



**OUTRAS
PERSPECTIVAS**



LÍNGUAS GLOBAIS E DESIGUALMENTE DESTERRITORIALIZADAS: POR UMA FORMAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

SOUZANA MIZAN*

Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Graduação em Letras (EFLCH), Guarulhos, SP, Brasil.

Recebido em: 19 set. 2019. Aprovado em: 24 set. 2019.

Como citar este artigo: MIZAN, S. Línguas globais e desigualmente desterritorializadas: por uma formação intercultural crítica de professores de línguas. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 19, n. 3, p. 274-289, set./dez. 2019. doi: 10.5935/cadernosletras.v19n3p274-289

Resumo

As línguas que contribuíram para a consolidação do Estado-nação na Europa, como o inglês, francês, espanhol e português, e colaboraram com os projetos colonizadores das nações estão cada vez mais adquirindo na contemporaneidade, caracterizada pela globalização e digitalização do conhecimento, um estatuto de línguas globais. Entretanto, esse fato pouco influencia as práticas de ensino para a formação de professores nessas línguas globais. Neste artigo, a partir da discussão do inglês como língua global, mostramos que a expansão dessas línguas no mundo é realizada de maneira desigual e descrevemos práticas que desenvolvemos que buscam uma formação intercultural crítica de professores de línguas globais.

* E-mail: souzana.mizan@unifesp.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8818-5403>

Palavras-chave

Línguas globais. Formação de professores. Interculturalidade crítica.

INTRODUÇÃO

Apesar da ampla discussão sobre o papel da língua inglesa na contemporaneidade e sua disseminação abrangente, pouco é pesquisada a expansão seletiva dessa língua no que Kachru (1985) cunhou “círculo em expansão” do inglês ou, em outras palavras, em países como o Brasil que nunca foram colonizados pelo Reino Unido. Historicamente, a colonização de países em todo o planeta (o que levou os ingleses a defender que o sol nunca se põe no Império Britânico), processos de globalização e digitalização da cultura e do conhecimento e os fluxos humanos que atravessam fronteiras geográficas ora fugindo de situações de guerra no próprio país, ora buscando um futuro melhor para eles mesmos e suas famílias, levaram à disseminação da língua inglesa em lugares cujas realidades aparentemente pouco foram atingidas por processos de globalização.

Entretanto, esse estatuto de língua inglesa, que muitos hoje em dia chamam de língua global (GRADDOL, 2006), língua internacional (JENKINS, 2000; PENNYCOOK, 1994), *World English* (RAJAGOPALAN, 2004) ou inglês língua franca (JENKINS, 2007; SEIDLHOFER, 2011), não trouxe implicações diretas às práticas de ensino-aprendizagem dessa língua cujo papel é tão difícil de definir. Sem dúvida, muitos aspectos devem ser repensados: 1. a formação inicial e continuada de professores de língua; 2. o construto do “falante nativo” dessa língua desterritorializada (SIQUEIRA, 2011); 3. as línguas inglesas apresentadas, ensinadas e pesquisadas na sala de aula; 4. as culturas e os estilos de vida relacionados a essa língua global e a interculturalidade crítica (WALSH, 2010); e 5. o empoderamento e a agência dos falantes “globais” dessa língua por meio do desenvolvimento de uma consciência linguística crítica.

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA

Hoje fica cada vez mais perceptível a necessidade de formar alunos que podem atuar como cidadãos globais em sociedades que não se caracterizam

mais por sua homogeneidade e estabilidade, mas se enxergam como heterogêneas e instáveis. Entretanto, essas teorizações pouco influenciam a formação inicial e continuada de professores de língua que devia ter como objetivo a capacidade de desenvolver a leitura crítica dessas novas realidades e estimular a vontade de agir de acordo com as próprias necessidades e as premências das comunidades às quais esses professores pertencem.

Por isso, em tempos de globalização e digitalização do conhecimento, a escola, cada vez mais, deve adotar práticas que visem ao desenvolvimento de uma competência para a diversidade (KRULATZ; STEEN-OLSEN; TORGERSEN, 2018) ou de uma capacidade de lidar com a diferença principalmente nos níveis cultural e linguístico. As aulas de língua não só devem garantir uma melhor inserção dos alunos em comunidades locais e ao mesmo tempo globais, mas também precisam desenvolver uma consciência crítica sobre crenças dominantes em relação aos usos da língua: língua padrão e língua coloquial, falante nativo e falante não nativo, cultura de elite e cultura popular, língua falada e língua escrita, linguagens multimodais, epistemologia tipográfica e epistemologia digital, saberes leigos e saberes científicos, e tantas outras crenças que temos em relação a essas dicotomias.

A formação de professores de línguas que tem como objetivo não só uma aprendizagem mecânica dos códigos, mas também o desenvolvimento de uma consciência crítica, inspira-se nas teorizações de Paulo Freire (1979) que defende que a consciência e a atitude crítica podem libertar os alunos em vez de submetê-los e domesticá-los. Essa conscientização é construída com base na reflexão e ação, e o processo do seu desenvolvimento envolve questionar maneiras ingênuas de entender a realidade a partir do distanciamento dela para analisá-la de forma crítica e reconstruí-la a partir de sua decodificação, o que leva o aluno a perceber os processos que o conduziram a ler essa realidade da forma que a via inicialmente.

Essa conscientização crítica poderá emergir se os professores em formação inicial e continuada estiverem preparados para educar e levar para a sala de aula práticas que desenvolvem uma pedagogia intercultural crítica. Essa seria a resposta da educação às realidades contemporâneas da diversidade, da marginalização de comunidades e culturas minorizadas e de questões de justiça social e educação. Apesar de a perspectiva dominante sobre interculturalidade ser funcional e de cima para baixo, essa é a perspectiva adotada pela lógica multicultural do capitalismo contemporâneo que tem como objetivo a

expansão do neoliberalismo e do mercado, como a teórica norte-americana Catherine Walsh (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 58) defende:

Por meio da inclusão individual, da fachada do diálogo e do discurso da cidadania, a interculturalidade funcional constitui um modo mais complexo de dominação que captura, coopta, pacifica, desmobiliza e divide movimentos, coletivos e líderes; impele individualismo, complacência e indiferença; e encobre a convolução estrutural e cada vez mais composta do capitalismo e da colonialidade.¹

Distanciar-se da interculturalidade funcional que tem como objetivo assimilar a diferença demanda o desenvolvimento de atividades e práticas que tornam os futuros professores conscientes do *locus* social (MONTE-MÓR, 2010) ocupado pela identidade e das “condições políticas, econômicas e epistemológicas que restringem a identidade na sua condição presente e no seu contexto de origem, com suas linguagens e saberes”² (MENEZES DE SOUZA, 2017, p. 264). Assim, resistimos à “lógica de colonialidade” (MIGNOLO, 2007) que naturaliza e empodera os saberes legitimados enquanto elimina a diferença e a heterogeneidade linguística, identitária e epistemológica.

O MITO DO “FALANTE NATIVO” DESSAS LÍNGUAS DESTERRITORIALIZADAS: PRÁTICAS DE EXPANSÃO DO CONCEITO DO “FALANTE NATIVO”

O mito do falante nativo tem a sua origem na criação do Estado-nação moderno no século XIX, na Europa (ANDERSON, 1983). Línguas designadas, como “inglês”, “português”, “francês” e “espanhol”, são, para Blommaert e Rampton (2011, p. 5), “construções ideológicas historicamente ligadas ao surgimento do Estado-nação no século XIX”, quando foi inventada a ideia de que existem línguas autônomas, livres de agência e intervenção individual. Os

- 1 “*Through individual inclusion, the facade of dialogue, and the discourse of citizenship, functional interculturality constitutes a more complex mode of domination that captures, co-opts, pacifies, demobilizes and divides movements, collectives, and leaders; impels individualism, complacency, and indifference; and shrouds the structural and increasingly compound convolution of capitalism and coloniality.*”
- 2 “*the political, economic and epistemological conditions that restrict one to one’s present condition and to one’s context of origin, with its language and knowledges.*”

autores explicam que, “Ao diferenciar, codificar e vincular ‘uma língua’ a ‘um povo’, o próprio saber linguístico desempenhou um papel importante no desenvolvimento do Estado-nação europeu, bem como na expansão e organização de impérios”³ (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011, p. 5).

Apesar de a linguística descritiva e a linguística aplicada terem dado prioridade a esse conceito, é óbvio que atualmente esse construto imaginário não combina com a mobilidade e os fluxos humanos que se deslocam de sua terra natal e vivem vidas em lugares e culturas que são outros. No Reino Unido, é muito comum falar uma língua em casa, como bengalês, falar inglês nas ruas, nas escolas e no lugar de trabalho, e rezar em árabe. Esse falante teria qual dessas línguas como nativa? Ainda mais, na era digital, as pessoas buscam culturas e línguas com as quais desejam criar familiaridade a partir das novas tecnologias de informação e comunicação. Alguns dos meus alunos da graduação, por exemplo, contam que desde pequenos ouviam músicas em inglês que os pais tocavam para eles, além de assistirem a filmes infantis também nesse idioma. Essas realidades revelam a complexidade na definição do que seria língua materna.

Por isso, Leung, Harris e Rampton (1997) contestam essa idealização do “falante nativo” que não leva em consideração os fenômenos da diversidade linguística, do multilinguismo e das translínguas e sugerem trabalhar com a noção do “repertório linguístico”. De acordo com Blommaert e Rampton (2011, p. 6):

Isso dispensa *a priori* suposições sobre os vínculos entre origens, educação, proficiência e tipos de linguagem, e refere-se à compreensão muito variável (e muitas vezes bastante fragmentária) dos indivíduos de uma pluralidade de estilos, registros e gêneros compartilhados de forma diferenciada, adquiridos (e talvez parcialmente esquecidos) dentro de trajetórias biográficas que se desenvolvem nas histórias e topografias reais.⁴

3 “*In differentiating, codifying and linking ‘a language’ with ‘a people’, linguistic scholarship itself played a major role in the development of the European nation-state as well as in the expansion and organisation of empires.*”

4 “*This dispenses with a priori assumptions about the links between origins, upbringing, proficiency and types of language, and it refers to individuals’ very variable (and often rather fragmentary) grasp of a plurality of differentially shared styles, registers and genres, which are picked up (and maybe then partially forgotten) within biographical trajectories that develop in actual histories and topographies.*”

As histórias e topografias reais dos falantes não nativos dessas línguas desterritorializadas, como multiculturais e diversas, resistem a definições de falante nativo (RAJAGOPALAN, 2011) desde que não respondam a questões territoriais como as línguas designadas e legitimadas. As línguas globais e desterritorializadas são um fenômeno de comunidades bilíngues ou multilíngues que usam essas línguas com propósitos diversos.

Assim, desenvolvemos algumas práticas de sala de aula que podem expandir noções do falante nativo. No caso da língua inglesa, sugerimos projetar vídeos do YouTube que apresentam diferentes perspectivas sobre quem é o falante de inglês como língua global na contemporaneidade. É recomendável apresentar não só o inglês de canais consagrados como o norte-americano CNN e o britânico BBC, mas também o inglês falado em canais como o sul-africano eNCA ou o ABC News Australia ou qualquer texto audiovisual que fala em inglês e fomenta as nossas discussões sobre a pluralização dessa língua.

Levantar questões sobre inteligibilidade dos diferentes sotaques em língua inglesa, problematizar a legitimidade dos falantes das variações dessa língua global e promover discussões sobre propriedade e domínio de línguas que não são mais atreladas a certos territórios significa fomentar um ensino crítico que busca se distanciar de metodologias e pedagogias tradicionais que ainda preparam os alunos para se comunicar com falantes nativos de língua inglesa.

AS LÍNGUAS INGLESAS APRESENTADAS, ENSINADAS E PESQUISADAS NA SALA DE AULA: PRÁTICAS QUE DESTERRITORIALIZAM ESSA LÍNGUA GLOBAL

Uma expansão do construto do falante nativo nos leva também à leitura de textos de identidades que habitam espaços cujas culturas se diferenciam das que são dominantes no círculo interno (KACHRU, 1985). No curso que ministrei no primeiro semestre de 2019, que oficialmente é chamado Língua Inglesa II, tentei desconstruir o imaginário dos alunos sobre a língua inglesa usada nos três círculos que Kachru (1985) denominou de círculo interno (falantes nativos), círculo externo (falantes do inglês como segunda língua) e círculo em expansão (falantes de inglês como língua estrangeira). É claro que os falantes nesses círculos não são definidos por uma homogeneidade. Um simples passeio

na Rua Oxford de Londres ou nas ruas de Nova York prova que os falantes que habitam o círculo interno são, na maioria deles, falantes bilíngues ou multilíngues, que não têm (somente) o inglês como primeira língua.

Esse curso, mencionado anteriormente, que acabei chamando de “Desafiando o modelo de três círculos de *World Englishes*: multilingualismo como norma”, buscou mostrar aos alunos que a diversidade existe nos três círculos. Os contos do círculo interno (Anexo) que os alunos apresentaram em aula desconstroem noções de homogeneidade ao apontarem pontos de vista de mulheres feministas, como Kate Chopin, negras, como Alice Walker, ou *chicanas*, como Sandra Cisneros. As vozes dos autores do círculo externo ora soam como “exóticas” (Chinua Achebe, Jamaica Kincaid), ora apresentam vozes “brancas” que resistem ao imperialismo do homem branco (Nadine Gordimer). No círculo em expansão, foram apresentadas vozes que têm contato com o Oriente e trazem essas culturas a partir de um inglês que “pensa” diferente (Ha Jin).

Repensando essa programação, posso identificar a sua construção que começa no círculo interno, ou das línguas inglesas mais legitimadas, para chegar ao círculo em expansão, que representa variações que mais se distanciam de um inglês “autêntico” e “puro”. Essas escolhas demonstram que o nosso imaginário é ainda construído a partir desses mitos sobre processos de validação do uso de linguagens.

AS CULTURAS E OS ESTILOS DE VIDA RELACIONADOS A ESSA LÍNGUA GLOBAL E A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: PRÁTICAS QUE EXPANDEM QUESTÕES CULTURAIS (NACIONAIS, LOCAIS, GLOBAIS E DE CLASSE SOCIAL) RELACIONADAS À LÍNGUA INGLESA

Hoje, os falantes de inglês como língua global ultrapassam os dois bilhões.⁵ Entretanto, raramente questionamos se essa expansão da língua inglesa é “natural, neutra e benéfica” (PENNYCOOK, 1994, p. 7), ou mais, essa questão raramente é levantada nos cursos de formação de professores de inglês. Historicamente, o inglês é ensinado como língua estrangeira, e esse ensino acrítico pouco diferencia o inglês como língua estrangeira do inglês global ou

5 Informação disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/English-speaking_world. Acesso em: 15 set. 2019.

internacional (PENNYCOOK, 1994) ou língua franca (SEIDLHOFER, 2011). Qual é a relevância, por exemplo, de levar para as zonas periféricas de cidades como São Paulo livros didáticos produzidos pelas grandes editoras britânicas e norte-americanas que promovem estilos de vida e culturas que pouco têm a ver com as culturas dos nossos alunos? Esse tipo de material, em certos espaços, promove relações hierárquicas entre as identidades apresentadas e os estudantes e futuros professores dessa língua.

Apesar de essas editoras terem incluído a diversidade nos seus materiais a partir da apresentação de identidades que não são falantes nativos de língua inglesa ou por meio da representação de culturas que são enxergadas como “exóticas” (FERNANDES, 2018), elas promovem uma interculturalidade que se distancia da interculturalidade relacional, que se refere ao contato e intercâmbio entre culturas sem adentrar nas divergências ou nos conflitos decorrentes dessa aproximação. Na interculturalidade relacional, são privilegiadas as relações em nível individual sem considerar as estruturas da sociedade cujas diferenças culturais ficam determinadas apenas nos parâmetros de superioridade e inferioridade (WALSH, 2010).

Contudo, podemos afirmar que a interculturalidade funcional promovida por esses livros didáticos articula o reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, tendo como metas a inclusão e a promoção do diálogo, da tolerância e da convivência. Entretanto, a interculturalidade funcional nada mais é do que a pregação de valores universais que não questionam as causas da assimetria e desigualdade sociais e visam conservar a estabilidade social, que prevê a convivência e o diálogo harmônicos, eliminando a possibilidade política de participação de outros sujeitos no jogo democrático (WALSH, 2010). O mero reconhecimento da diversidade cultural e a defesa de valores como tolerância, diálogo e convivência pacífica, com o intento de integrá-la à estrutura social estabelecida, reproduzem um paradigma epistêmico do sujeito em um não lugar, visando controlar, gerenciar e integrar a diversidade, sem perceber as relações desiguais e assimétricas nas quais estão inseridas e sem querer mudar as regras do jogo (WALSH, 2010).

Finalmente, a interculturalidade crítica não parte da perspectiva da diversidade, mas adentra em motivos de ordem estrutural-colonial-racial: “Isto é, de um reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado” (WALSH, 2010, p. 91). Dessa forma, a interculturalidade assume o papel de ferramenta, processo e projeto:

Portanto, seu projeto não é simplesmente reconhecer, tolerar ou incorporar o diferente dentro da matriz e das estruturas estabelecidas. Pelo contrário, é implodir – a partir da diferença – as estruturas coloniais do poder; é reconceitualizar e refundar estruturas sociais, epistêmicas e de existências que põem em cena e em relação equitativa lógicas, práticas e modos culturais diversos de pensar atuar e viver (WALSH, 2010, p. 92).

O encontro intercultural crítico seria um encontro entre sistemas epistêmicos diferentes que leva a uma crise de identidade. Assim, a interculturalidade crítica pode ser colocada como um instrumento educativo de questionamento e resistência ao racismo epistêmico e ao projeto eurocêntrico de saber que inferioriza e discrimina todos os saberes que não fazem parte da matriz cultural branca europeia ou não se submetem a ela. De acordo com Mignolo e Walsh (2018, p. 58):

A visão descolonizadora crítica da interculturalidade (em contraste com a visão funcional descrita acima) exige mudanças radicais na ordem dominante e em sua base fundamental do capitalismo, modernidade ocidental e poder colonial contínuo. Sua conceitualização torna visíveis legados vividos e horizontes prolongados de dominação, opressão, exclusão e diferença colonial (ontológica, política, econômica, cultural, epistêmica, cosmológica e baseada na existência), e as manifestações desses legados em estruturas e instituições sociais, incluindo a educação e o Estado.⁶

Nos cursos superiores oferecidos, uma prática pedagógica desenvolvida nos primeiros anos de formação linguística em inglês é questionar a expansão de língua inglesa em zonas periféricas tirando fotos de estabelecimentos com nomes em inglês no bairro. Os alunos precisam escrever um texto sobre a seguinte afirmação: “A língua inglesa está invadindo o meu bairro”. A partir de uma imagem que eles mesmos tiram de paisagens linguísticas com as quais interagem no dia a dia, os alunos começam a ficar mais atentos a essa inserção de língua inglesa nos bairros em que moram. Entretanto, a expansão dessa língua global não leva a uma mobilidade social e financeira nesses bairros do Sul Global, mas tem propó-

6 “The critical decolonizing view of interculturality (in contrast to the functional view described above) calls for radical change in the dominant order and in its foundational base of capitalism, Western modernity, and ongoing colonial power. Its conceptualization makes visible lived legacies and long horizons of domination, oppression, exclusion, and colonial difference (ontological, political, economic, cultural, epistemic, cosmological, and existence based), and the manifestations of these legacies in social structures and institutions, including in education and the state.”

sitos consumistas e capitalistas que promovem um consumo a partir do uso do *status* de língua inglesa (MIZAN; ALCANTARA, 2019).

A pesquisa sobre o uso das línguas globais nas zonas periféricas do Sul Global fomenta um estudo das paisagens linguísticas a partir das margens da sociedade:

Como bem sublinha Siqueira (2011a, p. 109), ensinar e aprender inglês como língua franca implica colorir as salas de aula com diversos sotaques oriundos de lugares distantes e esquecidos, trazendo as vozes dos guetos, das minorias, dos imigrantes com suas tradições culturais de diferentes continentes, como a África, Ásia e América, e até do interior das grandes metrópoles dos países hegemônicos de língua inglesa (SILVA, 2019, p. 161).

Ou seja, entre tantos desafios, o professor, sob a ótica da interculturalidade, precisa incentivar os alunos a reconhecer a língua em suas especificidades formais, culturais e contextuais (SIQUEIRA; BARROS, 2013, p. 21) nos próprios espaços que eles habitam e ocupam.

EMPODERAMENTO E AGÊNCIA DOS FALANTES “GLOBAIS” DESSA LÍNGUA: PRÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO DE UMA CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA CRÍTICA

Pesquisar as paisagens linguísticas na contemporaneidade global e digitalizada e teorizar sobre elas faz emergir uma “mudança de paradigma” (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011, p. 4) que orienta o nosso repensar sobre como estudar as mudanças nessas paisagens linguísticas, e,

[...] em vez de trabalhar com homogeneidade, estabilidade e limites como suposições iniciais, a mobilidade, mistura, dinâmica política e incorporação histórica são agora as preocupações centrais no estudo de línguas, comunidades de fala e comunicação.⁷

No que tange ao ensino de língua inglesa, o que de fato precisa prevalecer no contexto escolar brasileiro é a busca pela maior viabilização de práticas pedagógicas que também promovam o caráter heterogêneo da língua, visto que um efeito importante da padronização para o senso comum é o desenvolvimento

7 “[...] rather than working with homogeneity, stability and boundedness as the starting assumptions, mobility, mixing, political dynamics and historical embedding are now central concerns in the study of languages, language groups and communication.”

da crença em uma única forma de língua correta. Tal ideologia gera juízos carregados de preconceitos e de discriminação em termos de raça e classe social (SILVA, 2019, p. 161).

Portanto, o professor, para ser um mediador intercultural, precisa também ser crítico de si mesmo, e isso significa que ele deve analisar suas visões e posturas para não reproduzir nas aulas práticas que reflitam uma visão equivocada de língua/cultura. Segundo Moncada Linares (2016), uma dessas competências é a consciência intercultural crítica, que pode ser definida como a habilidade de avaliar crítica e criteriosamente perspectivas, práticas e produtos da própria cultura e de outras.

Apesar do contato cotidiano por meio da música, filmes, séries etc., que a maioria dos alunos já estabelece com as diversas variedades das línguas globais, o foco na pluralidade do idioma ainda precisa ser mais fortalecido no contexto escolar. A impressão é que existem mundos dicotômicos, por exemplo, no que tange ao contato dos alunos com o inglês na escola, pois, nela, eles geralmente se relacionam com um idioma caracterizado pela homogeneidade, pelo engessamento e pela padronização, enquanto, nas práticas cotidianas, têm a chance de interagir com a pluralidade do idioma (SILVA, 2019, p. 167) fazendo uso das novas tecnologias.

Portanto, como um espaço de aprendizagem e interação de conhecimentos, o papel da escola precisa ser mais enfático na implementação de práticas que fomentem a pluralidade da língua inglesa, promovendo, assim, uma maior integração entre o contexto escolar e as práticas diárias dos alunos, como a participação em redes sociais e/ou fóruns virtuais, nos quais os mais variados falantes utilizam a língua inglesa de caráter heterogêneo para compartilhar ideias (SILVA, 2019, p. 167). Sem dúvida, questões de poder estão entrelaçadas em qualquer prática linguística:

Em vez de limitarem-se aos métodos principais de perceber textos, os alunos devem aprender a ter consciência linguística crítica, para que possam entender os padrões complexos de variações sociais e culturais e decifrar os temas de dominação, que são o componente necessário de todos os textos linguísticos (WASEEMA; ASADULLAH, 2013, p. 806).⁸

8 *“Rather than being limited to the mainstream methods of viewing texts, learners should be taught critical language awareness to enable them to understand the intricate patterns of social and cultural variations and to decipher the themes of domination, which are the necessary component of all language texts.”*

Pesquisar expressões artísticas nesse contexto mostra-se como uma prática valorizada pelos alunos e instigante para descrever e refletir as maneiras como línguas entram em contato em letras de música e poesia revelando a criatividade e criticidade dos artistas quanto às relações de poder que as línguas e culturas globais criam em espaços locais. Músicas como “Eu sei”, do grupo Papas da Língua, “Garota nacional”, do Skank, e “Samba do approach”, de Zeca Baleiro, podem servir como exemplos para os alunos buscarem as próprias músicas e poesias que misturam linguagens e analisarem a construção de significados que interrogam normas linguísticas, criam outros repertórios linguísticos, alteram significados e revelam a agência do construtor de significados. Essas práticas quebram os conceitos de pureza, homogeneidade e significados fixos das diferentes linguagens e, assim, têm o potencial de empoderar os alunos e estimular escritas criativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade, a língua inglesa e, em uma escala menor, línguas como o espanhol, francês e português adquiriram, por causa de processos de colonização no século XVI e de globalização e digitalização da cultura e do conhecimento nos séculos XX e XXI, uma identidade que pouco se assemelha às identidades que elas tinham quando eram consideradas associadas a um certo território e buscavam construir uma relação entre uma nação, um povo e uma língua. Essas línguas, que são globais e locais ao mesmo tempo, extrapolam fronteiras nacionais e constroem processos comunicativos em outros lugares, pouco associados com essas línguas.

Entretanto, a formação de professores de línguas inglesa, espanhola, francesa e portuguesa pouco tange essas questões e pouco é orientada por essa mudança de paradigma em relação às línguas, aos grupos linguísticos e à comunicação. Sem dúvida, essas questões devem orientar o trabalho de formação de professores em pré-serviço e a formação contínua deles no trabalho em sala de aula. O papel dessas línguas globais mudou, mas ainda precisamos construir o efeito inevitável que essas mudanças devem ter nas práticas de ensino. E, ainda mais, emerge a necessidade de imaginar “uma proposta que reitere a necessidade de se interrogar explicitamente o caráter normativo das práticas de linguagem valorizadas no contexto escolar” (CALVO; EL KADRI; GIMENEZ, 2014, p. 301).

O cenário educacional no Brasil ainda tem seus alicerces bastante fundamentados no ensino de uma língua inglesa supostamente homogênea, monolítica e padrão. As práticas de formação de professores de línguas descritas neste artigo e pesquisadas na sala de aula de língua do ensino superior quebram essas noções, pluralizam as línguas globais, desafiam usos normativos dessas línguas, levantam questionamentos sobre a relação que a expansão das línguas globais tem com questões de classe social, cultura e educação (PENNYCOOK, 1994), e, assim, têm o potencial de empoderar os alunos a partir do desenvolvimento de uma consciência linguística crítica.

Global and unequally deterritorialized languages: towards a critical intercultural education of language teachers

Abstract

Languages that contributed to the consolidation of the nation-state in Europe, such as the English, French, Spanish and Portuguese languages, and collaborated with the colonizing projects of these nations, are increasingly acquiring in contemporary times, that are characterized by the globalization and digitization of knowledge, the status of global languages. However, this fact has little influence on teaching practices for the education of teachers of these global languages. In this article, triggered by the discussion of English as a global language, we show that the expansion of these languages in the world is unequal and we describe practices we develop that seek a critical intercultural education of teachers of global languages.

Keywords

Global languages. Teacher education. Critical interculturalism.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, B. *Imagined communities*. London: Verso, 1983.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and superdiversity: a position paper. *Diversities*, v. 13, n. 2, p. 1-22, 2011.

CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Inglês como língua franca na sala de aula: sugestões didáticas. In: EL KADRI, M. S. *et al.* (org.). *Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica*. Campinas: Pontes, 2014. p. 299-316.

FERNANDES, G. R. R. *Representações de cultura em livros didáticos de português língua estrangeira e inglês língua estrangeira: entrecruzamentos de aspectos dos discursos fundadores das nações brasileira e estadunidense*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras Modernas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Morales, 1979.

GRADDOL, D. *English next: why global English may mean the end of English as a foreign language*. London: British Council, 2006. Disponível em: <https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/books-english-next.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

JENKINS, J. *The phonology of English as an international language*. Oxford: OUP, 2000.

JENKINS, J. *English as a Lingua Franca: attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

KACHRU, B. B. Standards, codifications and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. W. (ed.). *English in the world: teaching and learning the language and literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KRULATZ, A.; STEEN-OLSEN, T. H.; TORGENSEN, E. N. Towards critical cultural and linguistic awareness in language classrooms in Norway: fostering respect for diversity through identity texts. *Language Teaching Research*, v. 22, n. 5, p. 552-569, 2018.

LEUNG, C.; HARRIS, R.; RAMPTON, B. The idealised native speaker, reified ethnicities, and classroom realities. *TESOL Quarterly*, v. 31, n. 3, p. 543-560, 1997.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Multiliteracies and transcultural education. In: GARCÍA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. (ed.). *The Oxford handbook of language and society*. Oxford: Oxford University Press, 2017.

MIGNOLO, W. Delinking: the rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2, 2007.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press, 2018.

MIZAN, S.; ALCANTARA, Y. B. Ecologia de saberes na formação de professores de língua: o uso das novas tecnologias nas zonas de contato entre ensino básico e superior. *Revista Letras Raras*, v. 8, p. 170, 2019.

MONCADA LINARES, S. Othering: towards a critical cultural awareness in the language classroom. *HOW*, v. 23, n. 1, p. 129-146, 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.19183/how.23.1.157>

MONTE MÓR, W. *Caderno de orientações didáticas para EJA: línguas estrangeiras*. São Paulo: SME/DOT/EJA, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8058181-Caderno-de-orientacoes-didaticas-para-eja-lingua-estrangeira-ingles-etapas-complementar-e-final.html>. Acesso em: 15 nov. 2019.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. Harlow: Longman, 1994.

RAJAGOPALAN, K. The concept of “World English” and its implications for ELT. *ELT Journal*, v. 58, n. 1, p. 111-117, 2004.

RAJAGOPALAN, K. O “World English” – um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas: Pontes, 2011.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SILVA, F. M. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 58, n. 1, p. 158-176, jan./abr. 2019.

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. *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas: Pontes, 2011.

SIQUEIRA, D. S. P.; BARROS, K. S. Por um ensino de inglês como língua franca. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 48, p. 5-39, 2013.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andres Bello, 2010. p. 75-96.

WASEEMA, F.; ASADULLAH, S. Linguistic domination and critical language awareness. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 70, p. 799-820, 2013.

ANEXO

Challenging the three-circle model of World Englishes: multilingualism as a norm

Inner circle women's voices

“No speak English”, by Sandra Cisneros

“The story of an hour”, by Kate Chopin

“Everyday use”, by Alice Walker

Inner circle male voices

“The use of force”, by William Carlos Williams

“A clean, well-lighted place”, by Ernest Hemingway

“Nipple Jesus”, by Nick Hornby

Outer circle

“Dead man's path”, by Chinua Achebe

“The ultimate safari”, by Nadine Gordimer

“Karma”, by Khushwant Singh

“Through the tunnel”, by Doris Lessing

“Girl”, by Jamaica Kincaid

Expanding circle

“Saboteur”, by Ha Jin

“Barn burning”, by Kazuo Ishiguro