LINGUÍSTICA APLICADA: DA ANTIGA ÀS NOVAS BASES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

APPLIED LINGUISTICS: FROM OLD TO NEW FOUNDATIONS FOR THE TEACHING OF ENGLISH

Domingos Sávio Pimentel Siqueira[1]
Polyanna Castro Rocha Alves[2]

RESUMO: Este artigo traça um breve panorama da consolidação da Linguística Aplicada como ciência e, em seguida, aponta suas tendências contemporâneas de desenvolvimento. Perante a discussão proposta, pretende-se verificar como o conhecimento desenvolvido nessa área pode auxiliar nas investigações voltadas para o contexto de ensino/aprendizagem de línguas que busquem contemplar os desdobramentos políticos e ideológicos decorrentes da atual organização mundial. No segmento final deste trabalho, será dada particular atenção aos múltiplos desafios e mudanças de paradigmas que incidem, especificamente, sobre o ensino de inglês como língua franca e suas implicações no que se refere, em especial, à perspectiva intercultural de ensino. Para tanto, autores como Moita Lopes (1996, 2006, 2009), Celani (1998), Rajagopalan (2003, 2004, 2006), Kumaravadivelu (2006), Jenkins (2007), Seidlhofer (2011), Mendes (2007, 2008), dentre outros, darão sustento à discussão.

PALAVRAS–CHAVE: Linguística Aplicada; Ensino de Língua Inglesa; Inglês como língua franca; Interculturalidade.

ABSTRACT: This article provides an overview of the consolidation of Applied Linguistics as a science, pointing out its contemporary development trends. Based on the given discussion, we intend to investigate how the knowledge developed in such area can support the investigations focused on language teaching/learning context that seek to contemplate the political and ideological developments arising from the current global organization. At the final segment of this paper, we give attention to the many challenges and paradigm shifts that focus specifically on English as a lingua franca teaching and its implications with regard to the intercultural perspective of teaching. Therefore, authors such as Moita Lopes (1996, 2006, 2009), Celani (1998), Rajagopalan (2003, 2004, 2006), Kumaravadivelu (2006), Jenkins (2007), Seidlhofer (2011), Mendes (2007, 2008), among others, will support the discussion.

KEYWORDS: Applied Linguistics; English language teaching; English as a lingua franca; Interculturality

1 Universidade Federal da Bahia. savio_siqueira@hotmail.com

2 Universidade do Estado da Bahia - Caetité. polyannarocha@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A trajetória dos indivíduos na contemporaneidade vem sendo descrita por um momento histórico notadamente marcado por mudanças nos âmbitos econômico, social, político e cultural em virtude da intensificação do atual processo de globalização e dos avanços tecnológicos cada vez mais acentuados. Ante as metamorfoses testemunhadas cotidianamente em contextos variados, que atingem o ensino/aprendizagem de línguas, é que a produção de conhecimento na área da Linguística Aplicada (LA) vem sendo posta em discussão.

Dado que a linguagem é construída pelas relações sociais e desempenha um papel instrumental nas experiências vividas em sociedade, fica clara a relevância da LA no equacionamento de problemas nos diversos setores que circundam a vida do ser humano. Para cooperar com essa afirmação, Fabrício (2006, p. 48) argumenta que "se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constitutiva e constituinte". Dessa forma, torna-se possível interpretar o que, de fato, acontece com o homem e a língua neste universo de constantes transformações.

Antes de ser delineada com tais contornos, a LA era concebida como aplicação de Linguística. Por conseguinte, a visão historicamente sustentada por diversos autores consistia em dizer que fazer LA era levar a teoria para a vida empírica. A partir dessa acepção, Corder (1973 apud KUMARAVADIVELU, 2006, p. 136) afirma que "o linguista aplicado é um consumidor ou usuário, não produtor de teorias". Mesmo que muitos teóricos ainda insistam nas vantagens dessa vertente, pode-se dizer que tal visão já se encontra superada, pois, correntemente, fazer LA pressupõe usar a prática como condição capital para a criação de reflexões teóricas. Expondo de outra maneira, no domínio da LA, teoria desvinculada da realidade não tem o menor sentido.

À vista disso, o presente artigo propõe-se a apresentar de forma breve, porém elucidativa, os caminhos trilhados pela LA em direção à sua consolidação como ciência independente da Linguística. Assim, será possível compreender com maior clareza as tendências que estão em cena nesse campo de estudos e como o conhecimento desenvolvido nessa área pode auxiliar nas investigações voltadas para o contexto de ensino/aprendizagem de línguas que busquem contemplar de forma crítica os desdobramentos políticos e ideológicos decorrentes da atual organização mundial. No segmento final deste trabalho, será dada particular atenção aos múltiplos desafios e mudanças de paradigmas que incidem, especificamente, sobre o ensino de inglês como língua franca (ILF)[3] e suas implicações no que se refere, em especial, à perspectiva intercultural de ensino.

O PERCURSO DA LA RUMO À CONQUISTA DE SEU ESPAÇO

O surgimento da LA como área do conhecimento está relacionado à evolução do ensino de línguas nos Estados Unidos durante e após a II Guerra Mundial, devido à

[3] Pautamo-nos com Jenkins (2007) e Seidlhofer (2011) na definição do ILF: o uso do inglês entre falantes de línguas nativas distintas para os quais o inglês é o idioma de comunicação escolhido e, geralmente, a única opção. Esta concepção não exclui as interações entre falante nativo e não-nativo.

necessidade de contato com os aliados e mesmo com os inimigos falantes de outras línguas. Por décadas, a LA se ocupou com o progresso dos princípios audiolingualistas[4], que reunia fortes bases linguísticas e um arcabouço behaviorista de ensino (ALMEIDA FILHO, 2005). Em razão disso, até os dias hodiernos, é comum associar a LA quase que exclusivamente ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira, sobretudo de inglês.

A princípio, a LA era tomada redutoramente como dependente do embasamento teórico proveniente da Linguística, para muitos, a disciplina-mãe, e foi com esse sentido que, nos anos 1960, ela foi apresentada ao Brasil. De acordo com Moita Lopes (2009, p. 12), "[...]parecia natural que uma área que focalizava o fenômeno da linguagem, com influência tão profunda no modo como o Estruturalismo se espraiou em muitas disciplinas, tivesse algo a dizer àqueles que se interessavam pelo ensino de línguas".

Entretanto, essa maneira equivocada de investigação baseada em princípios teóricos da Linguística concebia o ambiente instrucional de forma idealizada, ou seja, o que deveria ser feito nas salas de aulas era estabelecido sem que o professor e o aluno fossem sequer consultados ou considerados. Opondo-se a essa tradição, Moita Lopes (2006a) declara que o conhecimento que as pessoas têm sobre o fenômeno da linguagem é mais útil para o processo de ensinar e aprender línguas do que uma descrição linguística formal informada por determinada teoria.

Por esse motivo, apesar de a Linguística, em virtude do seu cunho científico, ter obtido credibilidade acadêmica e consolidado sua posição como importante área de investigação nos estudos da linguagem, ela vem, ao longo dos anos, apresentando certo descrédito social. Afinal, a visão autônoma de língua que enfatiza os mecanismos internos da língua é de pouco interesse e utilidade para a maioria das pessoas (PENNYCOOK, 2004). De acordo com Rajagopalan (2004, p. 33),

> Todo cientista, inclusive o linguista, está autorizado a depurar de um fenômeno observado o tipo de objeto que quer estudar. Mas há um preço a pagar quando o grau de abstração é tão alto que o objeto estudado não tem quase nenhuma semelhança com o modo como os homens e mulheres comuns compreendem o mesmo fenômeno.

Depreende-se daí que os linguistas passaram a desenvolver suas teorias de forma cada vez mais abstrata, formal e distante da realidade vivida pelos cidadãos no cotidiano. Isso se deve, como já apontado, à cientificidade da Linguística, que tem como princípio não se preocupar com a opinião pública sobre a linguagem e nem com o que ocorre nas situações reais de uso (PENNYCOOK, 2004). Assim sendo, o que interessa aos linguistas teóricos é o que o falante diz em sua língua e não o que ele fala sobre sua língua (RAJAGOPALAN, 2006). Por outro lado, Moita Lopes (2006a) salienta que na LA é fundamental que os sujeitos pesquisados sejam convidados a avaliar os resultados das pesquisas, e também a opinar se as questões estudadas estão sendo legítimas sob seus pontos de vista. Entende-se com isso, que o linguista aplicado deve se interessar por um modelo que privilegie a perspectiva do usuário.

Após a metade da década de 1980, embora a linguística teórica continue sendo uma ciência de contato importante, a LA passa a operar de modo interdisciplinar, e vai buscar

[4] O método audiolingual, segundo Oliveira (2014), tem como objetivo principal capacitar o aluno a se comunicar oralmente na língua estrangeira com um nível semelhante ao de um falante nativo.

outras áreas do conhecimento para estabelecer liames entre saberes diferentes com o objetivo de proporcionar uma visão mais clara e abrangente das questões investigadas. Sob este prisma, Moita Lopes (2006a) argumenta que a interdisciplinaridade permite à LA escapar de visões predeterminadas e gerar configurações teórico-metodológicas próprias, à luz da lógica de outras disciplinas, com o fito de vislumbrar alternativas para as questões com as quais se defronta.

A preocupação com problemas de uso da linguagem para além da sala de aula de línguas só se torna claramente perceptível no Brasil a partir dos anos 1990, momento em que a linguagem começa a ser vista como instrumento de construção do conhecimento e da vida social. Ao ser propagada para outros contextos, a LA amplia os seus temas e tópicos de investigação e, por consequência, aumenta o apelo de natureza interdisciplinar para teorizá-los (MOITA LOPES, 2009).

No final do século XX e início do século XXI, a LA passa por um processo de reformulação com o intento de atender às exigências impostas pela modernidade. Nessa direção, o linguista aplicado começa a questionar a forma descontextualizada em que são tratadas as práticas investigadas e passa a enxergar os sujeitos em sua heterogeneidade. Seguindo essa linha, Fabrício (2006, p. 52) ressalta que a LA, "em lugar de investir na delimitação de um perfil disciplinar claramente contornado, passa a apostar no diálogo transfronteiras".

É assim que se chega à versão indisciplinar e transdisciplinar da LA, ou seja, a produção de conhecimento nessa área constitui-se na ideia de que os limites disciplinares não dão conta da complexidade do que se estuda. Dessa maneira, os paradigmas consagrados são extrapolados e as fronteiras disciplinares são transpostas para se chegar a uma melhor compreensão do mundo atual (MOITA LOPES, 2009).

A postura transdisciplinar em LA, vale lembrar, diferentemente da interdisciplinar, requer não somente a integração, mas uma interação dinâmica entre os ramos do saber. Segundo Celani (1998), o desenvolvimento de uma atitude transdisciplinar envolve mudança e por isso mesmo exige que o linguista aplicado seja corajoso, intrépido, para alterar os esquemas preestabelecidos e esteja disposto a conviver com incertezas e riscos que, sem dúvidas, terá que enfrentar.

No entanto, Moita Lopes (2006a, p. 26) afirma que "não surpreende que essa visão da LA como *Indisciplina*, além de causar desconforto, represente muitas vezes uma ameaça para aqueles que vivem dentro dos limites disciplinares, com verdades únicas, transparentes e imutáveis". Moita Lopes (1998) confessa, então, que é natural que essa prática seja repelida, visto que tais pesquisadores estão diante do que se chama "princípio da territorialidade em desagregação, que desarticula os velhos caciques e seus poderes" (MOITA LOPES, 1998, p. 116).

Como visto, uma LA inter/transdisciplinar é encarada com temor porque a própria sociedade nos ensinou a olhar com desconfiança para as misturas, os cruzamentos, as metamorfoses e a diversidade. Mas o que já é manifesto, diz-nos Fabrício (2006), é que os linguistas aplicados não podem continuar a ancorar suas teorizações e ideias em essencialismos, homogeneidades ou cristalizações, sob a pena de não atender às realidades globais emergentes neste período que nos acostumamos a chamar de pós-modernidade. Todavia, não há como negar que fazer LA fundada nessas novas configurações ainda continua sendo um grande desafio.

TENDÊNCIAS ATUAIS DA PESQUISA EM LA

Fazer LA no cenário atual significa considerar problemas e questões relacionados à linguagem que sejam mais sensíveis às preocupações sociais, culturais e políticas, e buscar soluções que sejam pertinentes e úteis para os sujeitos no âmbito da vida cotidiana. Com base nesse propósito, Rojo (2006, p. 258) assinala que:

> Já não se busca mais "aplicar" uma teoria a um dado contexto para testá-la. Também não se trata mais de explicar e descrever conceitos ou processos presentes em determinados contextos, sobretudo escolares, à luz de determinadas teorias emprestadas, [...]. A questão é: não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes [...].

Portanto, a LA deve estar envolvida em contínuo questionamento dos princípios que norteiam a vida dos atores sociais, apoiando-se em diferentes regimes de verdade e diferentes áreas disciplinares (FABRÍCIO, 2006). Moita Lopes (2006a, p. 20) destaca que "[...] foi certamente o viés de interdisciplinaridade que causou mais impacto no desenvolvimento da LA contemporânea. E é esse viés que leva à formulação de uma LA mestiça e nômade [...]". Isso implica dizer que, apesar de muitos linguistas aplicados ainda persistirem em desenvolver um trabalho ancorado em uma visão de linguagem apolítica e a-histórica, é preciso entender a LA como área de estudos que tem como finalidade integrar perspectivas variadas para tentar dizer algo que seja relevante ao mundo contemporâneo (MOITA LOPES, 2006b).

Ao lado dessa tendência, têm surgido, na esfera das pesquisas em LA, muitas discussões em torno da necessidade de produzir conhecimento que também contemple as vozes do Sul (cf. SOUSA SANTOS, 2004), isto é, que englobe as pessoas que vivem à margem da sociedade como os pobres, os negros, os indígenas, os homossexuais, etc. Essa agenda anti-hegemônica "[...] está na base da criação de um novo universalismo, ou pluriversalismo, que desafia a hegemonia do mercado da globalização do pensamento único [...], liderado pelos países centrais e suas agências" (MOITA LOPES, 2006b, p. 86).

Moita Lopes (2006b) entende que os indivíduos marginalizados têm muito a contribuir para a construção de conhecimento sobre a vida social, no sentido não só de aceitar a diferença, mas sim perceber o quanto essa diferença pode colaborar com novas formas de entendimento de nossa realidade. Quanto a isso, Bohn (2005, p. 21) complementa que "talvez seja crucial dar à periferia social, ou aos danos marginais, o direito de significar para encontrar respostas às perguntas educacionais, tão essenciais para a construção da cidadania e da nacionalidade". Trata-se, então, de uma nova forma de teorizar e fazer LA com base em um olhar não ocidentalista.

Desse modo, "a questão contemporânea parece ser relativa a como reinventar a vida social, o que inclui a reinvenção de formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la" (MOITA LOPES, 2006b, p. 85). Freire (1987, p. 33) já dizia que "só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros". Fabrício (2006) adverte que não se pode esquecer que essa prática deve estar atrelada a valores e juízos éticos, visto que as questões éticas são inerentes às situações em que o sujeito social e sua relação com

o outro são evidenciados. Também não se pode perder de vista que o conhecimento produzido deve tentar responder às urgências de nossos tempos e objetivar uma convivência mais harmoniosa.

Para dar suporte a essa discussão, chega-se aqui às reflexões em torno da pedagogia crítica, que consoante Rajagopalan (2003, p. 105),

> [...] nasceu das inquietações vividas ou reproduzidas na sala de aula, não enquanto um espaço acadêmico no seu sentido tradicional, isto é, um lugar onde se confere saber àqueles que dele carecem, mas enquanto um autêntico espelho das contradições e tensões que marcam a realidade que se verifica fora da escola.

Nesse entendimento, o trabalho pedagógico deve abarcar as dificuldades que a comunidade enfrenta no seu dia a dia e se preocupar com as questões que estão tanto dentro quanto fora do sistema educacional. Em outros termos, torna-se importante um diálogo cada vez mais frequente com a pedagogia crítica que, entre outras coisas, procura investigar "o contexto histórico e sociopolítico da escolarização, bem como desenvolver as práticas pedagógicas que buscam não só mudar a natureza da escolarização, mas também da sociedade mais ampla" (PENNYCOOK, 1998, p. 45). Para Rajagopalan (2003), o educador crítico deve comprometer-se com a mudança social e ser um ativista movido pela convicção de que é seu dever romper com visões alienadas em relação à língua e aos aspectos sócio-políticos instituídos.

Levando em conta tais pressupostos, aqueles que defendem uma pedagogia despolitizada acreditam que um pedagogo, ao assumir um comportamento crítico, torna-se uma ameaça aos poderes estabelecidos. Afinal, ao educador crítico reserva-se a tarefa de implantar uma postura de contínuo questionamento das certezas (RAJAGOPALAN, 2003). Ainda conforme Rajagopalan (2003), para que a LA venha a se alinhar aos princípios da pedagogia crítica, cabe a ela indagar, não aceitar ou reformular propostas teóricas importadas e proporcionar aos alunos condições de se manterem resistentes para alcançarem o que for melhor para si e para a sua comunidade.

Tal postura é altamente desejável, especialmente em um momento em que o imperialismo linguístico (PHILLIPSON, 1992), reforçado pela globalização, ameaça as diferentes culturas, manipulam os indivíduos e contrariam os interesses locais. Nesse pormenor, Rajagopalan (2003, p. 114) salienta que "a perspectiva de resistência procura trabalhar o potencial de questionamento e a autoafirmação que já está presente em cada aluno, de forma que cada um possa desenvolver estratégias de lidar com a invasão cultural". Contudo, não se trata de estimular a rejeição à influência vinda de fora, mas encorajar um diálogo saudável entre as culturas em conflito, de modo que os aprendizes enxerguem uma nova maneira de compreender o mundo e a si mesmos.

Tendo rastreado os avanços no campo da LA, Pennycook (1998) revela que é essencial que os linguistas aplicados contemporâneos, ao entenderem que as mudanças devem e podem ser concretizadas, comecem a se engajar na elaboração de um projeto crítico. Isso significa romper com modos de investigação que estejam alicerçados em princípios positivistas e estruturalistas, pois tais concepções, como já se sabe, limitam a capacidade de reflexão sobre o planeta e a possibilidade de o indivíduo tentar mudá-lo.

POR UM NOVO PARADIGMA DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

A fase atual da globalização tem gerado inúmeros efeitos que afetam a sociedade moderna como um todo. Dentre esses efeitos, pode-se destacar a diminuição de distâncias entre os indivíduos e a necessidade premente de comunicação entre eles. De acordo com Kumaravadivelu (2006, p. 131), "as vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo todo estão mais intensas e imediatamente interligadas". É exatamente nesse cenário que a Língua Inglesa (LI) se destaca, assegurando a interação entre os diferentes povos.

Com o status de língua internacional, não há dúvidas de que o inglês ocupa um lugar central nas pesquisas em LA. Nesse sentido, um número expressivo de estudos voltados para as implicações pedagógicas e culturais advindas da expansão da LI pelos quatro cantos do planeta está sendo desenvolvido. Num outro plano, Kumaravadivelu (2006, p. 143-144) informa que existem "[...] tentativas da parte de líderes políticos e organizações profissionais, em várias partes do mundo de 'higienizar' a língua inglesa de sua bagagem cultural e política e focalizar seu valor instrumental para a comunicação internacional e intercultural".

É válido ressalvar que o inglês não é mais propriedade exclusiva dos falantes nativos, e sem o controle sobre a língua, uma variedade de "ingleses" – os chamados "novos ingleses" – que reflete identidades locais dos falantes não-nativos, naturalmente, aparece para atender às mais diferentes necessidades sociais. Consoante Canagarajah (2006), muito embora a LI se apresente heterogênea e mestiçada, os falantes ao redor do mundo conseguem se comunicar eficazmente, pois são auxiliados por estratégias sociolinguísticas, pragmáticas e discursivas de negociação. Sob essa ótica, o inglês pode ser visto como uma língua com sistemas diversos e normas múltiplas, que acomoda valores e identidades plurais.

Nas palavras de Seidlhofer (2011, p. 64), "[...] ao se apropriarem da língua, os falantes não-nativos não somente a adotam, mas adaptam-na para corresponder aos seus propósitos comunicativos: o inglês que eles utilizam não é o mesmo inglês dos falantes nativos"[5]. Diante de tal quadro, compreende-se que a LI, tendo se tornado a língua franca global de contato, deve pautar-se em um novo paradigma de ensino que celebre a diferença, desafie as hegemonias e busque alternativas de expressão e interpretação. A esse respeito, El Kadri (2010, p. 13) afirma que conceber o ILF

> [...] traz implicações educacionais, pois provoca a descentralização do modelo nativo, com repercussões para a escolha de variedades a serem ensinadas, o papel da cultura no ensino das línguas e aspectos de correção linguística. Trata-se, portanto, de redefinição identitária do professor não-nativo assim como de seus alunos.

Com efeito, na dinâmica do contexto contemporâneo, não há mais lugar para as práticas educacionais abstratas e homogeneizantes que tratam a LI como um sistema estrutural que tem existência e funcionamento independente do todo social que a envolve. Para estar apto e habilitado para exercer com êxito a missão de ensinar uma língua que pertence a vários países, e, consequentemente, a culturas diferentes, falada

5 "[...] in appropriating the language, non-native users do not simply adopt it, but adapt it to suit their communicative purposes: their English is not the same as that of native speakers."

e estudada em diversas situações, não é mais suficiente estar bem informado sobre as suas peculiaridades gramaticais, mas também ter consciência das variedades desta língua e de suas especificidades culturais e contextuais.

Isso posto, é imperativo que o professor se pergunte qual inglês ele irá ensinar e por quê, para que as suas escolhas pedagógicas sejam justificadas (EL KADRI, 2010). Para tanto, discussões dessa natureza devem ser incluídas em cursos de formação a fim de que futuros professores possam dispor de subsídios para determinar qual a informação linguística, o conteúdo cultural e a metodologia de ensino que são mais apropriadas ao contexto local.

Para Jenkins (2007), o ILF seria uma vantagem para os professores, pois serviria para convencê-los de que eles são falantes multicompetentes bem sucedidos e não falantes nativos fracassados. Isso significa que eles devem firmar-se como profissionais competentes e falantes autoritários do ILF, com identidade própria de usuários internacionais de uma língua franca. Nessa perspectiva, o professor, por ser responsável por orientar as experiências de uso da língua e conduzir todo o processo de aprendizagem, deve, em especial, redimensionar

> [...] seu papel profissional, distanciando-se de uma postura de alienação e aproximando-se de um comprometimento com a transformação social, tornando-se um agente de mudança, engajado na desconstrução de estereótipos e na promoção da tolerância das diferenças, da convivibilidade internacional (MOTA, 2010, p. 49).

Como se nota, a incorporação das relações interculturais torna-se imprescindível ao ensino de LI que se deseja, pois visa a despertar a curiosidade dos aprendizes com relação a outras culturas (não necessariamente hegemônicas), auxiliá-los a reconhecer que as variáveis socioculturais afetam o estilo de vida das pessoas e que a comunicação eficiente depende da maneira como, culturalmente condicionadas, as pessoas pensam e agem. Para Mendes (2008, p. 65), "ser e agir de modo intercultural inclui a atitude de contribuir para que esse mundo que enxergamos, com todas as suas diferenças, transforme-se, torne-se também nosso, faça-nos os mesmos, diferentes".

Durante todo o processo de aprendizagem, os alunos precisam se preparar para estarem abertos para o diálogo, trocarem experiências, respeitarem as diferenças, bem como avaliarem constantemente as suas crenças e posturas. Esse comportamento é o que possibilita a vivência intercultural e propicia a articulação de elementos que se dizem conflituosos, quais sejam, as relações entre dominador/dominado, desenvolvido/subdesenvolvido, falante nativo/falante não-nativo, padrão/não-padrão, eu/outro (MENDES, 2008). A abordagem intercultural, como sugere Mendes (2008), propõe aos aprendizes a construção de um terceiro espaço que promove experiências em zonas fronteiriças, de modo que os sujeitos não se acomodem em seu próprio lugar, mas criem um lugar de interlocução.

Todavia, não existem respostas prontas para a implementação de iniciativas no ensino/aprendizagem intercultural, já que esse tipo de ação em sala de aula é extremamente complexo e, por isso mesmo, requer que o planejamento didático, a estrutura e a avaliação de todo o processo sejam constantemente monitorados (MENDES, 2007). Entende-se com isso, que uma metodologia de ensino apropriada não depende somente dos conhecimentos teórico e acadêmico do professor, mas também do conhecimento que se tem das pessoas envolvidas. Sobre essa temática, Mendes (2007, p. 128) ressalta

que "diferentes contextos educacionais pressupõem diferentes situações de aprendizagem", e ainda acrescenta que

> [...] de acordo com uma perspectiva intercultural, o olhar de dentro, o conhecimento do que acontece em sala de aula entre professores e alunos, entre os alunos, entre os alunos e os materiais etc. constitui a principal fonte de respostas para que possamos construir procedimentos, abordagens e materiais didáticos que aproximem os nossos aprendizes da língua que queremos ensinar (MENDES, 2007, p. 130).

Tendo em vista o exposto, cumpre registrar que há uma tendência na área de LA em criar um espaço para a revisão dos cursos de formação de professores, seja de língua materna (LM) ou língua estrangeira (LE), posto que, infelizmente, "[...] a abertura epistemológica nos programas de graduação enfrenta enormes dificuldades devido a estruturas inflexíveis, hierarquizadas com rígidas fronteiras disciplinares guardadas, muitas vezes, por verdadeiras fortalezas epistemológicas, intransponíveis" (KLEIMAN, 2013, p. 56).

Sendo assim, os professores formados e em formação, em sua maioria, parecem não se sentir suficientemente preparados, nem em condições de tomar decisões sobre qual a melhor maneira de ensinar uma língua híbrida e sem referências culturais específicas como o inglês na atualidade, por exemplo, devido, entre outras coisas, à condição estanque dos currículos que, por sua vez, não conseguem responder às demandas da nova realidade que nos circunda. Mudanças futuras nesta seara específica, certamente, fazem-se necessárias para que tal desconforto possa ser superado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe uma profusão de vozes que clama por mudanças, e que luta pela adoção, por parte de pesquisadores e professores, de novas perspectivas que orientem as ações voltadas para o ensino/aprendizagem de LI. Por considerar que os modos de ensinar e aprender línguas já não podem mais ser vistos como empreendimentos isentos de conotações ideológicas e políticas é que os currículos de formação devem ser alvos de alteração.

Para a promoção de alternativas teórico-metodológicas adequadas, é preciso que o professor tenha autonomia, discernimento e capacidade de refletir a respeito dos problemas com os quais ele se depara em sua prática. Assim, torna-se urgente o declínio da proposta de aplicação de técnicas pré-estabelecidas que insiste em ensinar normativamente os fenômenos da linguagem e em abordar a cultura como um conjunto de traços característicos de determinado país ou grupo de falantes. Cabe destacar que o que se propõe "[...] não é uma rejeição de todas as normas e padrões, mas uma reavaliação de sua justificativa, e da suposição que um único padrão atende a todos os propósitos"[6] (SEIDLHOFER, 2011, p. 60).

Faz-se necessário, então, superar as severas limitações sofridas por grande parte do trabalho desenvolvido em LA até o momento, para que seja possível a abertura de um

[6] "[...] is not a rejection of all norms and standards, but a reappraisal of their justification, and of the assumption that one standard suits all purposes."

espaço que favoreça um movimento incessante de reflexão-ação em torno da formação do futuro professor de línguas, no caso específico, de inglês. Além disso, perspectivas de ensino que considerem o novo estatuto de língua franca global da LI e o desenvolvimento da competência intercultural dos professores em formação como dimensões importantes, podem levá-los a adotar práticas mais reais de ensino voltadas para a diversidade da LI de forma mais crítica e consciente em seu futuro campo de atuação.

Para arrematar as considerações esboçadas neste trabalho, conclui-se que "a pesquisa em LA, com sua natureza intercultural, interlinguística e interdisciplinar, tem de transcender a abordagem positivista e experimentar outras possibilidades" (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 146). Em face deste escopo e alinhado às novas bases da LA aqui apresentadas, o que fica patente é que o paradigma de ensino que se propõe deve favorecer o distanciamento dos modelos linguísticos e culturais hegemônicos e viabilizar caminhos para que os docentes possam questionar, problematizar, reavaliar, recriar e reformular práticas que correspondam às verdadeiras necessidades dos aprendizes neste mundo em que as relações se reverberam local e globalmente. O mundo mudou. É preciso que, para sobrevivermos aos inúmeros desafios advindos de tal processo, nós, estudiosos da linguagem, mudemos também.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Linguística aplicada, aplicação de linguística e ensino de línguas. In: ____. **Linguística Aplicada, ensino de línguas & comunicação**. Campinas: Pontes, 2005, pp. 11-21.

BOHN, H. I. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005, pp. 11-23.

CANAGARAJAH, S. Negotiating the local in English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics,** Cambridge, pp. 197-218, 2006.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade:** questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 129-142.

EL KADRI, M. S. **Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em curso de formação inicial de professores.** 2010. 212f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, 2010.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem – redescrição em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 45-65.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 39-58.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-148.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação "entre culturas". In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da (Org.). **Linguística aplicada:** múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2007, pp. 119-139.

____. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Org.). **Saberes em português**: ensino e formação docente. Campinas: Pontes, 2008, pp. 57-77.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica – interrogando o campo como linguista aplicado. In: ____. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a, pp. 13-44.

____. Linguística aplicada e vida contemporânea problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: ____. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006b, pp. 85-107.

____. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009, pp. 23-50.

MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo: novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2010, pp. 37-62.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2014.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade:** questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 129-142.

____. Os limites da linguística. In: LOPES DA SILVA, F.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A Linguística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 3943.

PHILLIPSON, R. **Imperialismo linguístico**. Hong Kong/Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, K. Linguística Aplicada: perspectivas para uma pedagogia crítica. In: ____. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, pp. 105-114.

____. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a Linguística que nos deixou na mão. In: LOPES DA SILVA, F.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A Linguística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 1138.

____. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 85-107.

ROJO, R. H. R. A Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 253-276.

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

SOUSA SANTOS, B. de. **Do pós-moderno ao pós-colonial:** e para além de um e de outro. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, mimeo, 2004.