser exposto às diversas manifestações de uma língua estrangeira e às suas implicações político-ideológicas, o aluno constrói recursos para compará-la à língua materna, de maneira a alargar horizontes e expandir sua capacidade interpretativa e cognitiva. Ressalta-se, como requisito, a atenção para o modo como as possibilidades linguísticas definem os significados construídos nas interações sociais. Ainda, deve-se considerar que o aluno traz para a escola determinadas leituras de mundo que constituem sua cultura e, como tal, devem ser respeitadas.

Além disso, ao conceber a língua como discurso, conhecer e ser capaz de usar uma língua estrangeira, permitir-se aos sujeitos perceberem-se como integrantes da sociedade e participantes ativos do mundo. Ao estudar uma língua estrangeira, o aluno/sujeito aprende também como atribuir significados para entender melhor a realidade. A partir do confronto com a cultura do outro, torna-se capaz de delinear um contorno para a própria identidade. Assim, atuará sobre os sentidos possíveis e reconstruirá sua identidade como agente social (p. 56-57).

Em seguida, expomos brevemente os objetivos das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e solicitamos às professoras que discutissem e se manifestassem para o grupo:

Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006)

- Objetivos:

- Retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de LEs no ensino médio e ressaltar a importância dessas.
- Reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de LE.
- Discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de LEs.
- Trazer reflexões teóricas – pedagógicas e educacionais – que possam ensinar a pensar sobre e a lidar com os conflitos inerentes à educação.

Para que as discussões entre as professoras se ampliassem um pouco mais, nos referimos à problematização trazida pelos documentos, com relação aos conflitos e tensões existentes entre abordagens, metodologias e objetivos do ensino de língua inglesa na escola regular e nos institutos de idiomas.

Ao final, lhes entregamos fotocópia das atividades introdutórias das páginas 8 e 9 do livro didático “Globetrekker” (2008)⁹⁵, adotado para o ensino médio e pedimos que verificassem se estas estavam condizentes com as orientações curriculares para o ensino de língua estrangeira e, se possível, se manifestassem.

Como *follow-up activities* desse segundo encontro temático, postamos no *blog* duas atividades: na primeira, as professoras deveriam fazer uma síntese dos propósitos estabelecidos para o ensino de LE na educação básica do Paraná e refletir, por escrito, sobre a relação destes com sua prática de sala de aula; na segunda, pedimos para que relatassem, brevemente, uma de suas aulas de língua inglesa em que tivesse ocorrido um conflito entre os discursos hegemônico e contra-hegemônico sobre o inglês, seja a partir dos conteúdos ou atividades do livro didático, seja na sua conversa com os alunos durante a aula.

Terceiro conteúdo temático do curso: “Os discursos midiáticos sobre a língua inglesa”

O objetivo do terceiro encontro temático era expor as professoras participantes a textos midiáticos (propagandas de escolas de línguas televisivas e impressas) que apresentassem discursos sobre ensino/aprendizagem da língua inglesa e perceber os posicionamentos tomados por elas diante dos mesmos. Introduzimos esse encontro com a

⁹⁵ COSTA, Marcelo B. *Globetrekker 1*. Inglês para o Ensino Médio. Editora: Macmillan, 2008.

imagem, em slide, de um menino, representando o professor ou o aluno, cercado por uma variedade de mídias (impressa, eletrônica e virtual), pela escola, *shopping centres*, clubes etc.

Levantamos a questão “What is ‘mídia?’” e trouxemos as seguintes definições:

O termo *mídia* é originário da expressão inglesa *mass media* que designa meios de comunicação de massa; *media* advém do latim, do singular *medium* e significa meio, centro. No dicionário Aurélio, encontram-se também os termos: *mídia impressa* como a “Mídia que inclui especialmente jornais e revistas, também os recursos impressos de comunicação como mala direta, *folder*, catálogo, etc.”; *mídia eletrônica* como a “Mídia que inclui especialmente o rádio e a televisão e também o cinema e outros recursos audiovisuais; *mídia digital* como a “Mídia baseada em tecnologia digital, como exemplo a Internet e a TV digital [...] Mídia que utiliza gravação digital de dados como o cd-rom, disquete, etc”. (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2004, p. 1328)

Perguntamos a elas “Qual é o objetivo do discurso midiático?” para que refletissem e se manifestassem. Apresentamos, em seguida, o seguinte argumento:

Os meios de comunicação (mídia), em geral, criam na sociedade sabedorias convencionais (popularmente conhecidas como ‘senso comum’), assimiladas inconscientemente, a partir da combinação entre persuasão, convencimento e manipulação.

Após, lançamos mão da pergunta: “O inglês está na mídia?” com o propósito de que as professoras se manifestassem tecendo relações entre mídia, língua inglesa e ensino. Mostramos em slide uma síntese das mídias apontadas por Crystal (1997): *the Press*, *Advertising*, *Broadcasting*, *Motion pictures*, *Popular music* e a *Internet*.

Em segmento às atividades, exibimos os vídeos de campanhas publicitárias de quatro escolas de idiomas, com a finalidade de que as professoras assistissem e discutissem, em conjunto, a partir de alguns questionamentos reflexivos.

A primeira propaganda exibida foi a da escola de idiomas C⁹⁶. Nesta, um avião de carga está em pleno ar. Somente dois adolescentes aparecem a bordo, algemados no compartimento de cargas. De repente, surge o ator Bruce Willis saindo da cabine do piloto, lutando com o provável bandido ou sequestrador dos meninos. Os adolescentes ficam surpresos e um deles exclama: “Caramba! Bruce Willis!” O ator, enquanto luta com o

⁹⁶ Dado o caráter ético desta pesquisa, menciono somente as iniciais dos nomes das escolas de idiomas. As quatro propagandas estão disponíveis em www.youtube.com. Acessos em: 6 abril, 7 maio, 10 maio e 10 junho, 2011.

bandido, consegue a chave das algemas e as joga para os garotos. Eles se soltam, observam que o avião está sem o piloto e se perguntam: “Como é que a gente vai saí daqui?” Então, um deles indaga o ator, que segue lutando: “Sr. Bruce, como é que *me e he* vamo saí do avião, *the avion*? O ator lhes responde em alta voz, olhando para um paraquedas desarmado no chão do compartimento: *The parachute!!!* O garoto, sem entender, pergunta: “Chute?” O ator repete: *The parachute!!!* Então o garoto diz ao amigo apontando para o paraquedas: “Acho que é pra chutá isso aí.” Diante da incerteza dos garotos, o ator grita: *Go, go, go!!!* E um dos meninos diz: “É pra chutá no gol”. O outro, prontamente chuta a mochila do paraquedas para fora do avião. Na cena final, os meninos sorriem para o ator que consegue vencer o bandido, pega o paraquedas e salta do avião. A propaganda termina com o argumento: “Ou você se garante, ou a língua derruba você.”

Após a exibição, indagamos as professoras com duas perguntas para que refletissem e se pronunciassem para o grupo:

1. Na propaganda, qual é o objetivo de se aprender inglês?
2. Você concorda com esse objetivo?

A segunda exibição foi da propaganda da escola W. Dois meninos, na faixa etária entre 7 e 10 anos, estão brincando com seus carrinhos de controle remoto na rua. De repente, passa por eles uma menina ruiva, bonita e lança um olhar delicado para o mais jovem deles. O menino perde o controle de seu carro que acaba se chocando com o do colega. Então ele pergunta ao amigo mais velho: “Como fala trombada em inglês?” O outro responde: “*Crash*”. Logo, aparece outra cena em que os dois garotos estão andando de bicicleta em um parque e, de repente, a mesma garota passa por eles andando sobre *rollers*. Então, o garoto menor desce da sua bicicleta e imagina-se em uma discoteca admirando a menina dançando sobre a pista. A cena retorna ao cenário do parque e a menina, agora, está sentada em um banco saboreando uma maçã do amor. Neste momento, o garoto maior sugere ao amigo: “Vai lá. Pede uma mordida da maçã pra ela.” O garoto menor responde: “Não. Agora, não”. O outro insiste: “Vai lá, cara. Pede em inglês que é mais legal.” Então ele pergunta: “Como é que fala isso em inglês?” “É assim...”. Responde o amigo mais velho lhe dizendo baixinho ao ouvido. O garoto resolve ir até a menina e ela lhe cumprimenta: “Oi.” Ele prontamente lhe pede: “*Give me a kiss?*”. A menina lhe dá um beijo no rosto deixando-o atônito e

exclama: “Yes!”. A propaganda é encerrada com os argumentos: “Inglês, logo você vai precisar.” e “W, você bilíngue”.

Após esta exibição, fizemos duas perguntas:

1. Na propaganda, quem precisa aprender inglês? Por quê?
2. Você concorda com a justificativa?

A terceira propaganda exibida às professoras foi a da escola F. É o primeiro dia de aula da disciplina de língua inglesa na escola regular. A cena se passa em uma turma de adolescentes. A professora, uma mulher madura, usando óculos e um guarda-pó, em frente ao quadro-negro, diz aos alunos: “Hoje é a nossa primeira aula de inglês.” E faz uma pergunta, se dirigindo a uma aluna sentada na primeira fileira: “*What’s your name?*” Sua pronúncia carrega traços de sotaque da língua portuguesa brasileira. A aluna responde com o mesmo sotaque: “My name is Júlia.” A professora lhe lança um sorriso. Logo se dirige a um aluno sentado na segunda fileira e lhe pergunta: “*What’s YOUR name?*” O aluno prontamente lhe responde: “*My name is ‘Guilherme’ because my Mom loves this name, which by the way, was my gandfather’s name. But, please, call me Guile.*” Os demais alunos da classe voltam seus olhares para o colega enquanto fala. A professora ouve seu aluno e fica de boca aberta, atônita. Logo, ela vai ao chão como se tivesse sofrido um desmaio. Então a propaganda anuncia: “Faça F. Você é o que você fala. Matricule-se já.” A propaganda termina com o aluno olhando para a professora, supostamente no chão, e lhe diz: “Si quieres, profesora, también puedo hablar español.”

Após esta exibição, perguntamos às professoras:

1. Na propaganda, qual é a relação do inglês com o sujeito/aprendiz?
2. Você concorda com “Você é o que você fala”?

A quarta propaganda foi a da escola I. A cena ocorre no saguão de um aeroporto. Um jovem, carregando mala e maleta se aproxima do guichê de uma empresa aérea e pergunta à atendente: “Oi, eu quero uma passagem.” A atendente lhe pergunta: “Pra onde?” O rapaz, com um sorriso nos lábios e um olhar sonhador, responde: “Pra uma carreira de sucesso.” A moça, sem entender, pergunta: “Pra onde?” A propaganda termina com os argumentos: “Não perca tempo. Inglês e Espanhol é na I. Estudos, viagens, carreira. Escolha o caminho que a I leva você.”

Perguntamos, então, às professoras:

1. Na propaganda, a aprendizagem de inglês tem qual(ais) propósito(s)?

2. Você concorda com esse(s) propósito(s)?

Como atividade de encerramento desse terceiro encontro temático presencial, exibimos às professoras as cenas iniciais do filme *Spanglish*⁹⁷ com a seguinte atividade: Assista a introdução do filme e responda, oralmente, as questões abaixo.

1. Qual é a cultura evidente no filme?
2. Qual é a língua em evidência?
3. Como cultura e língua estão sendo representadas no filme?
4. Que(ais) discurso(s) se faz(em) presente(s) nessas representações? Exemplifique.

Lançado no Brasil em 2005, *Spanglish* conta a história de uma imigrante mexicana, Flor Moreno, a qual decide tentar a vida nos Estados Unidos com a filha de 4 anos, Cristina, após ter sido abandonada pelo marido no México. Passados 6 anos vivendo em terra anglo-americana (Los Angeles) sem falar inglês, Flor vai trabalhar como empregada doméstica na casa de uma família norte-americana de classe alta, os Clasky.

As imagens iniciais da narrativa cinematográfica retratam, de forma satirizada, a situação de duas cidadãs mexicanas (a mãe Flor Moreno e a filha Cristina) que buscam uma vida melhor nos Estados Unidos. Os choros hilariantes da personagem Flor, em frente à porta de sua casa no México, mostram as frustrações de uma mulher abandonada pelo marido e que está desesperada por não ter uma alternativa para melhorar sua situação econômica. Na cena seguinte, Flor entra clandestinamente com a filha nos Estados Unidos pelo deserto.

Nos Estados Unidos, Flor é apresentada à Deborah, no jardim interno de sua suntuosa casa, por intermédio de uma personagem bilíngue, Mônica, prima de Flor que vive já há algum tempo no país. Deborah pergunta a Flor o seu nome e tenta pronunciá-lo em conformidade com a fonética da língua espanhola. Porém, sem muito êxito, busca na língua inglesa, uma palavra com ortografia e pronúncia mais próximas e balbucia “*floor*”, o que na língua inglesa significa “lugar onde se pisa, chão”, diferentemente da palavra da língua espanhola “*flor*” que significa “planta ornamental” e com fonemas distintos (ALMEIDA, TERUYA, 2006).

Ao final dessa atividade, perguntamos às professoras se elas utilizavam mídias (como essas) em suas práticas docentes e com qual(ais) propósito(s).

⁹⁷ SPANGLISH. (DVD) James Lee Brooks. Sony Pictures. 2004.

Como *follow-up activities* desse terceiro encontro temático presencial, postamos no *blog* as seguintes questões para reflexão:

Neste encontro presencial, analisamos discursos sobre a língua inglesa (o seu papel, ensino-aprendizagem, quem aprende, quem ensina etc.) presentes nas mídias globais, especificamente, nas propagandas de escolas de idiomas. Reflita sobre as questões abaixo e responda brevemente:

- 1a) Qual(ais) é(são) o(s) para se aprender inglês nesses discursos?
 1b) Esses discursos se fazem presentes em sua prática docente na escola? De que forma?
 1c) Reflita sobre o excerto e responda (novamente) às questões abaixo:

“As mídias de massa exercem influência na formação cultural do homem contemporâneo. A ‘pedagogia cultural’ é uma pedagogia instrumentalizada e mediada pelos meios de comunicação de massa, sobretudo audiovisuais e multimídias, onde quer que estejamos e em qualquer coisa que estivermos fazendo, a cultura da mídia está sempre presente, [...] nos ensinando a como nos comportar, o que pensar e sentir, em que acreditar, o que temer e desejar e o que não.” (KELLNER, 2001, p. 10)

- 1d) Você utiliza mídias em sua prática docente de língua inglesa? Qual(ais)?
 1e) Com qual(ais) propósito(s)?

Quarto conteúdo temático do curso: “Reflexos dos processos globalizantes no ensino de línguas: o inglês como língua internacional/global?”

Os objetivos do quarto encontro temático presencial eram conhecer a respeito da visão das professoras sobre a globalização e perceber de que forma elas articulavam língua inglesa e globalização nas suas atividades escolares de ensino.

Desse modo, iniciamos o encontro mostrando às professoras duas imagens. A imagem do globo terrestre envolto por pessoas falando diferentes línguas e, abaixo dela, interligadas por duas flechas contínuas, a imagem de uma criança estudando e do professor explicando-lhe algo. As indagamos a respeito de suas percepções sobre a relação entre essas duas imagens.

Consideramos essas percepções iniciais como pressupostos para o encaminhamento da atividade de *warm-up*, a qual, consistiu em três perguntas introdutórias para o tema que seria discutido nesse encontro:

- 3 Em qual(is) ocasião(ões) você usa a língua inglesa ? Com qual(ais) pessoa(s)? Por que (quais) razão(ões) ?

- 4 Você percebe alguma relação do seu uso do idioma inglês com a globalização? De que forma?
- 5 Você percebe alguma influência da globalização no seu modo de ensinar inglês?⁹⁸

Na sequência, exibimos o vídeo “*Bad English*”⁹⁹. O vídeo mostra excertos de uma palestra proferida pelo Primeiro Ministro de Portugal, José Sócrates, na Universidade de Colúmbia nos Estados Unidos em 2010. O vídeo é intitulado *Bad English*, de forma irônica e provocativa, pelo seu autor, porque o então ministro fala em língua inglesa, mas comete uma série de equívocos gramaticais e fonéticos. O próprio ministro menciona que iria falar para a sua plateia em *Bad English*, por recomendação de seu assessor, pois, segundo este, “é a linguagem universal com a qual nos comunicamos”.

Em seguida, fizemos os seguintes questionamentos às professoras:

1. Como você definiria “bad English”? Língua? Dialeto? Variante linguística do inglês, i.e. “portuenglish”? Outro?
2. Quais são os “equívocos” em inglês ocorridos na fala do 1º ministro de Portugal ?
3. Você aborda o ensino da pronúncia da língua inglesa na sala de aula? De que forma?

Posterior a essas atividades de caráter introdutório, passamos à temática da relação entre globalização e ensino/aprendizagem de língua inglesa levantando as seguintes questões para que as professoras discutissem, refletissem e se manifestassem:

1. Globalização, como você a define?
2. Qual(ais) a(s) relação(ões) da língua inglesa com o processo de globalização?
3. O que dizem os documentos oficiais?

⁹⁸ As perguntas foram adaptadas do minicurso: “Que inglês utilizamos e ensinamos?”, ministrado pela pesquisadora e professora Neuza Pallú, como prática de formação continuada dos professores de escolas públicas de Curitiba promovida pelo NAP (Núcleo de Assessoria Pedagógica) da Universidade Federal do Paraná, em novembro de 2010.

⁹⁹ Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=MND0XT0WVJ4>.> Acesso em: 10 abr. 2011.

Lemos, na sequência, um excerto do texto introdutório do livro didático “Keep in Mind” (2008), para que as professoras também refletissem e se manifestassem.

“Vivemos hoje em um mundo globalizado, em que pessoas de diferentes países estão em frequente contato pelos mais diversos motivos, precisando compartilhar alguma língua como meio de comunicação. Dentre os idiomas que exercem essa função, o inglês é provavelmente o mais difundido. Olhe à sua volta. Ele está por toda a parte. Saber inglês permite participar de forma mais ativa desse mundo globalizado”. (Apresentação, livro *Keep in Mind*, 2008)

1. Você concorda com esses argumentos?

Em seguida, lhes apresentamos duas imagens que representam a forma como linguistas aplicados têm caracterizado o processo de expansão da língua inglesa no mundo em meio a visões geolinguísticas das aquisições e usos da língua.

Primeiramente, mostramos às professoras a imagem dos três círculos de expansão, elaborada a partir da visão de Kachru (1985) onde o inglês global, internacional ou como língua franca encontra-se em uma posição periférica. Segundo, mostramos a imagem conforme a visão geolinguística de Modiano (1999), em que o inglês internacional está na posição central e as demais variantes em posições isoladas.

Em seguida, solicitamos às professoras que lessem pequenos depoimentos de pessoas de diferentes nacionalidades se referindo à posição da língua inglesa no cenário global e os reflexos dessa expansão em suas culturas, línguas e países, e se posicionassem em relação aos conteúdos desses textos¹⁰⁰.

Ao final dessas exposições e discussões do quarto encontro, pedimos às professoras que pensassem um pouco mais sobre os reflexos da expansão da língua inglesa no mundo, sobre a relação dessa expansão com a globalização e buscassem refletir sobre as consequências e resultados disso para as suas atividades docentes. No intuito de ajudá-las nessas elaborações e reflexões, solicitamos que fizessem a leitura de quatro textos com visões de quatro acadêmicos (CRYSTAL, 2010; MOITA LOPES, 2008; RAJAGOPALAN, 2003; LEFFA, 2006) a respeito da expansão e da posição da língua inglesa hoje e de sua relação com a globalização.

Para isso, foram entregues fotocópias dos textos para as professoras e, posteriormente, postamos essa atividade no *blog* como *follow-up activity* desse encontro temático:

¹⁰⁰ Atividade online intitulada “Global English”, extraída do portal da editora Macmillan. Disponível em: http://www.macmillaninspiration.com/original/files/2010/12/INSP3culture_GE.pdf
Acesso em: 02 mar. 2011.

Language teachers,
 neste encontro presencial discutimos sobre o processo de expansão da língua inglesa como língua internacional ou global e suas relações com a globalização. Vocês receberam quatro textos produzidos por diferentes acadêmicos (linguistas e pesquisadores de LE), os quais nos apontam para visões sobre a posição em que a língua inglesa se encontra hoje na sociedade globalizada. Façam as leituras dos mesmos e elaborem uma síntese dos posicionamentos dos autores.

Texto 1: “Why has English become a global language?” Entrevista com David Crystal. Revista *New Routes*, Editora Disal, Número 42, 2010, p. 10.

Texto 2: “Língua estrangeira e auto-estima”. Autor: Kanavillil Rajagopalan, 2003, p. 65-70.

Texto 3: “Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos.” Autor: Luiz da Moita Lopes, 2009, p. 309-312.

Texto 4: “Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional”. Autor: Vilson Leffa, 2006, p. 19-21.

Quinto conteúdo temático do curso: “Por que ensinar inglês na escola pública?, O(s) papel(eis) de quem ensina a língua inglesa hoje. e (Re)Construindo os sentidos sobre a língua inglesa: seu ensino e aprendizagem nos tempos atuais.”

Os objetivos do encontro temático de encerramento do curso de formação continuada eram: a) buscar uma articulação final entre as leituras, discussões e reflexões realizadas nos encontros anteriores e as práticas de sala de aula, a fim que as professoras participantes produzissem (ou não) (novos ou diferentes) significados e sentidos para a sua docência na disciplina de língua inglesa no contexto de sociedade globalizada e b) trabalhar a língua inglesa na sala de aula contextualizada histórica, política, econômica, social e culturalmente, a fim de possibilitar que o aluno da escola pública tome consciência do papel dessa língua no contexto de sociedade globalizada.

Iniciamos com a seguinte dinâmica em língua inglesa: solicitamos às professoras que respondessem às questões abaixo, individualmente, em um tempo de 10 minutos.

WHEN YOU THINK OF SOMETHING BLUE, WHAT DO YOU THINK OF (WHAT IMAGE COMES TO YOUR MIND AT FIRST?) ?... THE SEA, THE SKY, THE EYES ...?

FILL IN AN ANSWER TO EACH QUESTION BELOW.

What do you think of, when you think of... (something that is) ...	Your answer
---	-------------

White	
blue and red	
Hot	
a soft drink	
a successful job	
an entertaining environment	
a wealthy way of life	
Rich	
Powerful	
Communicative	
Integrating	
worldly used or spoken	

Após, as professoras apresentaram suas respostas oralmente em inglês para o grupo. Perguntamos a elas se essas imagens tinham alguma relação com os assuntos discutidos no decorrer do curso. Os objetivos dessa atividade inicial era, primeiramente, verificar se as professoras faziam relações com as suas imagens para as descrições apresentadas pelo exercício aos temas abordados no curso. Também, queríamos conhecer o nível de proficiência das habilidades orais das professoras.

Em seguida, convidamos as professoras a se sentarem em duplas para uma segunda atividade. O objetivo era para que cada dupla discutisse sobre um dos quatro textos solicitados para leitura no encontro presencial anterior. Para orientar essas discussões, lhes entregamos um quadro analítico dos textos com as seguintes questões:

A partir das leituras dos quatro textos produzidos por diferentes acadêmicos, preencha o quadro abaixo.

Para o acadêmico...

Qual é a posição da língua inglesa na sociedade?

Qual é (deve ser) o papel do professor de inglês?

Qual(ais) é(são) a(s) implicação(ões) para o ensino-aprendizagem na escola?

Como você se posiciona frente a essa perspectiva acadêmica?

Posterior às discussões em duplas, as abrimos para o grupo. Para isso, fixamos quatro *banners* em uma das paredes da sala com as seguintes temáticas: “Cidadão multilíngue”, “Língua para a solidariedade internacional”, “Língua de fronteira” e “A globally used language”. Pedimos para que cada dupla retirasse da parede a temática que estivesse

relacionada ao seu texto e apresentasse para o grupo, suas discussões e reflexões sobre o texto analisado.

Logo, direcionamos as professoras para a última atividade do curso, a qual consistia em pensar e elaborar uma aula com o tema “Inglês e Globalização”, para uma das séries com as quais trabalhavam e, ao final, deveriam expô-la para o grupo. Foi-lhes atribuído o tempo de 20 minutos e entregue folhas sulfite para que pudessem planejar a aula.

Consideramos essa atividade como o “fechamento” das discussões e reflexões realizadas durante todo o curso de formação. Nosso objetivo, portanto, era perceber se os temas e as respectivas atividades reflexivas do curso possibilitaram às professoras produzir novos ou diferentes sentidos sobre a língua inglesa na sociedade globalizada, em relação aos sentidos produzidos por elas no início do curso. Também, verificar de que forma isso se refletiria ou não nas suas atividades de ensino da língua inglesa aos seus alunos da escola pública.

Após as exposições das professoras sobre suas aulas, nos minutos finais desse último encontro, lhes perguntamos a respeito de suas percepções do curso que estava sendo finalizado. Perguntamos se o curso havia trazido alguma contribuição para as suas atividades educacionais com a língua inglesa e para a sua formação.

Como *follow-up activity* final, postamos no *blog* e, também, encaminhamos aos *e-mails* das professoras, o seguinte questionário:

Questionário de Avaliação Final do Curso de Extensão

Prezada(s) Professora(s) Participante(s),

com o propósito de realizar uma avaliação final do curso de extensão, do qual você(s) participou(aram) enquanto professora(s) da rede estadual de ensino de Maringá e região, solicitamos o preenchimento do questionário (enviado ao seu e-mail pessoal) contendo 9 (nove) perguntas abertas. As respostas são individuais e sem número limitado de palavras.

Perguntas:

- 1) Anterior a sua participação no curso de extensão, você já se questionou (havia se questionado) ou teve a curiosidade de saber sobre o movimento de expansão mundial da língua inglesa, suas causas e efeitos na sociedade? Comente.
- 2) A afirmação, “Aprendizes de inglês, em contextos como o brasileiro, almejam falar essa língua para poder ascender socialmente, para se inserir no mercado de trabalho, para viajar e para usufruir da cultura globalizada” (PAIVA, 2011, p. 41) pode ser compreendida como um discurso hegemônico ou contra-hegemônico presente na sociedade brasileira? Comente.
- 3) As escolas de idiomas acabam por obscurecer aqueles que deveriam ser os principais objetivos de se ensinar e aprender línguas estrangeiras na escola regular (RAJAGOPALAN, 2011). Essa constatação tem alguma relação com os objetivos e princípios expostos nos documentos oficiais para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras? Comente.
- 4) Em sua visão, por que a língua inglesa deve compor o currículo escolar?

- 5) O que o aluno precisa saber de/sobre a língua inglesa?
- 6) Qual a formação necessária do/a professor/a de língua inglesa hoje?
- 7) Quando você ensina a língua inglesa aos seus alunos, considerando a forma como você a trabalha pedagogicamente na sala de aula, você acredita que esteja conduzindo-os a qual formação, ou seja, em qual tipo de ser humano esse ensino almeja torná-los? Comente.
- 8) De que modo o conhecimento da língua inglesa pode incluir e/ou excluir o aluno na/da sociedade globalizada ?
- 9) Comente brevemente sobre os pensamentos abaixo, com respeito à língua inglesa, relacionando-os ao(s) sentido(s) que você atribui ao ensino dessa língua hoje:
“Sobretudo em países do círculo em expansão, a língua inglesa se apresenta [...] como uma *commodity* [mercadoria] muito valorizada num mundo que está se globalizando com uma rapidez assustadora. Essas são questões [...] que precisam ser trabalhadas pelo professor, ou ao menos lembradas constantemente, pois afetam diretamente a aprendizagem do idioma” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 62).
“[...] a situação de falantes de uma língua pouco difundida para fins de comunicação internacional dos brasileiros leva à urgência de ensinar e aprender outro idioma se desejarmos evitar danos econômicos e intelectuais do isolacionismo” (Oliveira, 1996, apud Souza, 2011, p. 146).

APÊNDICE C

UNIDADES DE CONTEXTO DAS REPRESENTAÇÕES NUCLEARES E TANGENCIADORAS

REPRESENTAÇÕES NUCLEARES:

REPRESENTAÇÃO: *O inglês é a língua da empregabilidade, da oportunidade e da mudança de vida.*

Amanda 1AG1: [...] passei um vídeo que era com (+) que veio lá da Globo, né? **Sobre (+) o emprego**, sobre a questão de **você conseguir um emprego meLHOR, porque quem fala uma segunda língua tem muito mais oportunidade.**

Beatriz 1AG1: E a gente sendo pobre (+) ee **BOIA FRIA**, esse é o meu ponto, né? Eu senti uma expectativa de mudança de **VIDA**. Não questão de ter uma vida social ou com riqueza, mas **mudança de vida daQUELA situação**. Então isso + eu comecei a / essa, **essa possibilidade. Sempre trabalhando E estudando. E no momento em que eu estive nos Estados Unidos + as filhas me acompanharam**. Hoje (+) tem oito anos que elas estão em Maringá, as duas são professoras de língua inglesa. Não como, como uma **obrigação**, mas eu coloco pra elas assim, como uma **POSSIBILIDADE. Na idade delas eu cortava cana (XXX) né? As possibilidades que a língua inglesa oferece de trabalho pra elas também.**

Amanda 2AG1: A importância em ser professor de inglês, né? Uí, eu estou sendo professor de inglês, por que eu sou professora de inglês? **Não foi por acaso**, porque eu QUERO ser professora de inglês, né [...] **Porque eu dou aula de inglês, porque se eu for desprezar o inglês, daqui uns dias/ já são duas aulas só/daqui uns dias ele tira o [inglês e pronto, acabou, né?]**

Amanda 1AG2: E quando se fala na questão, no caso eu trabalho com educação de jovens e adultos e um aluno disse esses dias “eu perdi um emprego numa firma e a firma não era nem tão poderosa assim” ai eu falei nossa e o salário? ela falo “eu nunca ganhei esse salário na minha vida e eu tinha que falar simplesmente o básico , porque eu só ia atender o telefone de hospedes que viriam de outros países e só iam ligar marcando se tinha vaga ou não, eram poucas palavras” ela disse(+) “poxa vida professora se eu tivesse pegado algumas aulas somente pegando o essencial pra aquilo pronto eu teria pego o emprego e uma outra consegui” ai eu falei pra ela porque você não faz o mesmo você pega então o que é usado, pergunta pras demais qual o vocabulário o que eles perguntam mais quando eles ligam pra lá, ela falo assim “ eu parti desse ponto quando chegou lá e foi a entrevista ela me fez essas perguntas eu respondi fui contratada. Salário de mil e oitocentos reais” falei pouco né porque tinha que falar outro idioma, ela falou assim “ mas eu dei uma enganada legal” e entro. Agora ela ta quase que falando fluentemente, quer dizer aprendendo ela entro com aquele pouquinho que ela sabia e está aprendendo. **Ai não serviu no caso pra arruma um emprego, oh o discurso que nós usamos em sala. De que você tendo uma segunda língua você tem muito mais facilidade de arrumar um emprego, ganhando melhor, que pra ela esses mil e oitocentos é muito que ela nunca ganhou isso. Então é um discurso de convencer de que se você estudar uma segunda língua tem muito mais chance no mercado de trabalho/**

Amanda 2AG2: Éé porque eu falei **vo-cê vai precisar. Vai haver momentos e daí, que você, o patrão, você não vai conseguir falar** com a pessoa. Você pegou o básico só ali **para você poder entrar**, agora **você tem que se virar porque você vai precisar**. Vai chegar um momento que a pessoa vai ligar e vai perguntar outras coisas e daí? Vo-cê queria somente, eu falei, o básico para você entrar não é?, mas agora **você tem que aprimorar para não perder o seu emprego**.

Elena 1AG2: [...] tocaria a questão de alguns desses alunos (+) ou **perguntar a eles quem tem parente que mora nos Estados Unidos, brasileiro que tenha ido pra lá e que tenha ganhado a vida com isso**. Qual foi a questão de eles terem ido e não saberem inglês? Como foi lá/se eles (+) aprenderam facilMENTe? O que faltOU?

Amanda (B19/05/11): Representa tudo em minha vida, pois **foi através dela que consegui passar no concurso. Significa então o meu “ganha pão”, ou seja, o meu trabalho**

Amanda (B20/05/11): Pela **necessidade das pessoas** e pelos “mexames” que já passaram por não saber inglês, seja **no local onde trabalham por receberem hóspedes** ou **por não conseguirem um emprego porque não sabem nem o básico de uma conversação**

Amanda (B23/05/11): Discurso de um **“futuro promissor, pois possibilita a entrada no mercado de trabalho”**; A **importância do discurso que circula na Internet, ou seja, nas redes mundiais de computadores**; **“Quem não fala o inglês não tem muita chance de disputar um emprego melhor”**: **“Temos que ter uma segunda língua, pois quase todos os países tem uma segunda língua”**. [...] **diante dos mesmos procuro ser a mais autêntica possível, pois acredito que nós professores temos grande poder de persuasão e temos que usá-los. Precisamos ter uma postura firme que realmente convença-os da importância desses discursos**.

Eduarda (B07/06/11): O inglês é muito importante para mim, **pois é através dele que eu estou trabalhando e ganhando meu dinheiro**, além de estar aprendendo sempre, me atualizando.

Beatriz (B08/06/11): A **Língua Inglesa foi a possibilidade de mudança de vida**, ou seja, **condição social e também oportunidade** de conhecer outras culturas, através de viagens e virtualmente.

REPRESENTAÇÃO: <i>O inglês é uma língua de uso universal.</i>
--

Amanda 1AG1: **tá tudo escrito em inglês**, mas se formos pensar de que **a língua inglesa é uma língua universal** e que a nossa é falada em poucos países enquanto **a deles é falada em quase todo o mundo, né?** Apenas em alguns países que não,

Amanda 2AG1: E que **o inglês é uma língua universal** e que **nós temos/ eu acho que quase por obrigação, né?** Ter esse contato e saber um pouco dessa língua que é falada universalmente.

Sônia 1AG1: o mundo **TODO utiliza o inglês**, não só aqui, porque nós também somos americanos, nós somos os irmãos pobres, né, da América do NORte, né? Mas somos americanos. Então isso já tá inserido na nossa (XXX).

Elena 1AG1: eu tento sempre jogar, (+) falar pra eles que o inglês ele, além de ser esta língua universal é muito importante que você tenha **alGUM conhecimento pelo menos no inglês** pra não, não fazer bobearas, usar uma camiseta escrito alguma coisa (+) feia

Daniela 1AG1: eu tive experiências/como eu dei aula em Jaguapitã, lá a igreja era congregação lá, os padres eram de Malta e vinham visitas de pessoas de Malta, né? Lá nas escolas, passavam nas escolas, nos asilos, tudo o mais, né? E aí precisava alguém tá conversando, né? Alguma coisinha ou outra, né? Então eles iam nas salas de aula e aí eu acaba tendo que conversar com eles porque daí eles falavam em inglês, né? Aí onde eu explicava pra eles “**Pessoal, a língua que nós conversamos, que é a língua universal, qual é? O inglês.** Se eles falarem a língua deles com a nossa língua, não vai dar certo, né? Então pra vocês verem que o inglês

REPRESENTAÇÃO: *O inglês é a língua da comunicação e interação global.*

Beatriz (B08/06/11): A Língua Inglesa tem seu espaço no mundo moderno enquanto **possibilidade de comunicação global**, e a cada dia é mais internalizada, de modo a não ser mais uma Língua Estrangeira e sim **uma possibilidade de segundo idioma oficial, como já é em muitos países.**

Maria Emília (B25/06/11): A língua inglesa, **ocupa o primeiro lugar no mundo(penso);** é a língua que **proporciona maior interação entre os povos.**

Elena 1AG4: Eu dividiria a forma entre globo e ação, ação ao redor do mundo, ação (+) a prática do estudante da língua, no mundo (né) global. É o que eu poderia ter, na verdade, **o inglês englobando várias sociedades, várias ramificações, é vários povos (né).** No Brasil o inglês demorou um pouco mais, veio acho que Dom João VI pra cá (né), a parte do comércio enfim (né). ((A valorização das línguas)) A valorização e daí por diante, é (+) **quando falo só pelo nome globalização, eu não posso só estar falando de Brasil, eu falo de mundo (())** sim, então eu pegaria a imagem do globo como o mundo, a ação no mundo todo, na verdade, da **língua inglesa perdurando como comunicação, entre vários países, várias pessoas.**

Sônia 1AG4: É, também o uso da questão, da comunicação pela internet, isso daí, sem o inglês isso seria impossível.

REPRESENTAÇÃO: *O inglês é uma língua onipresente através de locais e produtos de consumo.*

Sandra 1AG3: (XXX) nos produtos, nas roupas, nas vestes né [...]. Ele está em, por todos os lados que você anda o inglês está ali.

Sônia 1AG3: Vixe, como. Nas propagandas, na vendagem de roupas, de celulares, de eletrodomésticos, de artigos eletrônicos, enfim.

Eduarda 1AG3: Você viu aquela propaganda professora ‘Don’t worry the Suzuki’. Ah, é incrível né, aquela né, pegou um pedacinho da música.

Amanda (B20/05/11): [...] estamos percebendo nos últimos anos uma grande procura e a cada ano aumenta o número de alunos querendo saber uma segunda língua. Isso é muito positivo, pois segundo pesquisas, estamos caminhando para sermos mais um país a termos uma segunda língua. Isso se confirma através dos produtos comercializados nos mercados, nas lojas, nos restaurantes etc.

Eduarda (B07/06/11): A língua inglesa está presente em toda a sociedade, é só prestar mais atenção que veremos, é claro que para nós é mais comum, pois lidamos com ela no nosso dia a dia. Nos dias atuais é preciso saber pelo menos o inglês básico para não passar vergonha em um cinema, locadora e em estabelecimentos de fast food, como o “MAC DONALD”, por exemplo que é uma empresa multi nacional.

Elena 1AG1: Né, onde nós andamos nós vimos (XXX) até a fala dela lá, anterior, ééé, onde nós tamos, no SHopping, numa LOja, na RUA, às vezes no supermerCADO, nós encontramos as palavras no inglês mesmo.

Elena (B11/07/11): O Inglês é fundamental sobretudo na sociedade atual onde a cada momento nos deparamos com expressões inglesas em shoppings, net, hot dogs, enfim em locais diversos, [...].

Elena 1AG4: [...] quando saio vou ao cinema, outras vezes que depende no comendo um lanche. E que tem algum pedido que é inglês, que hoje é moda né, eles gostam de colocar Mac Donald’s, enfim. As vezes, numa volta no shopping propagandas que tem numa determinada camiseta, numa roupa ou então, as pessoas com as quais eu converso [...] então eu utilizo a língua inglesa.

REPRESENTAÇÃO: <i>Somos consumidores do produto “inglês”.</i>
--

Sandra 1AG1: [...] nós nos colocamos como consumidores (+) né? O povo brasileiro ele se coloca como consumidor, principalmente no que diz respeito ao comércio (+) lojas, o ‘shopping’, a própria palavra ‘shopping’. Quando a promoção é ‘sale’, é bom, quando é promoção, o ‘status’ da língua inglesa traz isso pra gente, traz esses, né? Confere esses sentidos, esses significados. A língua inglesa mais importante, se o nome da loja tem alguma coisa em inglês ou os produtos trazem alguma nomenclatura em inglês, então o consumidor ele já vê com outros olhos, no contexto mais amplo.

Eduarda 1AG1: (...) como (+) você vê muito hoje éé (+) consuMISmo, né ? Você vê muitas, é (+) muitas empresas que colocam / (XXX) têm o nome em inglês, mas tem gente que não sabe nem o que significa. Vai lá consome diariamente aquele produto, né ? Da rede McDonald’s e muitos outros por aí, né ? Você vê LAN HOUSE, tem gente que não sabe nem o que que é isso. O significado. Tá LÁ utilizando aquilo, mas não sabe por quê e nem como. Muitos filmes mesmo as pessoas veem em cartaz e na locadora,

mas não sabem o significado daquilo. E é assim, a gente tem muito disso, né? Tá no nosso dia a dia.

Amanda 1AG1: [...] você coloca um produto, uma loja/abrir uma loja e colocar um nome em inglês dá impressão que fecha, né? Chique, importado, dá a impressão que ali os produtos são todos importados, ah, pode ser importado do Paraguai também, né? Então, mas é importado, não é? Uma coisa importada é diferente, você comprar uma coisa que... né? Olhando pelo outro lado.

Elena 1AG1: [...]Esse produto, independente de classe social, independente da pessoa que esteja comprando, quando eu vejo uma palavra que eu conheço, que remete a todos, então eu também posso ter, né, tá escrito em inglês, de repente eu vou lá, (XXX) e compro o produto [...]então eu vou utilizar aquele produto.

Elena 2AG1: Usar o inglês, mas não somente usar. Usar porque eu GOSTo, porque eu entendo. Comprar uma camiSEta, uma marca que tá escrito em inglês, mas não porque MEU amigo comprou, mas sim porque EU sei o que tá escrito, eu admiro, né? (XXX) De repente sai cantando uma música DESSa, você não sabe o que tá cantando [...].

Sandra 1AG3: No país em que eu vivo? [...] Por que que a gente quer sempre (XXX) de uma marca importante? Porque ninguém vai/tem gente que dá preferência pra marcas assim, né? [...]

Sandra 2AG3: Mas é aí que entra a língua social, no sentido de que você tem que trabalhar de uma maneira que o aluno não veja só simplesmente como adquirir aquilo e sim o que está por trás, os valores os princípios. Eu não vou comprar simplesmente porque todos estão comprando. É aí que é a verdadeira, é aí que a língua tem a função.

REPRESENTAÇÃO: *O inglês é supervalorizado por nós brasileiros.*

Daniela 1AG1: O sentido que nós discutimos que pode ser atribuídos a essa língua, a essa cultura é a questão de supervalorizar a língua inglesa, né? Aí a gente fala assim “Ah, porque eles tão tentando dominar o mundo em si ou o país ou o Brasil”. Não, eu acho que isso vem da nossa sociedade, de NÓS mesmos, que estamos querendo, né? Atribuir essa supervalorização à língua inglesa, né? Então vai uma pessoa lá, um pequeno empresário, abre uma loja lá e coloca o nome da loja em inglês, então ele é brasiLEIro, não é? Por que que não colocou em português?

Sandra 1AG1: a gente pode perceber que nossa cultura, nossa língua, ela vai ser desvalorizada em decorrência da supervalorização da língua estrangeira, no caso, da língua inglesa. Então nós damos MAIS valor à língua estrangeira do que ao próprio português. Um exemplo: o restaurante ‘self-service’, por que não ter outro nome? O serviço de ‘delivery’, por que tudo é ‘delivery’? E não serviço de entrega? Né? E mesmo assim, eu tava comentando com a professora aqui e com as meninas, eu perguntei “Mas não tem nenhum lanche aqui na cidade que faz serviço de ‘delivery’?”, “Que que é isso?” (perguntaram), eu falei “Ninguém nunca foi numa moto entregar um lanche?” [...]

Sandra 2AG1: Então (+) ninguém nunca levou/a farmácia não entrega o remédio? Então, é o serviço de ‘delivery’ (+)‘motoboy’, ‘office boy’, eles sabem que existe, eles sabem o que

que é o ‘office boy’, só que eles não estabelecem relação. (+) **Por que não atribuir um Nome ou algum (+) sinônimo a essas coisas que poderiam ter em português? Então a língua materna ela se sente/ eu como professora, eu sinto que a língua materna é desvalorizada em relação, em decorrência da supervalorização da língua estrangeira, no caso do inglês.**

Sandra 3AG1: Agora, com relação à essa segunda imagem, eu vejo uma questão assim, de querer dominar essa frase, né? ‘We are ALL americans’, então assim, uma questão de imposição, de poder, de eles quererem dominar todos os países, ou querer pelo menos tentar colocar, né? Que eles são soberanos e que eles conseguem. [...] **E a permissividade nossa em deixar que isso aconteça.**

Sandra 4AG1: **Você consegue trabalho, você prospera, diferente da língua portuguesa. Então a gente permite que isso ocorra, que essa desvalorização da língua materna.** Foz do Iguaçu, as placas são todas em inglês, espanhol por causa da Argentina ali. Se não fosse o fato da Argentina estar ali do lado e do Paraguai, mas mais a Argentina, que o Paraguai é (XXX).

REPRESENTAÇÃO: *O inglês é uma língua essencialmente instrumentalizada e comercializada pelos institutos de idiomas*

Amanda Q3: Percebo que as escolas de idiomas tem objetivos próprios [...]. Mostram um método facilitador no qual se tem uma falsa idéia de que está realmente ensinando inglês, tomando por base a conversação. E tudo isso com um custo que a maioria dos estudantes não tem condições de pagar. É um discurso totalmente hegemônico.

Maria Emília Q3: O objetivo das escolas é atrair muitos alunos e formá-los para o dia a dia, seja viagens, negócios, estudos.

Beatriz Q3: [...] os documentos oficiais ficou estabelecido que a função da escola regular não é promover a proficiência em uma LEM, abrindo assim precedentes para a manutenção do consumismo de Escolas de Idiomas que promovem campanhas para conquistar novos consumidores de seus produtos.

Elena Q3: [...] prioriza no primeiro momento apenas o ganho e não o aprendizado como deveria ocorrer na maioria das escolas particulares, digo cursos de Inglês.

Maria Emília AG3: Volta aquela questão da escola de línguas, que nós comentamos na semana passada, e nessa também. Aquela comunicação forçada, muitas vezes aqui dentro e fora da academia muitas vezes ela cai em desuso.

REPRESENTAÇÕES TANGENCIADORAS:

REPRESENTAÇÃO: *O instituto de idiomas é o lugar onde se aprende, gera-se o gosto pelo inglês e pode-se sobreviver.*

Elena AG1: Aí era onde que ia pras escolas tinha inglês pra traduzir o que tinha sido escrito, um cartão, uma carta. E eu sou a filha caçula em casa, tenho dois irmãos mais velhos, e os

dois já haviam saído pra estudar, foi aonde que a minha mãe (XXX) fez eu entrar num curso de inglês e cê tem que traduzir, obrigação tua saber o que tá acontecendo com a família. Eu tinha 13 anos, ela me colocou (XXX) num cursinho de inglês. Eu fiz, e daí por diante eu passei a ser a tradutora da família, escrever (+) cartas e, enfim, o que acontecia. Ficava sabendo, passava por mim. Então aprendia algumas coisas, enquanto fazendo o curso de inglês eu tinha uma pronúncia melhor porque você FALA mais, né, pratica mais ali. [...]E a partir desse curso eu passei a gostar muito do inglês, o inglês que era dado na escola eu confesso que eu não gostava, não (+) não tinha (+) (XXX) por aquilo, né, mas a forma que foi direcionada, na verdade, no cursinho onde tinha menos alunos, professor podia se dedicar mais, foi o que me fez se encantar com o inglês, acabei me formando, GOSTO muito, tanto inglês quanto português,

Daniela AG1: Então isso ficou muito a desejar para quem não tinha um curso particular. Eu já estava fazendo um curso particular logo que eu saí da oitava. Acho que na oitava série eu já comecei a fazer a escola (XXX), né? Então eu percebia em colegas que elas ficavam perdidas, né? Em inglês, e a gente tinha que ajudar daí elas, no caso. Da experiência profissional quanto aos alunos, né? Eu acabei falando da acadêmica e da pessoal junto, né? Porque eu fiz o curso particular e por isso acabei tomando o gosto ainda mais pela língua inglesa, né? Mas se fosse só pela acadêmica (+) continuaria, mas teria que correr atrás, né?

Sandra AG1: o planeta Terra aqui e em volta eu coloquei algumas pessoas com alguns nomes que são os nomes dos meus colegas de língua inglesa de/estudante da língua inglesa na escola de línguas, é essa a minha experiência que eu tenho que me marca, porque até sair do ensino médio, pra mim, o inglês não era nada. Não teve efeito, não teve sentido, pegar um dicionário e traduzir um texto de cabo a rabo pra mim não tinha sentido, então eu não tenho/eu não lembro, lembro até dos professores, mas não faz sentido pra mim. Aí as palavras, os adjetivos, as frases curtas que me retomam a imagem são satisfação, desejo de aprender, aprendizagem prazerosa, língua inglesa é fácil, que é a imagem que eu tenho da escola de línguas, que é a 'Skill', tá? Não to fazendo propaganda não, mas é a 'Skill' [...]eu só aprendi a gostar quando eu saí da escola de ensino médio e aí eu já entrei na UEM direto, só que eu aprendi a gostar na escola de línguas.

Amanda (B15/07/2011): [...] em nossas escolas, são poucos os eu estudam em escolas particulares, tem salas que nenhum estuda. Então a maioria tem dificuldades, ou seja, estão no mesmo nível.

Beatriz AG3: Quando você falou sobre sobrevivência, a coisa é profunda né (risos). Para você sobreviver você precisa aprender inglês, é bem profundo né. (XXX) [...]P27: Tá. Aquele item que eu falei anterior. Eu sai da faculdade, comecei a lecionar, mas chegou um ponto que eu não consegui mais dar conta dentro de sala de aula, então aí eu decidi ir cursar CCAA. Fiz, são seis anos e meio a fase adulta né, mais essa mudança lá nos Estados Unidos. É realmente, se não tivesse eu não teria sobrevivido enquanto professor de língua inglesa. Tá, poderia ter sido qualquer outra escola de idiomas. Então, para mim foi fundamental, mas foi uma decisão minha no processo.

REPRESENTAÇÃO: *A escola pública apresenta problemas para um ensino eficaz.*

Eduarda Q3: [...] falta para o ensino regular mais consciência de que políticas públicas para o ensino de língua inglesa são necessárias. Problemas estruturais também prejudicam o aprendizado, além da lei que define como obrigatório o ensino de inglês a partir do 6º do fundamental, sem falar no Ensino Médio em que o aluno estudou inglês até o 9º do fundamental e quando chega ao Ensino Médio ele é obrigado a aprender espanhol, porque a escola adotou a grade. Conclusão, o aluno sai da escola sem saber nem inglês e nem espanhol.

Amanda (B15/07/2011): E quando se fala em qualidade de ensino com salas cheias, fala-se em dificuldades com currículos, organização de recursos tão limitados.

REPRESENTAÇÃO: *Os alunos da escola pública são desinteressados pela aprendizagem do inglês e sem base cultural.*

Elena AG 1: E a dificuldade que os professores, as professoras estão enfrentando em sala de aula eu também enfrento. Eu trabalho no (XXX), ali nós temos um pouco MAIS de disciplina que em outras escolas, nós conseguimos um POUco mais, mas não quer dizer também que não tenham trabalho, nós temos que chamar atenção (XXX) de aluno eee (+) essa questão quanto à importância do inglês pra muitos não tem importância, eles colocam apenas (XXX) nesse MSN e Orkut, né, o mundo deles é esse hoje Muitos não reconhecem a sua importância. [...]os alunos muitas vezes não valorizam quanto deveriam. (...)

Amanda AG1: ALÉM disso, ISSO, então, quer dizer, a gente coloca, né, faz todas essas colocações, mas assim MESmo ainda tem pais e tem alunos que ainda falam “Ah, mas tá distante de mim, né?”

Daniela AG1: Hoje eu trabalho (+) hoje eu trabalho de quinta a oitava série, não vou dizer que hoje é diferente quinta e oitava de ensino médio, porque tá igual, o grau de desinteresse, a apatia, então eu vejo MUITO desinteresse, muita apatia perante os alunos (+) nós/eu levo música, que que eu to fazendo? To tentando dar os pulos, né?

Amanda: (B15/07/2011): [...] semelhante quando falam dos problemas com salas com 30 alunos ou mais, alunos que não sabem nem o alfabeto.

Beatriz (B02/07/2011): [...] mas é sempre comentado por um ou outro aluno quando solicitado que faça a leitura visual e silenciosa de algum texto apresentado: “Eu não sei nem Português, para que vou aprender inglês.” Isso claramente exemplifica o não querer e nem se dispor a aprender.

REPRESENTAÇÃO: *Os professores não se podem passar uma visão negativa do inglês para os alunos.*

Sandra AG3: A gente que tomar muito cuidado pra gente não (XXX) nem colocar a disciplina de inglês como uma [coisa negativa], então a gente tem que tomar muito cuidado

com isso, porque se a gente não tiver bem embasada nesse texto dela, nós vamos estar também colocando uma posição negativa com relação ao inglês, então até a gente tem que tomar cuidado quando a gente tá ensinando pra gente não entrar em contradição, quer dizer, eu acredito que é importante ou não é importante? Deve ou não deve estar inserida, né?

REPRESENTAÇÃO: *Os professores de inglês são influenciados pelos discursos da mídia.*

Beatriz AG3: Ao longo de tanto anos eu acho que em cada fase a gente acaba internalizando um pouco isso daí, não tem como dissociar. Faz parte, é o nosso processo porque nós também somos influenciados pela mídia. E as vezes a gente, como falou a Sônia, e as vezes q questão de sala de aula dependendo do seu status, auto-estima, você consegue lidar com a situação e as vezes não. As vezes você vai utilizar de argumentos que você já tem internalizado, então são situações e situações.

Maria Emília (B27/06/2011): Muitas vezes me deparo diante de discursos da mídia na tentativa de conscientizar e conquistar o aluno a se interessar pelo inglês, usando os conhecidos argumentos sobre as possibilidades de trabalho, cultura etc.

Amanda AG2: Por exemplo, quando nos colocamos, quando nós trouxemos aquele primeiro texto aquele folder falando sobre alimentos sobre guloseimas aquilo ali é um discurso onde eu mostro de que está inculido na minha língua, eu estou usando as palavras da língua inglesa e nós nem percebemos. Esse é um discurso né que agente usa e fala, olha nos estamos usando os recursos da língua inglesa aqui. Na alimentação, nos restaurantes, nas falas do dia a dia, na internet mesmo no blog as vezes tem lá os links tudo em inglês. Então são vários discursos/

APÊNDICE D

NARRATIVAS DAS AULAS DE INGLÊS

Sônia AG5: Professora, a minha é bem simples. Como eu sempre trabalhei com a quinta série, isso aqui eu já fiz. Não exatamente como está aqui, tudo, mas eu já fiz e gostei bastante da experiência. então eu faria novamente, porque eu achei que foi bem, bem útil. Eu utilizaria as embalagens do dia a dia que nós temos em casa, pegaria, já fiz isso, já levei um saco de embalagens e eu olharia tudo. Todas as embalagens que tivessem os rótulos em inglês, levaria e colocaria lá na frente pra eles. Isso eu faria após a minha apresentação lógico, isso seria minha primeira aula. Eu ia falar pra eles como que é o inglês do nosso dia a dia, como que eles se apresentam pra nós e o porque de nós estudarmos o inglês. E depois que eles vissem esses produtos e nós comentássemos a respeito de cada um né? por exemplo, o mais, um dos mais utilizados é o Confort né? todo, acho que não tem quem fale Conforto, Confôrt. Acho que não tem quem fala. Então todo mundo fala corretamente, Confort. POorque é tão visado, é tão falado, e outras palavras como outros produtos. Então eu ia (XXX) com eles, á partir daqueles ali, daqueles produtos, eu ia pedir pra que eles separassem, montassem ou (XXX) o que eles teriam, o que eles utilizassem nas suas casas. E, depois disso, eles iriam escrever uma história em português mas misturando essas palavras em inglês no meio do texto, isso eu já fiz, gostei bastante da experiência, sabe? Gostei muito do que eles fizeram. / E eles se sentem mais (...) Eles vão perguntar quantas linhas, isso tudo. Mas eu vou dizer, bem pequenininho. /= [...] Uma coisinha que aconteceu com você ontem, hoje, você ajudou sua mãe na sua casa? Então eu trabalharia tudo isso né? E você vai colocar "Mãe, eu peguei Confort pra você", tá bom esse?, ou "Filho, vai lá comprar o Confort que mãe vai lavar roupa hoje". Um exemplo. Isso em português. F3 " Ô mãe, eu quero comprar um cachorro quente!". E se você usasse o 'hot dog' né? Então, enfim, tudo isso em português, pensei em português. Mas essas palavras eles teriam que colocar em inglês como eles estavam vendo ali. /= [...] Ou seja, eles já estariam visualizando , gravando e sabendo pra que escreveriam. E após isso, como última etapa aqui, eles trocariam esses textos entre eles e cada um ia comentar. É CLARO que isso daí numa aula só não daria tempo. Eu fiz e não cheguei a trocar os textos. Aí fiz um com eles oralmente no quadro, é, eu não troquei os textos, mas isso teria, demandaria um tempo. É isso professora.

Eduarda AG5: Eu pensei muito é na história do Fantástico, a questão do lixo né? Muito complicado o lixo a céu aberto né? Aí me veio uma ideia assim de [...] Eu pensei muito é na história do Fantástico, a questão do lixo né? Muito complicado o lixo a céu aberto né? [...] Aí me veio uma ideia assim, perceber, tem que mostrar na TV Pen Drive né? (XXX) outros países focados assim no meio ambiente, nas questões de meio ambiente. Não é que eu não (XXX) direito assim. Perguntar se eles já conheciam algumas daquelas IMAGENS assim, se já tinham visto alguns cenários daqueles. E (+) e daí pra que eles identificassem diferenças de comportamento, de repente da população, de autoridades, de um país pro outro. Iriam perceber como que é aqui no Brasil, como que é nos Estados Unidos, como que é no Chile, assim. E junto com as imagens, pequenos textos em inglês. Colocar umas frasezinhas e pedir pra que eles identificassem as palavras, se eles conheciam algumas palavras daquelas. E aí eu parei por aqui mesmo, é mais ou menos assim, começar a trabalhar o vocabulário. Trabalhar o conteúdo meio ambiente e daí a gramática depois em cima do contexto do meio

ambiente. [...] [A globalização estaria] NOs países diversos, países daí. (...) Não sei se tá tudo errado.

Elena AG5: Eu tenho um texto professora, que trabalharia capas de revista com os alunos. Podem ser de sexta, de sétima, de oitava. Porque eles conseguem, alunos da sexta séria já dá pra fazer isso. (+) Aí o que que eu faria, eu distribuiria pra eles capas de revistas, pra eles, se vocês não tem vocês tiram xerox né? Traz várias capas de revistas pra eles. Aí você distribui pra eles olharem, né? Em grupo, eles estariam retirando das capas de revista o título, data, em inglês né? a data da edição da revista, de que editora que é, qual o assunto daquela revista. (+) E tem um site que tem, eu não lembro o site agora, você entra lá e tem só capas de revista. E várias capas de revista relacionadas com adolescentes, coisas que eles gostam, assuntos que eles gostam [P1: é a Toda Teen?] e são muito interessante. [...] Aí você traria pra eles na sala de aula essas capas de revista, ou pode também levar eles em um laboratório, se a escola tiver um laboratório de informática e eles entrar, você passa o site e eles entram no site e eles vão olhando as capas de revista e vão vendo qual eles gostam mais, que eles querem pra trabalhar. E, numa outra aula você poderia estar pedindo pra eles fazerem um capa de revista, eles criarem um capa de revista com um assunto que eles gostam, né? Aí eles estariam é (+) [P3: Produzindo] montando, produzindo essas capas de revista./= [...] Ah, eu trabalharia com sétima e oitava série.

Daiane AG5: Quando foi falado de língua inglesa e globalização, alguma coisa mais, sei lá, mais específica ou não né? Para o quinto ano seria né? Agora né? Quinto ano, como eles veem / Sexto ano.(+) E, como eles, eles veem de certa uma GRANDE, aliás, nem tem, nem tem contato com a língua inglesa há uma defasagem do vocabulário e tudo mais. Então, primeira coisa é trabalhar, iniciar o trabalho como eu inicio todas as séries que eu acho que é necessário, sobre a importância da língua inglesa./= P1: Sobre a importância da língua inglesa. É (+), porque eles não sabem, caso eles NEM / com é que é o inglês, ficam pedidos né? Então, falar o que / de onde vem esta língua e explicar, né? E onde nós estamos tendo contato com esta língua, através do que né? Tecnologia, internet e tal. Então, primeira mente falar sobre a importância da língua inglesa. Depois, pedir pra que eles pesquisem, é, que o seria o tema da minha aula: produtos mundialmente comercializados. Pra que eles tenham a prova concreta de que o MUNDO em inglês já está no nosso CONVÍVIO, no nosso dia a dia, no nosso cotidiano, né? Então eles pesquisariam TANTO os produtos alimentícios comercializados mundialmente como se quiserem, até de novos estabelecimentos comerciais, né? Que eles veem muito, né? Andando pelas ruas e indo pra outras cidades tal. Aí eles pesquisariam, trariam ou os produtos ou os rótulos desses produtos e nós montaríamos daí um trabalho com esses nomes de produtos ou os rótulos dos produtos ou os nomes dos / separaria lógico né? Os nomes dos estabelecimentos comerciais. E daí é(+), com isso, o objetivo seria enriquecer o vocabulário deles. Então daí a gente traria também pra dentro da sala o trabalho da tradução né? Primeira coisa, da PRONÚNCIA, né? Então eu acho assim, que uma aula jamais daria pra isso né? A gente levaria / acho que um professor levaria aí umas duas três aulas né? Pra trabalhar com isso daí. É(+), nós estaríamos em contato mais próximo com esses alunos, né? Pra que eles / porque eles chegam assim, F3" Nossa, a professora de inglês", né? Então acho que seria um trabalho que, que você ficaria mais perto de primeira mão, primeira aula, segunda aula com eles. É, e aí eles apresentariam esse cartaz, é, e (+), Né? Dariam exemplos, e depois, iriam logicamente que daí iriam surgindo outras, outros exemplos que viriam deles, ou EU levaria outros exemplos. Porque hoje em dia você vai em qualquer lugar, é, você vai {encontrar} com alguma palavra em inglês, então eu lembrei muito bem agora que você vai por exemplo num, num MÉDICO, e

sabe que os médicos usam assim um / eles não estão mais / eles estão visando a comercialização de certos produtos e tratamentos. E tudo que eles ofertam é importado. TUDO. Tudo importado. / = Desde protetor solar, né? Então, estar lembrando / estar assim, conversando com eles, mesmo que às vezes depende da clientela que você tem né? Mas estar aumentando sobre ele, desde produtor SOLAR até qualquer / hoje, hoje é INCRÍVEL. Ah, vem dos Estados Unidos, você tem que pedir em tal importadora, você tem que pedir em tal / ou você tem que pedir pra alguém que more nos Estados Unidos e mande pra você. Então é incrível como / né? A gente tá percebendo que até em outras áreas, não só na área pedagógica, na área do professor aluno né? Existe aí a comercialização e em si haveria a globalização, né? Porque nós estamos em contato com outros países, com outros / com alguma outra língua. Mais ou menos seria isso, só não organizei né, metodologia, objetivo né? Mas a aula seria assim.

Beatriz AG5: Eu pensei um pouquinho diferente porque eu fui pro ensino médio, né? E eu fiz / montei aqui / mas aí eu tinha pensado assim, primeiro apresentar o objetivo da aula, o que eu quero com a língua inglesa e a globalização, o que eu quero que os alunos aprendam. E depois fazer com que é (+) eles pensem em algumas questões que eu vou fazer e se caso não conseguir me responder, problematizar algumas coisas caso eles não consigam eles vão pesquisar pra trazer na próxima aula e dar continuidade. Ah, no primeiro momento seria o que é globalização? Pra que serve? Qual a função ou objetivo da globalização? A globalização está em todos os meios? Ele se faz presentes à ricos e pobres? Como? Por que? Então a cada pergunta dessa feita fazer com que eles pensassem e devolvessem alguma resposta, né? No primeiro momento. (+) Quanto à língua inglesa, porque você a estuda? (+) É, qual a importância dessa língua no seu, no meu meio, no nosso dia a dia, No todo? Você sabe o que é uma língua franca? (+) Ah, porque será que a língua inglesa passou a ser estudada nas escolas? Somente para a aprendizagem de uma outra língua ou tem algum objetivo or trás disso? um objetivo político, né? Fale em poucas palavras qual a semelhança que você vê entre língua inglesa e globalização. Então, a cada questionamento desse na verdade eu estaria buscando uma devolutiva dele, pra fazer com que eles pensem na importância do assunto no primeiro momento. Pra depois então eu trabalhar então a parte textual de vários textos diferentes ou então até mesmo atividades dentro deste contexto, dentro deste conteúdo. É mais ou menos o que a gente faz ali.

Amanda AG5: Pegando o gancho dela, o meu é ensino médio também e eu coloquei o CEBEJA, porque o CEBEJA dá pra trabalhar, são quatro horas mais ou menos e dá pra trabalhar bastante com eles assim o tema, né? Primeira mente como por ser ensino médio, é questionário sobre essa TAL da globalização, mas minha filha fala F3 "Essa TAL da globalização", né? O que é essa globalização? Dar alguns segundos pra que eles pensassem um pouquinho. O que é globalização? TANTO se vem falando nessa globalização mas ninguém sabe falar ao certo o que é a globalização. A gente tá mais cuidando de (XXX) aprofundado agora, né? Essa globalização. Mas se vem falando dessa globalização HÁ MUITO TEMPO, então ela nos faz um trabalho, e se pergunta o que que é globalização e continua não / ainda não entendendo muito bem o que que é globalização. TÁ. Eu Sempre gosto de trabalhar o texto com eles "YES, nós falamos inglês" que é do ensino médio né? E conta lá na apostila, o aluno lê e (+) reflete um pouquinho. Depois que ele leu, ele fala F3 "É, realmente(...)". Está globalizado mesmo, por quê? O texto um pouco em português e um pouco em inglês. É como aquela música do samba do Zeca baleiro lá né? /

APÊNDICE E

RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO FINAL

1)Anterior a sua participação no curso de extensão, você já se questionou (havia se questionado) ou teve a curiosidade em saber sobre o movimento de expansão mundial da língua inglesa, suas causas e efeitos na sociedade? Comente.

Amanda: Sim. Como já algum tempo ouço falar que a língua inglesa vem perdendo espaço para outras línguas, e que uma língua nova está vindo por aí, fiquei curiosa e preocupada, pois sou professora de inglês. Li algumas coisas e não fiquei satisfeita, mas com o curso pude ter um ótimo embasamento teórico aliado a prática e hoje com certeza tenho argumento convincentes para até brigar na questão da grade curricular.

Maria Emília: A curiosidade existe e acaba ficando muitas vezes em conversa com outros profissionais da área e leituras através da mídia.

Beatriz: O título do curso despertou em mim o interesse justamente por poder oportunizar o conhecimento e a discussão de uma temática, não abordada anteriormente. A partir de minha residência no exterior, pude verificar in loco, que somente se conhece a cultura e o modo de pensar de um povo, a partir do momento em que se convive com ela. Assim, você passa a ter uma visão diferenciada e não mais somente aquela visão depreendida de fatos mostrados e apresentados sob um ponto de vista.

Elena: Sim, pesquisei muitas das minhas curiosidades na internet.

Eduarda: Sim. A partir do momento que comecei a ministrar aulas de Língua Inglesa me enterei mais do assunto, pois o professor precisa estar sempre pesquisando e se atualizando na área em que atua. Além do mais a língua inglesa tem muita influência nas músicas brasileiras, no vocabulário do dia a dia, ou seja, o estrangeirismo como foi dado o nome, o que acontece de forma bastante natural devido a globalização.

Sônia: Sim. Sempre que analisava a Língua Inglesa como um todo eu pensava a quantos lugares essa língua chegava e de que maneira chegava.

2) A afirmação, “Aprendizes de inglês, em contextos como o brasileiro, almejam falar essa língua para poder ascender socialmente, para se inserir no mercado de trabalho, para viajar e para usufruir da cultura globalizada” (PAIVA, 2011, p. 41) pode ser compreendida como um discurso hegemônico ou contra-hegemônico presente na sociedade brasileira? Comente.

Amanda: Ao meu ver é contra- hegemônico, pois são aprendizes, ainda não domina o idioma, são pessoas dominadas por um sistema que se impõe como hegemônico com propagandas e discursos dominadores; centralizadores, mas que na realidade não tem condições de manter um ensino de qualidade para todos, uma vez que vivemos em um país onde as pessoas lutam por um trabalho digno para a sobrevivência e não estão preocupadas com uma 2ª língua, pois não sabem falar nem a própria corretamente.

Maria Emília: Discurso hegemônico porque os brasileiros, muitas vezes, se sentem inferiores ao comparar-se com um estrangeiro, devido à influência da língua estrangeira.

Então ele quer buscar desesperadamente este conhecimento. Mas, há também o perigo de ficar “alienado” pela língua e cultura estrangeira de forma a desprezar suas raízes.

Beatriz: Ambos, pois o hegemônico se apresenta como uma perspectiva de melhoria de status, enquanto que o contra-hegemônico mostra que no topo da pirâmide estarão o somente aqueles que percorrerem uma trajetória, muitas vezes, abrindo mão de suas necessidades básicas para a manutenção de necessidades fundamentais como a aquisição de uma LEM.

Elena: Acredito que um discurso hegemônico no que diz respeito ao ascender socialmente e usufruir de uma cultura globalizada.

Eduarda: Contra hegemônico. Aprender inglês hoje não é mais um "luxo", acessível somente aos mais favorecidos financeiramente. Temos empresas hoje que oferecem cursos de inglês aos funcionários e dão ajuda de custo. Muitos brasileiros fazendo intercâmbio nos Estados Unidos, ou seja, estamos vendo cada vez mais a procura em se aprender o inglês, também devido a tanta tecnologia presente em nosso dia a dia.

Sônia: Pode ser um discurso hegemônico.

3) As escolas de idiomas acabam por obscurecer aqueles que deveriam ser os principais objetivos de se ensinar e aprender línguas estrangeiras na escola regular (RAJAGOPALAN, 2011). Essa constatação tem alguma relação com os objetivos e princípios expostos nos documentos oficiais para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras? Comente.

Amanda: Não. Percebo que as escolas de idiomas tem objetivos próprios que não são os mesmos das escolas públicas. Mostram um método facilitador no qual se tem uma falsa idéia de que está realmente ensinando inglês, tomando por base a conversação. E tudo isso com um custo que a maioria dos estudantes não tem condições de pagar. É um discurso totalmente hegemônico.

Maria Emília: O objetivo das escolas é atrair muitos alunos e formá-los para o dia a dia, seja viagens, negócios, estudos... E os documentos que nos dão o norte apontam também para formar alunos para a vida, em situações rotineiras, cultura... Cabe a cada escola trabalhar conforme a realidade e necessidade do seu corpo discente.

Beatriz: Sim, porque com os documentos oficiais ficou estabelecido que a função da escola regular não é promover a proficiência em uma LEM, abrindo assim precedentes para a manutenção do consumismo de Escolas de Idiomas que promovem campanhas para conquistar novos consumidores de seus produtos.

Elena: Claro que sim, pois prioriza no primeiro momento apenas o ganho e não o aprendizado como deveria ocorrer na maioria das escolas particulares, digo cursos de Inglês.

Eduarda: Sim, pois falta para o ensino regular mais consciência de que políticas públicas para o ensino de língua inglesa são necessárias. Problemas estruturais também prejudicam o aprendizado, além da lei que define como obrigatório o ensino de inglês a partir do 6º do fundamental, sem falar no Ensino Médio em que o aluno estudou inglês até o 9º do fundamental e quando chega ao Ensino Médio ele é obrigado a aprender espanhol, porque a escola adotou a grade. Conclusão, o aluno sai da escola sem saber nem inglês e nem espanhol.

Sônia: As escolas de idiomas seguem uma trajetória diferente do professor de escola regular e com isso, pode sim enfraquecer o trabalho do professor em sala de aula.

4) Em sua visão, por que a língua inglesa deve compor o currículo escolar?

Amanda: Por que ela é de fundamental importância, pois onde colocamos os olhos vemos alguma coisa escrito em inglês. É uma língua universal, que a cada dia vem se instalando em diversos setores da nossa sociedade enquanto cultura dominante que é.

Maria Emília: Porque quanto mais língua souber, melhor. Mas, a inglesa se destaca entre outras, até pela influência da mídia, da globalização. Para adquirir conhecimento sobre outros países, dominantes. E tentar, através disso, mudar a realidade em que vive.

Beatriz: Porque é uma das oportunidades de se conhecer culturalmente outros povos e, assim todos estudantes poderiam ter parâmetros para conhecer sua própria cultura e valorizá-la mais.

Elena: Porque ela é fundamental nos dias atuais, ela tornou-se uma língua franca e no entanto, não é tratada como devia, com respeito e além disso mais cursos para os profissionais da área.

Eduarda: Devido a grande expansão da língua inglesa em nossa sociedade, bem como a influência em nossa cultura.

Sônia: Porque é necessário sabermos ou pelo menos estudarmos uma Língua Estrangeira e então, por que não o Inglês?

5) O que o aluno precisa saber de/sobre a língua inglesa?

Amanda: Sobre a importância da mesma em nosso dia-a-dia, como ela está inserida em nosso cotidiano, pois ela está por todos os lugares que passamos. Precisa saber que a língua não é apenas um veículo para expansão de pensamento, percepções, sentimentos e valores característicos de uma comunidade, mas também representa uma expressão fundamental de identidade social, portanto a Língua Inglesa está se tornando a segunda língua oficial.

Maria Emília: A importância no mundo globalizado. A cultura, de modo geral, vocabulário, ler, escrever, interpretar, interagir e ser capaz de se comunicar.

Beatriz: Além de conhecer a estrutura formal da LI, o estudante deveria ter contemplado em sua trajetória escolar o acesso à proficiência da língua.

Elena: Comunicar-se, compreender o Inglês no todo e não apenas decodificar algumas linhas de um texto.

Eduarda: O aluno precisa saber que aprender inglês hoje é muito importante para o seu futuro amanhã e que não é mais privilégio de poucos. Através do ensino de língua o estudante adquire conhecimento e à comunicação com outros povos. Dessa forma, trabalhar o inglês dentro do contexto da realidade do aluno para que ele entenda a sua importância.

Sônia: A comunicação é a parte mais importante. Por outro lado as 4 habilidades também são cruciais para que o aluno compreenda mesmo essa língua.

6) Qual a formação necessária do/a professor/a de língua inglesa hoje?

Amanda: A formação necessária do professor de língua inglesa hoje, seria as Universidades trabalharem na formação dos professores, menos teoria e mais prática, dando assim uma formação adequada para os novos formandos, pois os tempos são outros e nossos educandos, não aceitam mais os métodos tradicionais, estes estão falidos.

Maria Emília: Acadêmica-especializações-muitos cursos para se manter atualizada e melhorar sua prática pedagógica.

Beatriz: Sou graduada em Letras, mas meu curso não oportunizou subsídios suficientes para que eu desenvolvesse meu trabalho com eficiência. Esse fator levou-me a cursar o idioma numa escola de línguas, por mais seis anos e meio, além de ter morado dois anos no exterior. Mesmo assim não me sinto 100% em proficiência. Sugiro que os cursos de graduação voltem seu olhar para esse ponto e os responsáveis consigam elaborar documentos efetivos que garantam ao término dos anos escolares um ensino de qualidade em proficiência.

Elena: Ter além da graduação, cursos de especialização na área, cursos de Inglês em escolas renomadas e que realmente buscam ensinar o aluno/professor não apenas lucrar.

Eduarda: Não existe uma receita pronta. O professor precisa estar sempre se atualizando e aplicar métodos de aprendizagem que funcione no grupo de estudantes que tem em cada sala de aula.

Sônia: Ter o domínio da comunicabilidade é essencial e claro, conhecer os conteúdos e saber explaná-los.

7) Quando você ensina a língua inglesa aos seus alunos, considerando a forma como você a trabalha pedagogicamente na sala de aula, você acredita que esteja conduzindo-os a qual formação, ou seja, em qual tipo de ser humano esse ensino almeja torná-los? Comente.

Amanda: Como minha formação foi da época da repetição, giz e quadro negro, não deixei alguns desses vícios, mas através dos cursos de formação continuada, pude melhorar minhas metodologias, pois agora dispomos de algumas tecnologias que me ajudam muito, portanto procuro fazer com que meus alunos sejam reflexivos, críticos a ponto de me questionarem quando percebem que algo durante a aula deixou a desejar. Procuro trabalhar a língua inglesa através de músicas, vídeos reflexivos e filmes. Trabalho a interdisciplinaridade e faço o possível para não fugir do objetivo que é ensinar a língua inglesa nos dias atuais. Dessa forma, acredito estar formando um cidadão mais consciente.

Maria Emília: Formação de um cidadão que tem direito ao conhecimento. A partir daí, tento passar, de acordo com a série, o conteúdo da LE e outros discursos, como cidadania, valores...

Beatriz: Muitas vezes, sinto-me desmotivada, pois temos um bom material, temos professores preparados e alunos com interesse, mas dentre os tantos alunos disponíveis nas

salas de aulas para o processo ensino e aprendizagem, a maioria deles não sabem nem porque estão lá e eu não consigo transpor esse obstáculo, pois seus interesses estão focados em outros rumos. Por outro lado, eu me vejo enquanto aluna que buscou através da aquisição de uma LEM a possibilidade de melhoria na qualidade de vida. Esse é o ponto que sempre procuro mostrar-lhes.

Elena: Acredito estar fazendo o melhor aos meus alunos, acredito estar tornando-os cidadãos.

Eduarda: Em um cidadão crítico o que permite a ele entender o outro e as diferenças e estar inserido no contexto do mundo atual.

Sônia: Penso estar preparando-os para entender melhor os filmes, as propagandas, enfim, o mundo do Inglês em que fazemos parte sem percebermos.

8) De que modo o conhecimento da língua inglesa pode incluir e/ou excluir o aluno na/da sociedade globalizada ?

Amanda: Pode excluí-lo a partir do momento que ele não tiver a consciência da importância em saber pelo menos o básico da língua inglesa em nosso cotidiano. Sabendo-se que o inglês está presente em quase todos os setores e atividades que fazemos uso.

Maria Emília: A inclusão parece ser quase automática devido à necessidade. Porém, dependendo do meio em que esteja atuando, o aluno poderá se sentir excluído caso seja o único a desenvolver habilidades pertinentes à língua.

Beatriz: Qualquer pessoa poderá incluir-se ou excluir-se na sociedade globalizada, isso depende de seu foco de interesse, daquilo que se pretende para sua vida, ou seja, a oportunidade vai surgindo conforme a demanda.

Elena: Pode incluir através da internet, através dos textos ensinados e excluí-los quando não procuram ou se interessam por esta segunda língua, pois num futuro currículo o aluno precisará desta língua.

Eduarda: O conhecimento da língua Inglesa pode incluir o aluno na sociedade a partir do momento em que ele domine a língua tanto na escrita quanto na fala e exclui da mesma forma os alunos sem interesse pelo idioma. É preciso dedicação para apreender, tanto do aluno quanto do professor que ensina.

Sônia: Não adianta saber uma língua, é preciso também exercitá-la.

9) Comente brevemente sobre os pensamentos abaixo, com respeito à língua inglesa, relacionando-os ao(s) sentido(s) que você atribui ao ensino dessa língua hoje:

“Sobretudo em países do círculo em expansão, a língua inglesa se apresenta [...] como uma *commodity* [mercadoria] muito valorizada num mundo que está se globalizando com uma rapidez assustadora. Essas são questões [...] que precisam ser trabalhadas pelo professor, ou ao menos lembradas constantemente, pois afetam diretamente a aprendizagem do idioma” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 62).

“[...] a situação de falantes de uma língua pouco difundida para fins de comunicação internacional dos brasileiros leva à urgência de ensinar e aprender outro idioma se

desejarmos evitar danos econômicos e intelectuais do isolacionismo” (Oliveira, 1996, apud Souza, 2011, p. 146).

Amanda: Acredito que precisamos nos unirmos, para que a procura por essa mercadoria não seja maior que a oferta, dessa forma a mercadoria não será valorizada. Assim sendo, os danos econômicos e intelectuais do isolacionismo não terá um impacto substancial.

Maria Emília: No primeiro texto, o professor deve tomar cuidado para não formar seus alunos criando neles a perspectiva de que somente “eles”, do círculo em expansão, são os melhores. A língua inglesa deveria ser internacional. E desta forma, contemplaria os brasileiros, que iriam aprender a língua inglesa de forma solidária, rompendo as barreiras geográficas.

Beatriz: Ambos os pensadores mostram a necessidade da aprendizagem de uma LEM. Não há como se negar isso diante de um mundo globalizado, que motiva o consumismo. Isso quer dizer que a LEM também é objeto de consumo. Sua qualidade de vida poderá ser melhorada, a partir da comunicação oportunizada, principalmente pela LI.

Elena: Óbvio, precisamos nos atualizar cada dia mais, procurar aprender mais principalmente da Língua Inglesa que tem tornado tão difundida nesse mundo globalizado.

Eduarda: A questão da globalização da língua inglesa é preciso sim estar sendo trabalhada com os alunos sempre em sala de aula, além do mais os conteúdos nos proporciona isso. Falar para os estudantes com exemplos do dia a dia deles, ou seja, da nossa realidade é muito mais fácil de ser internalizado. A urgência em se falar uma outra língua é o que está levando muitos pais a matricular seus filhos em uma escola de idiomas. Conheço pessoas que entraram em cursos de idiomas para aprender inglês até a Copa de 2014 para conseguir um bom emprego. Então, vejo que a globalização de um certo modo impulsiona as pessoas a adquirir conhecimento.

Sônia: Rajagopalan tem razão, o professor deve pensar que o Inglês pode fazer a diferença no futuro do aluno, então esse ensino deve ser tratado com muito cuidado e carinho. Já Oliveira afirma que precisamos estar com conhecimento da língua para não cairmos no isolacionismo. Sim, ambos os autores têm razão, pois aprender a língua Inglesa faz com que possamos entender o mundo melhor e conseqüentemente, vivermos melhor.