

A LÍNGUA INGLESA NO MUNDO: ANÁLISE DOS CADERNOS DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Olena KOVALEK

Programa de Pós Graduação em Linguística (UFSCar)

olena_kovalek@yahoo.com.br

Resumo: Abordamos, nesse estudo, um dos aspectos sobre língua-cultura elencados em nossa dissertação de mestrado. Optamos, portanto, pela discussão a respeito do cenário atual do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa (LI) no mundo por conta da globalização. Para tanto, nos fundamentamos teoricamente em autores como Rajagopalan (2003) que apresenta a globalização como um fenômeno de acentuação da interação entre culturas, línguas e identidades; Hall (2006) que aborda a fragmentação do sujeito em várias identidades devido a esse processo; e as denominações que a Língua Inglesa vem assumindo ao longo de sua trajetória histórica (BRETON, 2005; GUIMARÃES, 2012; SILVA, 2012; entre outros autores). Em seguida, fizemos uma análise dos Cadernos de LI (do professor e do aluno) da rede pública do Estado de São Paulo. Focamo-nos, mais especificamente, nos Cadernos do Volume 1, da primeira série do ensino médio. Na análise do Caderno do professor, focamos nas orientações oferecidas a ele sobre os conteúdos a serem trabalhados durante o bimestre. Pela observação dos procedimentos oferecidos no Caderno do professor, notamos que faltou explicação e/ou definição de palavras-chaves como *inglês como língua dos países anglófonos*, *língua materna*, *língua internacional*, *segunda língua* e *língua franca*; o mesmo ocorreu no Caderno dos alunos, onde estes termos foram empregados, mas sem explicação.

Palavras-chave: globalização; língua-cultura Inglesa; Cadernos.

1. Introdução

No presente artigo, pretendemos abordar um dos aspectos sobre língua-cultura elencado em nossa dissertação de mestrado. Desse modo, optamos pela reflexão e discussão do cenário atual do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no mundo frente à globalização.

A globalização, com o auxílio de as novas tecnologias (principalmente da *Internet*), tem possibilitado maior interação entre pessoas de diferentes línguas-culturas. Vivenciamos a quebra de barreiras físicas, de modo que, o espaço e o tempo são configurados de outra maneira pelo uso das novas tecnologias. Dessa forma, podemos compartilhar momentos sem dividir o mesmo espaço físico com outra pessoa, o que nos leva a um processo de “desterritorialização” (RAJAGOPALAN, 2003; DORNELLES; 2004) das relações; e, além disso, podemos ter acesso à mesma informação (independente do lugar que estivermos) em tempo real pelo acesso a *Internet* e a televisão via satélite.

De modo geral, essas mudanças irão refletir no ensino, posto que, os professores precisam abordá-las em conjunto com os alunos em sala de aula. Portanto, o professor, das disciplinas de Línguas Estrangeiras (LEs), precisam vincular os atuais acontecimentos – que envolvem discussões com implicações sociais, culturais, ideológicas, políticas, entre outros – ao plano linguístico, no contexto da sala de aula; e os alunos precisam participar dessas

discussões a fim de se prepararem para possíveis interações entre línguas-culturas diferentes nesse processo de globalização.

Com intuito de contribuir para essa nova realidade, observamos no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, tentativas de adequação das orientações curriculares e dos materiais didáticos.

Portanto, é nessa perspectiva de análise – das orientações oferecidas aos professores e dos materiais didáticos de LI –, que direcionamos o presente artigo. Focamo-nos na relevância do ensino da LI, no plano mundial, e nas denominações oferecidas a ela em consequência do contexto da globalização.

2. Aspectos Teóricos relacionados a este Estudo

2.1 Identidades Nacionais no cenário global

O lema herdado do século XIX “Uma nação, uma língua, uma cultura”, de acordo com Rajagopalan (2003), permanece no imaginário das comunidades linguísticas até hoje. Porém, esta relação vem se mostrando incapaz de corresponder à realidade vivida neste novo milênio, posto que novos fenômenos e tendências irreversíveis tais como a globalização e a interação entre culturas, línguas e identidades têm consequências diretas sobre a vida e o comportamento dos povos principalmente em relação aos hábitos e aos costumes linguísticos.

O autor aponta as ondas migratórias crescentes da população após o cenário mundial pós-guerra, a popularização da informática e o encurtamento de distâncias entre continentes, como resultado crescente no contato entre povos. Julgamos também, que o atual cenário de crise econômica na União Europeia vem contribuindo para estas ondas migratórias tanto de pessoas desempregadas que vão buscar oportunidades em outros países quanto daquelas pessoas que retornam aos seus países de origem por faltarem oportunidades a elas. Evidenciamos este fenômeno como recente e, portanto, não sabemos ainda os resultados provocados por ele a longo prazo, mas é inegável que, há um aumento das interações entre culturas e contato entre povos, como apontou Rajagopalan (2005).

Da mesma maneira, Pratt¹ (1999, *apud* Kramsch, 2009) afirma que a globalização acentuou as *zonas de contatos*² e o *tráfego de sentidos*³ entre pessoas e comunidades, então “[...] é importante visitarmos detalhes enriquecedores de experiências vividas por múltiplos usuários das línguas”. (p.02).

Para tanto, precisamos compreender que a facilidade de transposição de barreiras permite que povos de diferentes línguas, culturas e identidades relacionem-se cada vez mais. Dessa forma, como nos aponta Kramsch (1998, p.67):

Apesar da crença estabelecida pela equação uma língua=uma cultura, os indivíduos assumem várias identidades coletivas que podem, a partir do diálogo com o outro, não apenas mudar com o passar do tempo, mas também gerar conflitos entre elas⁴.

¹ PRATT, M.L. 1999. ‘Arts of the contact zone’. In D. Bartholomae and A. Petrofsky (eds.): *Ways of reading*. 5th edn. New York: Bedford/St. Martin’s.

² Contact Zones.

³ Traffic in meaning.

⁴ Tradução nossa: “Despite the entrenched belief in the one language=one culture equation, individuals assume several collective identities that are likely not only to change over time in dialogue with others, but are liable to be in conflict with one another.”

Em consequência da globalização, notamos que existem, por um lado, movimentos de resistência na busca de uma unidade nacional em torno da identidade nacional e, por outro lado, a fragmentação do sujeito em várias identidades que de acordo com Hall (2006) estão cada vez mais “descentradas”, “deslocadas”. Nesse sentido, Hall (2006) afirma que o sujeito, que outrora possuía uma identidade unificada e estável, está se fragmentando e assumindo várias identidades diferentes em momentos diferentes de suas vidas.

É a partir deste “sujeito fragmentado” que Hall (2006) aborda a identidade cultural, destacando a identidade nacional como uma das identidades que compõem o sujeito pertencente a uma cultura.

Dessa forma, devemos entender que a identidade nacional não se encontra impressa em nossos genes, ou seja, não nascemos com ela. Mas, ela faz parte de um sentimento profundo que o sujeito tem de pertencimento a uma cultura nacional. Como afirma Hall (2006, p.13) “[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*.” Os sujeitos, portanto, não são apenas cidadãos que fazem parte de uma nação, mas eles participam da “ideia da nação”, de acordo com Hall (2006). Sendo assim, a nação é apresentada como comunidade simbólica gerando, assim, entre seus integrantes o sentimento de identidade e lealdade.

No entanto, este vínculo de lealdade e identificação social em sociedades mais tradicionais (a tribo, a clã, a religião e a região) foi transferido, de forma lenta e gradual, para uma cultura nacional. Houve, portanto, um processo pelo qual as eventuais diferenças culturais entre diferentes indivíduos ou grupos subordinaram-se a elementos mais amplos de identificação cultural, como os do estado-nação. Dessa forma, a constituição de um estado-nação decorre a partir da absorção de elementos culturais que lhe interessam, de modo a generalizar e criar padrões homogeneizantes para a construção de uma identidade nacional.

Para Benedict Anderson⁵ (1983, *apud* Hall, 2006), a identidade nacional trata-se de uma “comunidade imaginada”. Segundo o autor, a “comunidade imaginada” refere-se à comunidade simbólica que é formada idealmente pelos conjuntos de significados que a identificaria no interior da representação. Dessa maneira, como Anderson argumenta (1983, *apud* Hall, 2006) “[...] as diferenças entre as nações residem nas formas diferentes pelas quais elas são imaginadas”. (p.14).

Hall (2006) propõe cinco elementos essenciais que servem como base para identificação nacional:

- **Narrativa da nação:** como ela é contada e recontada nas histórias, nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular. A partir dessas narrativas recuperamos estórias, imagens, panoramas, cenários, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou representam experiências compartilhadas e que criam sentido a nação coesa de uma “comunidade imaginada”. Por meio da “comunidade imaginada”, atribui-se significado e importância à existência do indivíduo por conectá-lo a um destino nacional que precedem sua existência e que perdurarão após a sua morte.
- **Ênfase nas origens, na continuidade, nas tradições e na intemporalidade:** como elementos da identidade nacional. Constrói-se uma convicção de que os elementos essenciais do caráter nacional permanecem imutáveis, apesar das variações históricas. O sentimento de identidade nacional é idealizado desde sua origem, unificado e contínuo, “imutável” (apesar das mudanças) e eterno.
- **Invenção da tradição:** tradições que aparentam ser antigas, mas são recentes e inventadas, com intuito de inculcar certos valores e normas de comportamentos por meio da repetição e por práticas de natureza ritual ou simbólica. Busca-se perpetuar um passado “adequado” à construção da identidade nacional.

⁵ ANDERSON, B. *Imagined Communities*. Londres: Verso, 1983.

- **Mito fundacional na narrativa da cultura nacional:** estória que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado imemorial, mítico e, portanto desvinculado do tempo real. Os mitos fundacionais podem ajudar povos oprimidos ou marginalizados a expressarem ressentimentos ou satisfação de maneira clara, visto que, esses mitos *fornecem uma narrativa através da qual uma história alternativa ou uma contranarrativa* em relação à história hegemônica.
- **Povo original, ou folk puro:** é atribuída, simbolicamente, a identidade nacional o caráter de especial, de pura em relação aos outros povos.

Esses discursos da identidade nacional ou identidade compartilhada generalizam a cultura nacional agregando indivíduos diferentes, com identidades diferentes a ideia da nação. Desse modo, Hall (2006, p.16) afirma que

não importa quão diferentes seus membros podem ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma grande família nacional.

Nesse sentido, compartilhamos com Hall (2006) e Seixas (2008) que a cultura nacional é também uma estrutura de poder cultural. Sendo assim, grande parte das nações, cujas culturas eram separadas, foram unificadas por meio de um processo longo e violento de supressão das diferenças culturais. A cada nova conquista os povos são submetidos a culturas, costumes, línguas e tradições diferentes, mas para tanto, esses povos submetidos precisam “esquecer” das suas identidades anteriores e adotarem novas identidades. Porém, julgamos que o “esquecimento” das identidades anteriores nem sempre é possível, gerando em algumas nações lutas intermináveis provocadas pelo embate dessas identidades, por vezes, contraditórias.

A crença da cultura nacional no mundo moderno, globalizado, é um mito, uma vez que as nações modernas, de acordo com Bhabha (1998), Hall (2006) e Rajagopalan (2005), encontram-se num processo de hibridação cultural.

Nesse contexto, os sistemas de representação cultural, das identidades nacionais, tornam-se mais fluídas e mais propensas a influências culturais. Os fenômenos culturais globais, que aproximam as culturas no espaço e no tempo, passam a ter significação simbólica local, mudando os paradigmas de identificação cultural vigentes até o momento. Porém, de acordo com Seixas (2008), as culturas locais prendem-se a mecanismos internos mais ou menos eficientes a fim de não se desintegrarem totalmente, num processo dialético de autoafirmação.

Compartilhamos, portanto, com Hall (2006) de que há uma tensão entre o “global” e o “local” na transformação das identidades e, que esta tensão, de acordo com Seixas (2008), é paradoxal.

Nesse sentido, as identidades nacionais – vinculadas a lugares, eventos, símbolos, historias particulares, e a ideia de nação e de pertencimento – estão ameaçadas pela aproximação entre as nações por meio da globalização. No entanto, o “global” permitiu a acentuação das culturas como diferentes, ou seja, as pessoas podem ir para *diferentes* lugares, comprar ou vestir roupas *diferentes*, comer a *diferentes* comidas, assistir a filmes *diferentes*, professar *diferentes* religiões, etc. É nesse sentido que há tensão entre o “local” que busca a sua identidade nacional e o “global” que permite que as identidades sejam repensadas não mais como unificadoras, mas como híbridas; e ao mesmo tempo há um paradoxo entre o “local” que com a globalização tornou-se universal e permitiu a acentuação das culturas como diferentes embora elas estejam em processo de hibridação.

Observamos que o “local” e o “global” não são processos que ocorrem separadamente ou que podem ser substituídos, um pelo outro, a longo prazo. Sendo assim, consideramos pertinente a proposta de Hall (2006, p.21) da articulação entre “o global” e “o local” de maneira que:

“local” não deve, naturalmente, ser confundido com velhas identidades, firmemente enraizadas em localidades bem delimitadas. Em vez disso, ele atua no interior da lógica da globalização. Entretanto é improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações “globais” e novas identificações “locais”.

Porém, Hall (2006) nos alerta para o fato da globalização ser distribuída de maneira desigual ao redor do mundo. Dessa maneira, nem todas as nações estão inseridas nesse processo de modo uniforme e simultâneo, como nos aponta Seixas (2008). Embora a palavra globalização, por definição, é algo que afeta o mundo inteiro, presenciamos um desequilíbrio entre países considerados como “centros” e os “periféricos”. Não podemos esquecer que as relações de poderes são desiguais entre o “ocidente” que dominam a indústria cultural em relação ao “resto” do mundo, dessa forma, Hall (2006, p.21) afirma que “Os padrões de troca cultural desigual, familiar desde as primeiras fases da globalização, continuam a existir na modernidade tardia”.

Compreendemos, portanto, que a globalização tem efeitos em várias partes do mundo, mas num ritmo mais lento e desigual em países “periféricos”. Além disso, notamos que as identidades culturais, em específico as identidades nacionais, sofrem consequências por causa da globalização, como destaca Hall (2006): 1ª) as identidades nacionais estão ameaçadas a desintegrarem devido ao crescimento da homogeneização cultural globalizada; 2ª) as identidades nacionais e “locais” esforçam-se para resistir à globalização cultural, buscando sua autoafirmação; e 3ª) as identidades nacionais e locais absorvem novos elementos culturais e estão se tornando culturas e identidades híbridas.

Enfim, percebemos uma relação direta entre a globalização e a fragmentação dos sujeitos colocando-os em uma “crise de identidades”. Dessa forma, as identidades são deslocadas e desarticuladas das estáveis do passado, mas abrindo possibilidades para novas articulações e criação de novas identidades. Sendo assim, neste tópico tratamos de uma identidade cultural que entra nesse “jogo das identidades” no mundo globalizado (HALL, 2006), que se trata da identidade nacional.

Para a nossa pesquisa, no entanto, julgamos necessário também destacarmos as mudanças na identidade linguística como resultado da globalização, visto que, como nos alerta Rajagopalan (2003, p.59) “[...] que nunca na história da humanidade a identidade linguística das pessoas esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras.” É a partir dessa influência estrangeira, principalmente da Língua Inglesa no mundo, que desenvolvemos nossa próxima seção.

2.2 O Inglês no mundo

O inglês, na contemporaneidade, como língua para a comunicação global, tem recebido várias denominações; tais como: língua internacional, língua franca, língua global e língua dos países anglófonos.

No entanto, percebemos que estas denominações, embora apareçam com maior frequência nos materiais didáticos e nos currículos de ensino e aprendizagem de LI, não se apresentam de forma clara para professores e alunos.

Dessa maneira, consideramos oportuno averiguar o uso desses termos no plano de destaque *geopolítico*⁶ em que a LI assume hoje no mundo. A língua inglesa, no quadro da geopolítica, destaca-se devido a sua notável difusão planetária, por ser a língua usada para a comunicação. Nesse sentido, compartilhamos com o pesquisador Breton (2005, p.16) que “[...] o inglês está um pouco presente em todos os lugares do mundo”. Além disso, consideramos, assim como Rajagopalan (2005, p.135), que “[...] a língua inglesa se encontra profundamente estabelecida como a língua-padrão do mundo, como parte intrínseca da revolução global das comunicações”.

Por meio de uma trajetória histórica percebemos que a língua inglesa, segundo Breton (2005, p.14), passou de uma língua nacional (séculos XVI e XVII), para tornar-se língua imperial (séculos XVIII e XIX) e, enfim, língua mundial (durante a segunda metade do século XIX).

Dessa forma, o inglês é a língua dos países anglófonos⁷, ou seja, países cujo inglês é a língua materna e, ou língua oficial. A fim de definirmos língua materna e língua oficial, destacamos os conceitos apresentados por Guimarães⁸. De acordo com o autor a língua materna “[...] é a língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que se nasce a praticar; nessa medida ela é, em geral, a língua que se representa como primeira para seus falantes.” Em relação à língua oficial, Guimarães a define como “[...] a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais.” Notamos que a língua materna não é necessariamente a língua oficial, uma vez que uma criança pode ser educada, no âmbito familiar, com uma língua materna que pode ser diferente da língua oficial, dessa maneira, a criança aprende duas línguas, sendo ela, portanto, bilíngue.

Além disso, devemos considerar que a língua inglesa usada nos países anglófonos não é a mesma, visto que a língua de cada um desses países possui suas especificidades lexicais, gramaticais, culturais, etc. No entanto, muitas vezes a língua inglesa, no ensino e aprendizagem como língua estrangeira, é vista como um sistema único, apresentando pouca variação ou diferença linguística. Em nosso contexto brasileiro, percebemos que os livros didáticos geralmente privilegiam ou o “inglês americano” ou o “inglês britânico”, sendo que as outras línguas dos outros países anglófonos acabam sendo praticamente esquecidas. Dessa forma, no Brasil há uma centralização do ensino de LI nos padrões das línguas americanas e britânicas que representam o imperialismo linguístico.

Porém, em consequência da difusão do uso da língua inglesa no mundo, por e entre as diferentes nações, notamos que o inglês passou de língua materna, usada apenas pelos países anglófonos, para língua internacional. Dessa forma, concordamos com Silva (2012, p.11):

O uso do inglês como língua internacional (ILI) leva à crescente desvinculação entre a língua e os espaços geográficos restritos a países ou nações específicas, passando o idioma a ser apropriado nos mais diversos contextos e para diferentes propósitos, enquanto a intensificação das interações entre pessoas de diferentes países, através da língua inglesa, levamos a pensar seu ensino por meio de uma abordagem intercultural.

De fato, como apontam os autores Erling (2005), Crystal (2003) e Graddol (1997), o número de falantes não nativos da língua inglesa vem superado o de falantes nativos.

⁶ Segundo Lacoste (2005, p.7), o termo geopolítica trata-se de “toda rivalidade de poderes (e de influências) sobre territórios”.

⁷ Seus principais núcleos, segundo Breton (2005), encontram-se na Europa (Reino Unido), na América do Norte (Estados Unidos e Canadá), na Austrália, na Nova Zelândia e na África do Sul.

⁸ Artigo disponível em: <<http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=212>>. Acesso em: 12/10/2012.

Graddol⁹ (1997, *apud* Fernandes, 2009), por exemplo, registrou 375 milhões de falantes de inglês como primeira língua (L1) em países como Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Austrália e Nova Zelândia; outras 375 milhões de pessoas como segunda língua (L2), por exemplo, no caso da Índia, de Cingapura, da Nigéria e 750 milhões de falantes de inglês como língua estrangeira (LE), em países como Brasil, Alemanha, Portugal, Rússia, etc.

Destacamos, portanto, que além do aumento no número de falantes não nativos da LI, há também um aumento na interação entre esses falantes não nativos. Desse modo, segundo Graddol (1997, *apud* Fernandes, 2009) “[...] a grande maioria das situações de comunicação internacional, mediadas pelo inglês, ocorrem entre falantes não nativos.” Este fator tem contribuído para a disseminação da língua inglesa no mundo e também para difusão de termos que tentam abarcar essa nova realidade.

Nesse sentido, o inglês como língua internacional (ILI ou *English as an International Language - EIL*), dependendo da linha teórica, poderá ser denominado como língua franca (*ELF – English as a Lingua Franca*) ou como *World English* (termo proposto por Rajagopalan, 2005).

Dessa forma, tencionamos descrever esses termos, no contexto do inglês como língua internacional, a fim de então compreender os seus usos no ensino e aprendizagem de LI.

O primeiro termo, o inglês como língua franca (*ELF – English as a Lingua Franca*) é de origem latina e, de acordo com Sheidlofer¹⁰ (2001, *apud* Kadri, 2010) refere-se a

um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, ou uma língua pela qual os membros de diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si, mas que não é a língua materna de nenhum deles – uma língua que não tem falantes nativos.

Dessa maneira, o inglês como língua franca não deve ser confundida com o inglês ensinado como LE, uma vez que este último tem privilegiado o ensino tradicional da LE focando na norma de países como Estados Unidos ou Inglaterra.

Para ilustrar o uso do inglês como língua franca podemos citar o artigo de Hélène Gadriot-Renard (2005)¹¹. Segundo a pesquisadora, “O inglês se impõe a cada dia como *lingua franca* das instituições internacionais.” Dessa maneira, a autora explica que é comum o inglês ser utilizado como língua para comunicação de nações com diferentes línguas maternas, portanto, o inglês é usado como *lingua franca*. Gadriot-Renard (2005), exemplifica este uso por meio do encontro da OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico), onde há participação de diferentes países (que utilizam a LI como segunda língua ou LE) e dos países anglófonos. Dessa forma, o inglês utilizado no evento não se refere a um país em específico (ou a uma língua padrão específica), mas é o inglês dos falantes não nativos. Sendo assim, a autora afirma que os anglófonos não enxergam o Outro (falante do inglês como língua franca), como um estrangeiro que tenta se exprimir em inglês. Neste sentido, este encontro pode ocasionar consequências desagradáveis, visto que, em geral, os anglófonos de origem raramente se esforçam para compreender que se exprimir em uma língua diferente da sua pode gerar mal entendidos, incompletudes, gafes etc. A autora critica esta postura dos países anglófonos de não entendimento em relação ao outro, afirmando que “No momento em que ouvem a própria língua, os anglófonos ‘esquecem’ que se trata de um

⁹ GRADDOL, D. (1997). *The Future of English?* The British Council.

¹⁰SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of english as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, Oslo, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

¹¹ O artigo intitulado “O inglês: língua franca das instituições internacionais” encontra-se no livro: **A geopolítica do inglês**, citado em nossa bibliografia.

estrangeiro a se exprimir. E não param para se questionar nem por um segundo [...]”; não há, portanto, nenhuma estratégia ou negociação para a busca de compreensão do Outro.

Nesse sentido, entendemos que a autora aponta para a necessidade dos falantes nativos também se esforçarem para compreender e se fazer entender em situações de comunicação internacional, ao invés de deixarem para o aprendiz (falantes não nativos) da língua esta obrigação e sobrecarga.

Notamos que existe uma ilusão por parte de alguns falantes anglófonos de que saber as normas de sua língua, possibilitaria aos falantes não nativos de se comunicarem de forma compreensiva. Dessa forma, falta o entendimento de pessoas “leigas¹²” que o inglês como língua franca é uma língua mista e livre de qualquer sujeição à determinada variante padrão. As línguas francas modernas, segundo Rajagopalan (2003), não são mais aquelas cujas trajetórias históricas permaneceram contínuas e sem influência externas, ao longo do tempo, pelo contrário, todas elas tiveram origem por meio do contato efetivo dos povos na comunicação. Sendo que, hoje, esse contato ganha forças em razão da globalização que vem encurtando o tempo e espaço de comunicação entre pessoas de diferentes nações.

Consequentemente, a língua inglesa, nesse processo, segundo Rajagopalan (2009), “[...] deixou de ser propriedade dessa ou daquela nação, desse ou daquele país”. Dessa maneira, Rajagopalan (2009), defende o surgimento de uma nova língua, o *World English*, considerado também como novo fenômeno linguístico.

Para o autor, o *World English* tem condição de língua internacional, justamente, por não ter falantes nativos, ou seja, ela pertence a todos aqueles que a utilizam para o seu dia a dia, ao lerem um livro, ouvir músicas, ler manuais de instrução, etc. Dessa maneira, para Rajagopalan (2009), o *World English* não exclui ninguém, nem aqueles que acreditam ser “seus únicos donos” (referindo-se ao lugar de privilégio dos falantes nativos, como “donos” ou “falantes autênticos”).

O *World English*, no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, não deve perpetuar possíveis relações de desigualdades do falante nativo como superior ao aprendiz da língua, mas segundo Rajagopalan (2005, p.154), cabe ao professor de LE “empoderar” os seus alunos, no sentido de, auxiliá-los a “dominar a língua estrangeira, em vez de *se deixar ser dominado* por ela”.

Esta atitude de assumir-se perante a LI é uma forma de “resistência consciente”, de acordo com o autor, cujo resultado será o de convocar a LI para servir os interesses do aprendiz da língua, e não aos interesses do “dominador”.

Nessa mesma perspectiva, Moita Lopes (2005, *apud* Rajagopalan, 2005), observa que:

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

É nesse sentido que defendemos nesta pesquisa, que o ensino da língua inglesa precisa ser repensado, levando-se em conta sua contribuição para a educação, para atender as novas necessidades das sociedades inseridas neste mundo globalizado, a partir de uma perspectiva crítica e cidadã dos indivíduos envolvidos neste processo.

Dessa forma, concordamos com Rajagopalan (2003, p.70) que

¹² Termo adotado por Rajagopalan (2003) para referir-se ao não linguista.

o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo.

Consideramos que o ensino da LI, por meio da interculturalidade, pode contribuir para a formação crítica dos alunos e professores, uma vez que a interculturalidade propõe um diálogo entre línguas-culturas, que apesar de diferentes, não devem ser sobrepostas uma em relação à outra. Embora tenhamos a consciência de que tensões entre línguas-culturas são inevitáveis, prezamos por um ensino do conhecimento cultural do Outro e de si, e também por uma competência e desempenho intercultural, que possa nos auxiliar a abordar as diferenças, de maneira a respeitar o outro e contribuir com a formação cidadã do aprendiz. E quem sabe dessa forma possamos, segundo Rajagopalan (2005), “[...] assegurar uma fatia do bolo sem que isso implique perda de patrimônio linguístico e cultural dos povos com menor poder de fogo.” Enfrentando, dessa forma, o poder hegemônico da língua inglesa, assumindo uma postura crítica em relação a este novo fenômeno mundial.

3. Metodologia da pesquisa

3.1 Descrição do *corpus*

Um dos materiais didáticos acrescentado, recentemente¹³, na rede pública de ensino do Estado de São Paulo é conhecido como Caderno. Os Cadernos são unidades menores que um livro didático (LD), que são entregues aos professores e aos alunos a cada bimestre do ano letivo. Dessa forma, existem quatro Cadernos (sendo um para cada bimestre) e se juntarmos todos eles, haveria, portanto, a composição de um livro didático no final do ano.

A particularidade desse material didático se dá pelo fato dele criar uma proximidade do professor e do aluno com o material, visto que, existem espaços onde eles podem fazer anotações pessoais como um diário de classe. Dessa forma, no final de cada “Situação de Aprendizagem¹⁴” os alunos têm um espaço para escreverem “O que aprenderam” e para anotar possíveis dúvidas. E, no final do Caderno do professor há um espaço para eles fazerem “Anotações” em relação à aula realizada, podendo propor modificações e anotar dúvidas dos alunos.

Observamos que por haver um lugar específico para tanto o professor quanto os alunos fazerem anotações, talvez justifique a escolha dos organizadores do material pelo léxico Caderno ao invés de LD, posto que, o último não apresenta espaços reservados para essas possíveis “reflexões”.

Ambos os Cadernos (professor e aluno) apresentam as mesmas atividades. O que os diferencia é que o Caderno do professor apresenta uma seção denominada “Orientações sobre os conteúdos do bimestre”, que explica de modo geral o que será abordado naquele bimestre pelo professor. Além disso, antes de cada atividade (no Caderno do professor) há os objetivos, e os procedimentos.

Nesse artigo, optamos pela análise das “Orientações sobre os conteúdos do bimestre”, (que como já dissemos encontra-se no Caderno do professor), e de uma atividade do Caderno

¹³ O Caderno do professor foi implementado em 2008, e no ano seguinte (2009), o Caderno do aluno. O uso desses Cadernos é obrigatório nas escolas da rede pública do estado de São Paulo. Em conjunto com os Cadernos, os professores podem trabalhar com livros didáticos oferecidos também pela diretoria da educação do estado de São Paulo.

¹⁴ Os Cadernos, ao invés de capítulos, apresentam “Situações de Aprendizagem”. As situações são centradas em um tema, e partir deste as atividades são desenvolvidas.

do aluno. Observaremos a relevância dada ao ensino da LI no plano mundial, e as denominações que essa língua assume em consequência do contexto da globalização¹⁵.

Optamos pela análise dos Cadernos (professor e aluno), Volume 1, da primeira série do Ensino Médio, visto que, eles apresentam o título: “*English around the world: cultural interactions*”¹⁶ que nos possibilitaria a abordagem dos conteúdos culturais no decorrer desses Cadernos.

4. Análise dos materiais

4.1 Orientação sobre os conteúdos do bimestre no Caderno do professor

Para análise dessas orientações nos focamos na seguinte pergunta de pesquisa: *De que modo as instruções oferecidas pelo Caderno do professor podem auxiliá-los em discussões pertinentes à cultura?*

Analisamos passagens deste texto, por se tratar de um direcionamento dado aos professores sobre o conteúdo a ser abordado no bimestre. Assim, as orientações, no Caderno do professor, apresentam:

propostas de atividades que têm como tema organizador a presença da língua inglesa no mundo, os países anglófonos, o inglês como idioma internacional e as possibilidades de interação cultural a partir da aprendizagem da língua inglesa. A partir desse grande tema, os alunos terão a oportunidade de desenvolver algumas habilidades e algum conhecimento sobre o idioma – ao conversarem sobre países onde ele é falado como primeira ou segunda língua – bem como o conceito de **língua franca** (caso do inglês hoje, utilizado para a comunicação internacional). (p.8)

Percebemos, neste trecho, que há uma preocupação em mostrar como a língua inglesa é veiculada no mundo. Dessa maneira, julgamos importante, assim como Rajagopalan (2005), Breton (2005), Silva (2012) e outros autores, que os professores de LI estejam atentos às várias denominações que esta língua vem assumindo, visto que, ela é usada para comunicação global.

Nesse sentido, notamos que palavras-chave como *países anglófonos*, *língua franca* e inglês como *idioma internacional* aparecem no texto, porém sem explicação e/ou conceituação das mesmas. Nesse sentido, julgamos que, como as atividades propostas pelo Caderno foram organizadas ao redor desses termos, eles poderiam ser mais bem explicitados. Além disso, a clareza dos termos poderia auxiliar professores e alunos na compreensão de seus usos no plano *geopolítico* atual da LI no mundo (LACOSTE, 2005).

Para retomarmos as definições dos termos, propomos o seguinte esquema¹⁷:

¹⁵ Lembramos que o tema - a importância da LI ao redor do mundo - está inserido num conteúdo mais amplo da nossa dissertação de mestrado intitulada: “Estudos (Inter) Culturais em Cadernos de Língua Inglesa da rede pública do estado de São Paulo”.

¹⁶ Tradução nossa: “Inglês ao redor do mundo: interações culturais”.

¹⁷ Propomos esse esquema de modo a recuperar os termos usados para a LI no mundo, apresentados na fundamentação teórica, de acordo com os autores: Guimarães; Breton (2005); Silva (2012); Graddol (1997); Sheidolfer (2001); Gadriot-Renard (2005) e Rajagopalan (2003;2009) .

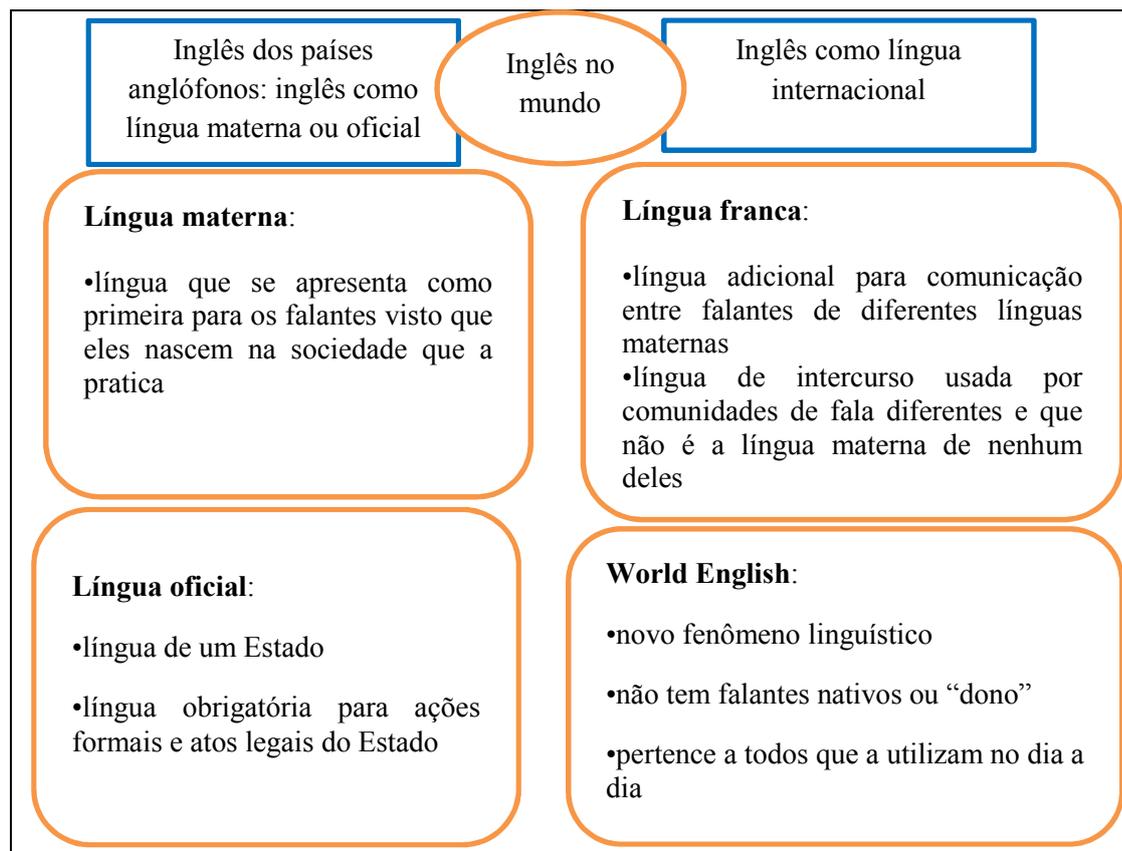


Figura 1 – Esquema: terminologias do inglês no mundo

A visualização e compreensão do uso atual da LI no mundo podem contribuir para formação dos alunos numa perspectiva crítica e cidadã (RAJAGOPALAN, 2005), posto que, estes fazem parte desse processo de globalização. Portanto, defendemos que o professor necessita entender esse processo para, então, auxiliar os alunos a interagirem com pessoas de outras culturas e com seus modos de pensar e agir.

Prosseguindo nas orientações, os alunos, ao passarem para um novo ciclo – o Ensino Médio –, devem se formar como leitores mais críticos, sendo o objetivo maior fazer com que eles,

ao entrarem em contato com textos em inglês, ampliem seus conhecimentos sobre outras culturas e comunidades, sobre a própria língua inglesa e sobre si mesmos, desenvolvendo habilidades de pensamento mais complexas de uma perspectiva pluricultural (p.8)

Este objetivo, apresentado aos professores em relação à formação dos alunos é pertinente, vai ao encontro com os componentes da competência intercultural, trazidos por Byram, Gribkova e Starkey (2002), tais como: o conhecimento, as habilidades de interpretar e relacionar, as habilidades de descoberta e interação e a consciência cultural crítica. Porém, cabe observar se as atividades propostas e os textos encontrados nos Cadernos do professor e do aluno proporcionam este diálogo entre a cultura do outro e a cultura do aluno, nesta perspectiva, chamada por eles, na orientação, de “pluricultural”.

De acordo com as orientações, através do uso de programas de intercâmbio na internet, os alunos poderão refletir:

não apenas sobre a necessidade de aprendizagem de línguas estrangeiras, mas também sobre a necessidade do convívio e da tolerância interculturais, já que as redes de comunicação no século XXI tornam-se cada vez mais sofisticadas (p.8).

Observamos que as orientações do Caderno não apresentam ao professor nenhum conceito sobre a interculturalidade, apesar do termo aparecer de forma implícita no texto das orientações do bimestre.

Além disso, acreditamos que o uso da palavra “tolerância” nos remete a um sentido negativo quando associado à interculturalidade, já que, de acordo com Byram *et al.* (2002), Mendes (2004), Almeida Filho (2002) e Viana (2003), os professores precisam sensibilizar os alunos a saber como agir em outra cultura, de forma a respeitar o outro, preservando, porém, as suas identidades. Dessa maneira, este processo não deve anular a cultura do aluno, pelo contrário, o professor pode auxiliá-lo a compreender as relações entre a sua cultura e a cultura do outro, algo que envolve a habilidade do professor de assegurar uma compreensão compartilhada por pessoas cujas identidades são diferentes.

No tópico “Metodologia e estratégias”, que faz parte das orientações, encontramos quatro premissas que sustentam a proposta pedagógica dos Cadernos do professor. Destacamos a primeira premissa que nos apresenta o conceito de língua como “[...] um complexo **instrumento** de interação social, **de ação e reação no mundo**, realizadas em práticas sociais contextualizadas e significativas para os interlocutores, que são participantes da interação” (grifo nosso).

Percebemos, pela definição, que o ensino e a aprendizagem da LE encontram-se ainda presos à concepção de língua como *instrumento*, como um novo código linguístico a ser aprendido pelos alunos e que envolve *ação e reação*, ou seja, a concepção de língua encontra-se também associada à prática comportamental behaviorista.

Esta ideia é reforçada pelo Caderno, ao pontuar que o conhecimento de uma língua envolve “[...] seu vocabulário, suas regras de organização gramatical, suas variáveis linguísticas, suas diferentes realizações em discursos, textos escritos e orais etc.”.

Essas variáveis, que envolvem o conhecimento de uma língua, colocam o ensino das estruturas linguísticas no primeiro plano por elencar os aspectos linguísticos como ensino de vocabulário, regras gramaticais, variáveis linguísticas entre outros. Dessa maneira, entendemos que os outros aspectos necessários para o ensino e aprendizagem de uma LE, tais como o ensino dos conteúdos culturais, sequer são abordados nesta definição inicial de língua.

Apesar disso, não podemos deixar de destacar que a língua, nessa definição, é posta como um processo das interações sociais, como prática social, algo próximo ao que Bakhtin (1997) chama de língua viva: a língua que passa a integrar a vida por meio dos enunciados concretos de sujeitos em interação, colocando-a em movimento. A língua necessita de sujeitos interagindo uns com os outros. Consideramos ser relevante o Caderno apresentar um conceito de língua que apoie as práticas do professor, porém não sabemos teoricamente de quem é o conceito apresentado ou de onde ele foi retirado.

Segundo a orientação do Caderno, “[...] a escola é o lugar da cultura letrada” (p.10); no entanto, a aula de inglês é o lugar da “interação plurilinguística, benéfica à formação dos alunos” (p.10).

Notamos, nesta passagem, duas visões de cultura no contexto escolar: a da cultura letrada e a da diversidade cultural. Na primeira, notamos que a palavra cultura é usada como sinônimo de civilização e, portanto, segundo Thompson (2002), designando um processo geral do desenvolvimento humano de tornar-se “culto” ou “civilizado”. Nesse sentido, a

cultura letrada está associada e depende da escolarização (MAGALHÃES, 2004), constituindo também um fator de elitização, uma vez que, de acordo com Barbosa (2007), há uma restrição dos conteúdos culturais a informações voltadas para a alta cultura. Nessa perspectiva, Byram *et al.* (2002) afirmam que enquanto a “cultura” ou Cultura (com “c” maiúsculo) dava ênfase para cultura erudita – na Literatura, nas Artes e na filosofia –, a noção de cultura recentemente é usada como estilo de vida compartilhado.

Embora as orientações nos chamem a atenção para a importância da diversidade cultural dos alunos – que ganha ênfase no ensino e aprendizagem de LI, visto que os alunos entram em contato com outras línguas-culturas –, percebemos que a cultura letrada é aquela que se destaca devido à preocupação com as competências de leitura e escrita no ensino de LI, já que a aquisição da competência oral, “[...]em língua inglesa, não é objetivo principal da educação escolar” (p.10).

Ao privilegiar a cultura letrada, outras formas de cultura, como as encontradas nas práticas culturais do dia a dia Porcher¹⁸ (1996, *apud* Barbosa, 2007), dependentes, portanto, das interações sociais, permanecem no plano implícito. Dessa forma, concordamos com Barbosa (2007) que a língua cotidiana (a língua em uso), quando explicitada, possibilita que o aluno se insira e compartilhe dimensões simbólicas veladas da sua cultura e da cultura da língua que está aprendendo.

Entendemos que a escola precisa preocupar-se com a formação do aluno, tanto na “cultura letrada”, a fim de que ele participe dessa ordem cultural e ideológica dominante, quanto da “diversidade cultural”, permitindo que o aluno participe do universo de significados compartilhados pelas diferentes culturas dentro ou fora de seu país e/ou sua sala de aula, por meio do ensino e aprendizagem de LE.

Com a democratização do ensino houve um aumento do número de alunos com acesso a escola, e, portanto, acesso à “cultura letrada”. Porém, nessa inclusão, notamos uma exclusão, já que muitos desses aprendizes não se identificam com essa língua-cultura encontrada na escola. Da mesma forma, provavelmente não se identificarão com o ensino e aprendizagem de uma nova língua-cultura estrangeira, caso permaneçamos repetindo as mesmas regras de ensino tanto para língua materna quanto para língua estrangeira; regras essas que estabilizam a língua-cultura a um padrão ideal do que os alunos precisam aprender.

Acreditamos, portanto, que é preciso um equilíbrio no trabalho em sala de aula, respeitando a cultura dos aprendizes inseridos neste processo de ensino e aprendizagem de LI e auxiliando-os também a respeitar o outro que possui uma cultura diferente da sua. Nesse sentido, o professor precisa ser o mediador desses “fazer culturais” (como a própria Proposta Curricular para a disciplina de LEM nos sugere), a fim de preparar os alunos para os desafios reais dentro e fora da escola. Sendo assim, julgamos que as orientações oferecidas ao professor necessitam ser claras, com o intuito de facilitar e auxiliar seu trabalho em sala de aula, sem despejar toda essa responsabilidade unicamente sobre ele.

Elaboramos o seguinte esquema dos resultados da análise, que nos auxiliará a responder a pergunta de pesquisa inicial:

¹⁸ PORCHER, L. *Culture, cultures..., Le Français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, janvier, 1996, 124-129.

Pontos Positivos	Conteúdos Culturais nas Orientações do Bimestre	Pontos Negativos
a “Ficha do Caderno” antecipa que esses conteúdos serão trabalhados no bimestre		conceito de língua apresentado não considera os conteúdos culturais
alunos como leitores críticos contribuem para o trabalho com os componentes da competência intercultural		o termo interculturalidade aparece, mas não há sua conceituação; sentido negativo de “tolerância” intercultural
preocupação em mostrar como a LI é veiculada no mundo		falta conceituação e/ou explicação dos termos usados para LI no mundo
propõe abordar a diversidade cultural (interação plurilinguística) no ensino de LI	privilegia o ensino da “cultura letrada”, a preocupação com as competências de leitura e escrita	

Figura 2 - Conteúdos Culturais encontrados nas Orientações do Bimestre do Caderno do Professor, Volume 1

4.2 Análise Caderno do professor e do aluno

Nesta análise, pretendemos observar uma atividade presente nos Cadernos. Optamos, portanto, por uma atividade que abordasse a LI no plano mundial. Dessa forma, no Caderno do professor analisamos as instruções oferecidas a ele para realização da atividade. E, no Caderno do aluno, por meio da “Situação de Aprendizagem” analisamos as imagens e os conteúdos da atividade.

A atividade encontra-se na “Situação de Aprendizagem 1¹⁹”. Nessa situação notamos que o seu título: “Where English is Spoken: Facts and Figures²⁰”; e os conteúdos e temas como: “presença da língua inglesa no mundo”, antecipam o que pode ser esperado na realização das atividades. Além disso, ao observamos os conceitos de língua inglesa no mundo; de inglês com primeira língua ou L1; e segunda língua, L2 ou LE, nos questionamos se tais conceitos apareceriam nas instruções para auxiliar os professores na realização das atividades, ou se permaneceriam sem conceituação ou explicação como observamos na análise das “Orientações do Bimestre”.

Partimos, portanto, para a análise da primeira atividade da “Situação de Aprendizagem 1”, apontando o seu objetivo e suas instruções.

Para primeira atividade, observamos os seguintes objetivos no Caderno do professor (p.17):

Objetivos: sintonizar os alunos ao tema da atividade, conhecer os países cuja língua oficial é o inglês e compará-los com os de língua portuguesa; conhecer os conceitos de língua estrangeira e de *lingua franca*; discutir a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras no mundo.

Tempo previsto: 15 a 20 minutos.

¹⁹ Em anexo ao final do artigo.

²⁰ Tradução nossa: “Onde a Língua Inglesa é falada: fatos e figuras”.

No entanto, antes da sua realização, o Caderno sugere um *warm up*²¹ para o professor com o seguinte **procedimento**:²² “[...] escreva na lousa as expressões: *U2 – Oscar – Miami – koala – football – hip-hop*” (p.17), e pergunte à classe o que essas expressões têm em comum. Espera-se que os alunos percebam que as expressões estão relacionadas à cultura de países que falam inglês.

Julgamos que, por meio da pergunta realizada aos aprendizes – “O que as expressões na lousa têm em comum?” –, dificilmente haverá relação, por parte dos alunos, entre as palavras e a cultura de países anglófonos, uma vez que, acreditamos que a pergunta sugerida não propicia esta reflexão. Dessa forma, a instrução do Caderno, neste caso, não auxilia o professor a abordar os conteúdos culturais, pois a pergunta a ele sugerida não direcionará o aluno a reconhecer a cultura dos países por detrás das palavras, como nos aponta a resposta ofertada pelo Caderno do professor:

Respostas - U2: banda de rock irlandesa; Oscar: famoso prêmio de cinema norte-americano; Miami: cidade nos Estados Unidos (EUA), famosa pela quantidade de turistas e pela comunidade de latinos; koala: urso típico da Austrália; football: esporte inventado por Charles Miller na Inglaterra (na variante americana soccer); hip-hop: gênero de música norte-americano.
(p.17)

Propomos a adaptação da pergunta sugerida pelo *warm up* para que os alunos alcancem a resposta que se espera deles. Por isso, entendemos que seria interessante o professor perguntar a eles “Quais os países no qual o inglês é a língua oficial ou primeira língua?”, antecipando o conhecimento de mundo, a “bagagem cultural” dos alunos. Para tanto, o professor precisaria explicar o que se entende por “língua oficial” e por “primeira língua”, como já discutimos na seção anterior das “Orientações do Bimestre”. Após esse breve esclarecimento, o professor pode anotar os países que os aprendizes citarem na lousa, para então escrever as palavras sugeridas pelo *warm up*, pedindo a eles para relacionarem as palavras com os países. Dessa forma, com uma atividade inicial, simples, de aquecimento – como o termo *warm up* nos remete – podemos trazer os aprendizes para a interação em sala de aula, fazendo com que eles participem e construam conhecimentos com o professor. Por meio do ensino de línguas, o professor abordará a cultura, língua-cultura, ocupando o mesmo lugar (ALMEIDA FILHO, 2002), sem separar, portanto, os limites de onde começa a língua e termina a cultura (KRAMSCH, 1998).

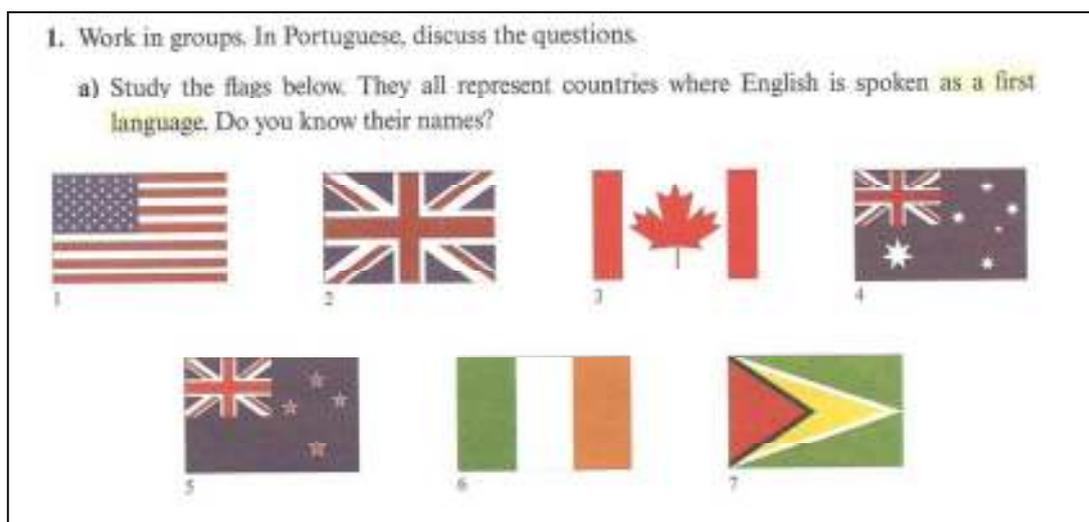
Sugerida a adaptação do *warm up*, analisaremos, em seguida, a primeira atividade²³ do Caderno do professor:

²¹ Tradução nossa: Atividade de aquecimento. É uma atividade rápida, geralmente proposta no início da aula para começar a discutir determinado assunto.

²² Grifo nosso. Encontramos os procedimentos das atividades no caderno do professor.

²³ Que é a mesma atividade encontrada no Caderno do aluno.

Figura 3 - Atividade 1, Caderno do Professor (p.21)



Procedimento do Caderno: ler o enunciado da atividade e explicá-lo para os alunos. Talvez, eles reconheçam facilmente a bandeira dos EUA, mas não as outras; se necessário escrever o nome dos países de forma aleatória na lousa e pedir para os alunos em duplas levantarem hipóteses sobre a relação correta da bandeira com o país. No final, corrija as respostas oralmente.

No enunciado da atividade “a) Study the flags bellow. They all represent countries where English is spoken as a first language. Do you know their names?²⁴”, percebemos novamente o uso do termo *first language* (primeira língua). Dessa forma, se o professor já explicou este termo no *warm up*, pode tranquilamente continuar a atividade sem ter que explicá-lo outra vez.

O procedimento da atividade auxilia o trabalho do professor com os alunos que, eventualmente, poderiam ter dificuldade para identificar as bandeiras, sugerindo ao professor que escreva o nome dos países na lousa de forma aleatória. Lembramos que o próprio *warm up* suscitaria o nome desses países anteriormente, com a possibilidade de ajudar os aprendizes na realização desta atividade.

Retomando os objetivos iniciais da atividade 1, percebemos que a atividade, do modo como foi sugerida, não contempla todos os objetivos apresentados. Dessa forma, por meio da atividade, os alunos poderão conhecer alguns países cuja língua oficial é o inglês; no entanto, o professor lhes poderia explicar que não são apenas esses países, apresentados na atividade, que utilizam a língua inglesa para comunicação. Além disso, o professor poderia iniciar a discussão sobre os conceitos de LE e de *lingua franca* bem como sobre a importância da aprendizagem de LEs no mundo, visto que estes termos aparecem no objetivo da atividade 1 e não são trabalhados. Do mesmo modo, a comparação com os países de língua portuguesa não é contemplada nessa primeira atividade. Observamos, portanto, que os objetivos iniciais vão além daquilo que é proposto pela atividade. Por isso, sugerimos algumas discussões a respeito dos conteúdos culturais que poderiam ser explorados a partir dessa primeira atividade.

²⁴ Tradução nossa: “a) Examine as bandeiras abaixo. Todas elas representam países onde o Inglês é falado como primeira língua. Você sabe o nome desses países?”

Nesse sentido, se considerarmos que as bandeiras são símbolos culturais, poderíamos explorá-las como representações da identidade nacional do país, mostrando para os alunos esse movimento de identificação cultural (HALL, 2006) que cria a ilusão/crença de pertencimento de a “uma nação, uma língua, uma cultura” (RAJAGOPALAN, 2009) e à “comunidade imaginada” (ANDERSON, 1983).

Para tanto, a discussão poderia partir de perguntas simples – cujas respostas, no entanto, são problematizadoras –, que conduziriam o aluno à reflexão intercultural, tais como: “O que é uma bandeira?”; “O que ela representa para você?”; “O que ela representa para o seu país?”; “Qual a diferença da bandeira do seu país em relação à bandeira de outro país? Ou elas representam a mesma coisa?”. Além da discussão em sala de aula, os alunos poderiam pesquisar a respeito da bandeira nacional e também das bandeiras que aparecem na atividade 1, procurando suas respectivas histórias, o sentido das cores, das formas etc. Dessa forma, ao apresentarem suas pesquisas, o professor poderia incentivar o diálogo intercultural em sala de aula, no sentido de aproveitar os fatos e as informações trazidas pelos alunos, de modo a retirar deles(as) os **sentidos culturais** (KRAMSCH, 1993), possibilitando interpretações, tanto do professor quanto dos alunos, em relação à própria cultura e à cultura do outro. Além disso, o professor pode usar a pesquisa dos alunos para explicá-los que as particularidades de cada bandeira – com suas histórias, suas cores, as suas ilustrações – representam a cultura nacional do país. Dessa forma, o professor pode “brincar” com o jogo das identidades, perguntando aos alunos se eles identificam-se com a sua bandeira, com o que ela representa. Essa atividade pode auxiliar os alunos a perceberem que apesar deles pertencerem à mesma cultura nacional, suas identidades, possivelmente, são diferentes (HALL, 2006).

Entendemos, portanto, que através de uma atividade aparentemente simples podemos explorar os conteúdos culturais subjacentes a ela. Para tanto, o professor precisaria estar consciente de como abordar esses conteúdos em sala de aula ou por meio de explicações ofertadas pelos procedimentos do Caderno, ou por meio de uma formação que lhe possa dar base de como trabalhar com esses conteúdos.

5. Conclusão

A análise das “Orientações sobre os Conteúdos do Bimestre” e de uma atividade do Caderno, nos possibilitou visualizar a inserção do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa como relevante nesse processo da globalização.

Notamos que os professores precisam estar atentos às mudanças causadas pela globalização nas línguas, culturas e identidades dos alunos, quando expostos a interação, com outras línguas, culturas e identidades.

Nesse sentido, percebemos que nas aulas de ensino e aprendizagem de línguas há a possibilidade para essas reflexões. Sendo assim, observamos como as orientações, procedimento e objetivo de uma atividade do Caderno abordavam essas reflexões, tomando como foco a relevância da LI no plano mundial globalizado.

Observamos que tanto as orientações como o procedimento e objetivo da atividade do Caderno apresentaram as várias denominações que a Língua Inglesa vem assumindo neste contexto de língua mundial, tais como: língua internacional, língua dos países anglófonos, *world english*, língua franca, língua materna e segunda língua. No entanto, percebemos que faltaram definições e/ou conceitos das denominações dadas à língua inglesa.

Dessa forma, nos perguntamos: como os professores irão abordar com seus alunos esses termos se as orientações, procedimento e objetivo da atividade não os auxiliam para tal reflexão? Acreditamos, portanto, que seria essencial a explicação das várias denominações da LI – para que o professor possa abordá-las com os alunos –, e também a conceituação dos termos.

Outro fator que notamos pela análise refere-se ao procedimento oferecido ao professor para realização da primeira atividade. Observamos que o procedimento ora ajudou ora atrapalhou o trabalho do professor com os alunos nessa atividade. Como ponto positivo, observamos que o procedimento pede ao professor que auxilie os alunos para identificação das bandeiras. Como ponto negativo, entendemos que o *warm up*, da forma como foi sugerido no procedimento, não possibilita que os alunos cheguem à resposta esperada. Nesse sentido, sugerimos uma alteração no *warm up*, pensando no que era esperado dos alunos, e notamos que essa alteração poderia auxiliar o professor para iniciar a primeira atividade.

Notamos, também, que os objetivos da primeira atividade extrapolam o que é pedido nela. Dessa forma, achamos pertinente sugerir discussões e outras atividades, que envolvam aspectos culturais e a LI no mundo, a partir dessa atividade.

Entendemos que o professor, quando houver necessidade, precisa modificar as atividades presentes no material didático. Nesse sentido, o professor poderá explorar outras reflexões subjacentes à atividade; ou, como nesse caso da primeira atividade analisada, alcançar os objetivos que foram sugeridos, visto que, eles foram pouco abordados na atividade.

Enfim, achamos relevante que o professor esteja atento às orientações, procedimentos e objetivos dos materiais didáticos, e, a partir de alterações necessárias, ele possa promover melhorias no ensino e aprendizagem da LI.

Bibliografia

ALMEIDA FILHO, J.C.P de. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M.J.; SANTOS, P. (Org.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília-DF: EDUNB, 2002, p.210 – 215.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BHABHA, H.K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRETON, J.M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BYRAM, M., GRIBKOVA, B. and STARKEY, H. **Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers**. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: CUP, 2003.

DORNELLES, J. Antropologia e Internet: quando o “campo” é a cidade e o computador é a “rede”. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 10, n.21, p. 241-271, jan./jun. 2004.

ERLING, E.J. The names of English. **English Today** 81, v.21, 40-44, 2005.

FERNANDES, R.K.M. **Inteligibilidade e inglês como língua internacional. Um estudo de caso da pronúncia de palavras em –ed produzidas por falantes brasileiros**. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2009.

GADRIOT-RENARD, H. O inglês: *lingua franca* das instituições internacionais. In: LACOSTE, Y (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Trad. De TOMAZ, T.S. e LOURO, G. L. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

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

_____. **The Multilingual Subject**. Oxford Oxford University Press, 2009.

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Y (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MENDES, E. O. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos/área de concentração Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2004.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D.C. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do aluno: LEM – Inglês, ensino médio – 1ª série, volume 1**; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adriana Ranelli Weigel Borges, Alzira da Silva Shimoura, Lívia de Araújo Donnini Rodrigues, Priscila Mayumi Hayama, Sueli Salles Fidalgo. – São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do professor: LEM – Inglês, ensino médio – 1ª série, volume 1**; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adriana Ranelli Weigel Borges, Alzira da Silva Shimoura, Lívia de Araújo Donnini Rodrigues, Priscila Mayumi Hayama, Sueli Salles Fidalgo. – São Paulo: SEE, 2009.

SEIXAS, R. **Identidade Cultural da América Latina: conflitos culturais globais e mediação simbólica**. In: Cadernos PROLAM/USP, vol.1, 2008.

SILVA, J.M. **Implicações Culturais e Didáticas do inglês como língua internacional: o livro didático**. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Linguagem) – Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada) –, FEUSP, São Paulo, 2012.

THOMPSON, J.B. **Ideologia e Cultura Moderna**. Trad. Grupo de Estudos sobre Ideologia, comunicação e representações.