

ENTREVISTA

A EXPANSÃO DA LÍNGUA INGLESA E SEU IMPACTO NOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE INGLÊS EM CURSOS DE LETRAS: UM DIÁLOGO REFLEXIVO

The expansion of English and its impact on English university professors in a Letras Course: a reflective dialogue

Regina Celia HALU (UFPR)¹
Francisco Carlos FOGAÇA (UFPR)²

Este diálogo reflexivo que apresentamos a seguir começou como uma entrevista piloto com o professor Francisco Fogaça para a pesquisa desenvolvida por Regina Halu durante seu estágio de pós-doutorado³. A pesquisa buscava investigar os impactos do fenômeno da expansão da língua inglesa no mundo nas atitudes e práticas pedagógicas de professoras e professores de língua inglesa atuando em cursos de Letras. Nós vínhamos pesquisando juntos sobre formação de professores de línguas em nosso grupo de pesquisa⁴, e já vínhamos refletindo sobre as mudanças na formação de professores e no ensino de inglês a partir do questionamento do status da língua inglesa. A entrevista foi se alongando no tempo e tomando corpo como um diálogo que veio a refletir não apenas sobre nossas atitudes e práticas como professores de Letras em tempos de inglês em expansão, mas também em temas como crenças de aprender e ensinar línguas, formação inicial e continuada de professores de inglês, soluções locais em um mundo globalizado, multilinguismo, linguicismo e inglês como meio de instrução.

Nós entramos quase juntos na Universidade Federal do Paraná, no final da década passada, quando nossas trajetórias como docentes e pesquisadores começaram a se cruzar. Encontrávamos ambos envolvidos com a finalização de nossas teses (HALU, 2010; FOGAÇA, 2011), as quais enfocavam a formação continuada de professores de língua inglesa, ambas explorando a aprendizagem profissional em meio às próprias práticas docentes.

Hoje, Fogaça traz para as reflexões uma atitude crítica construída ao longo de sua atuação em vários contextos de ensino – de escolas de língua até cursos de Letras

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná; docente da UFPR.

² Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina; docente da UFPR.

³ Realizado na UFSC, entre agosto de 2017 e julho de 2018, sob a supervisão da Prof.^a Dr.^a Gloria Gil.

em universidades públicas (trabalhou também na Universidade Estadual de Londrina - UEL) e participação em diversos projetos de extensão voltados para a formação inicial e continuada de professores de inglês (como o PDE⁵ e o CELIN-UFPR⁶). A ideia inicial da entrevista partiu de uma pesquisa publicada por Fogaça e Mott-Fernandez em 2009, pouco antes de ingressar na UFPR, que tratava do inglês como língua internacional. Assim, passado um período de quase dez anos, essa seria também uma oportunidade para refletir sobre parte de sua trajetória profissional.

Halu retomou no estágio de pós-doutorado⁷ o interesse pela formação dos professores universitários atuando em Letras, já presente na pesquisa de doutorado, e aprofundou seus questionamentos sobre como ela mesma e seus colegas chegavam às suas salas de aula após passar pelo labirinto de acrônimos (ILI, ILF, ILA, IG, entre tantos) que surgiam para tratar da língua inglesa no mundo atual. Também havia atuado anteriormente em diversos contextos de ensino e, na UFPR, participou, entre outras atividades de extensão, do programa PDE como tutora e orientadora desde sua implantação. Parte importante do desenvolvimento de suas reflexões críticas ocorreu quando de sua participação de um projeto de pesquisa nacional, baseado na USP, voltado para estudos sobre novos letramentos, multiletramentos e ensino de línguas⁸. O momento da entrevista com Fogaça também lhe permitiu refletir sobre as mudanças em sua própria atitude pedagógica e acabamos por nos juntarmos nesse encontro reflexivo.

Halu: Em 2009, em coautoria com Cristina Mott-Fernandez, você publicou um artigo que trazia uma interpretação das crenças de alunos de Letras quanto ao ensino de inglês como língua internacional. Nele vocês afirmaram que devido à expansão do inglês no mundo era “necessário repensarmos nossas práticas pedagógicas à luz dos novos desafios e conflitos que surgem entre o global e o local e entre concepções de ensino

⁴ Lideram juntos o grupo “Formação de professores em línguas estrangeiras”.

⁵ O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED) desde 2007, é uma política pública para a formação continuada de professores da educação básica, com duração de dois anos, nos quais desenvolvem e aplicam projetos voltados para a melhoria da qualidade do ensino público. Ele se baseia em um diálogo entre os professores da educação superior e os da educação básica.

⁶ O *Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN) da UFPR* é um amplo programa de extensão denominado “Espaço integrado para ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas e culturas diversas”. Funciona como Órgão Suplementar do Setor de Ciências Humanas.

⁷ Realizado entre agosto de 2017 e julho de 2018, na Universidade Federal de Santa Catarina, sob supervisão da Prof.^a Dr.^a Gloria Gil.

⁸ Tratava-se do projeto “Novos Letramentos, multiletramentos e o ensino de línguas estrangeiras”, registrado no CNPq, liderado por Walkyria Monte Mór (USP) e Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). Encerrado este projeto, a continuidade dos trabalhos se dá atualmente dentro do “Projeto Nacional de Letramentos: linguagem, cultura, educação e tecnologia”, com os mesmos líderes.

que emanam dos países do centro (EUA e integrantes do Reino Unido) e as necessidades locais de países cujos nativos aprendem o inglês como língua internacional” (MOTT-FERNANDEZ; FOGAÇA, 2009, p.196). Nós, professores formadores, temos um espaço privilegiado nos cursos de Letras para pensar sobre tais mudanças, praticá-las e observá-las em nossas próprias práticas pedagógicas.

De 2009 até hoje, atuando no curso de Letras Inglês da UFPR, que mudanças pedagógicas você acredita que ocorreram em sua prática como professor universitário de inglês, que possam ter sido resultado deste repensar proposto no seu artigo?

Fogaça: Repensar essas questões foi um marco na minha prática pedagógica como professor de inglês. Quando escrevi o texto com a Cris, ainda usávamos materiais didáticos importados nas aulas da outra universidade pública onde trabalhei. Havia o pressuposto de que o livro didático serviria como um backbone⁹ e manteria um syllabus coerente durante as aulas de língua. Foi uma época em que comecei a pensar em como tornar minhas aulas mais críticas, whatever that meant (a perspectiva do Letramento Crítico, provavelmente). Então, foi um processo de abandonar o uso de um livro didático com um syllabus pré-estabelecido por outros, e criar minhas próprias aulas, segundo os interesses culturais dos alunos – a ideia de usar textos que tratassem da própria cultura do aluno ao invés de textos que tratassem da cultura da língua alvo, ou seja, criar uma nova relação entre língua e cultura, deslocando essa relação para os interesses culturais e as práticas discursivas dos alunos.

Halu: Isso me faz lembrar da minha experiência como professora de inglês nos cursos de Relações Internacionais e Turismo quando trabalhava na Universidade Tuiuti. Comecei com uma proposta tradicional na forma de uma apostila revisando as estruturas básicas e dando um input inicial de vocabulário específico das áreas. Até que funcionava bem por um semestre, mas comecei a pensar em como fazer as aulas de inglês mais significativas para os alunos. Comecei a trazer textos específicos da área, com pouca ou nenhuma adaptação, e com potencial para discussão, feita em português. Acho que isso me preparou para mais tarde, quando fui trabalhar com a formação continuada de professores das escolas públicas, no Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP), já na UFPR. Tinha gostado da experiência de tratar os alunos menos como

⁹ Neste texto preferimos deixar todas as palavras e expressões escritas em inglês sem nenhuma marcação, como *itálico*, **negrito** ou *aspas*. Pensamos que nosso texto deva refletir nosso entendimento de translinguismo.

alunos e mais como profissionais em desenvolvimento e isso se aplicava muito bem aos professores que vinham fazer cursos de extensão conosco. Foi ali que surgiu a possibilidade de construir juntas um currículo, nós, as tutoras, e as professoras participantes, nos afastando do modelo de escola de línguas seguindo livro didático. Foi uma das melhores fases de trabalho que tive.

Fogaça: No meu caso, isso coincidiu também com uma disciplina que compartilhei com a professora Telma Gimenez, que tinha como pressuposto a discussão de global issues, partindo mais ou menos do conceito de espaços abertos proposto pela Vanessa Andreotti (2005). Inclusive, publicamos um texto falando da experiência. (GIMENEZ et al., 2011). Embora o texto tenha sido publicado em 2011, a experiência ocorreu em 2007. A partir daí, fiquei menos preocupado com um syllabus gramatical e mais voltado para o conteúdo dos textos: busquei textos que falassem do nosso contexto, da política brasileira, da copa no Brasil, das olimpíadas no Rio, de questões globais e interculturais, por exemplo. Tive menos receio em usar os recursos de vídeo e áudio (além de textos escritos) disponíveis na internet. Minhas aulas buscam, desde então integrar diversas mídias, textos multimodais. O vocabulário e a gramática decorrem das necessidades mais contingenciais dos alunos. Isso é mais claro no trabalho com a escrita, que tem um viés mais acadêmico.

Implicações mais práticas estão no fato de que dou menos importância (mas não nenhuma importância) para a pronúncia e sintaxe dos alunos e mais para o conteúdo do que dizem e escrevem. Em geral, os alunos parecem mais participativos e interessados, mas existem aqueles que ainda querem aprender o inglês padrão, regras gramaticais, e exercícios de fonética, por exemplo.

Mas entendo que na universidade os alunos queiram melhorar seu vocabulário, a fluência, pronúncia, e aprender a se expressar mais formalmente, sobretudo por meio da escrita acadêmica. Então, penso que tais desejos sejam legítimos e coerentes. Alguns me dizem que vão ser professores e precisam aprender a ensinar as regras gramaticais a seus alunos. Isso, claro, decorre de suas crenças sobre o que seja aprender uma língua e como deva ser ensinada. Tal necessidade poderia ser contemplada com o ensino de uma “gramática pedagógica”, em disciplinas com esse foco específico – é o que planejamos para o novo currículo de Letras-Inglês.

Halu: Acho que minhas crenças são mais conflitantes entre si. De um lado não consigo mais me imaginar lecionando inglês seguindo um conteúdo ou um syllabus estabelecido a priori, mas tenho ainda a preocupação em oferecer aos meus alunos oportunidades para desenvolver o que costuma se chamar de língua padrão, seja como conhecimento, seja como parte de seus repertórios linguísticos, em suas práticas de uso e aprendizagem. Dependendo de onde queiram trabalhar, vão enfrentar pressões ainda exigindo a ‘exibição’ de um inglês padrão, com conhecimento gramatical. Além disso, não desconsidero os estudos descritivos das línguas e boa parte do conhecimento construído dentro da linguística formal. Se hoje é possível indagar junto com Makoni e Pennycook (2007) sobre a própria existência do construto língua, é porque examinamos o que foi elaborado antes. Assim, em sala de aula, junto com feedbacks sobre aspectos puramente linguísticos, quanto à sintaxe, ao uso do léxico, à pronúncia considerando esse padrão que se mantém sempre na idealização, também incluo, na parte nada oculta da minha agenda, a reflexão sobre as críticas ao conceito de falante nativo, sobre a rede sócio-histórica na qual se insere o termo língua estrangeira e sobre a validação de nossas próprias práticas translíngues.

Quanto às crenças dos alunos, gostaria de fazer mais uma pergunta. Vocês concluíam o artigo chamando a atenção para os “desejos conflitantes por parte dos alunos, que, ao mesmo tempo, anseiam por um ensino voltado para a internacionalidade, mas temem pela perda da identidade cultural” (MOTT-FERNANDEZ; FOGAÇA, 2009, p.195). De que forma essa atenção dada às percepções que os próprios alunos de cursos de Letras têm sobre o inglês hoje no mundo e em suas vidas tem influído na sua forma de atuar em sala de aula?

Fogaça: Penso que hoje em dia os alunos já construíram outras identidades relacionadas à língua inglesa. Da época em que a pesquisa foi realizada até os dias de hoje, houve um grande aumento de mídias sociais e de recursos multimodais na internet. Praticamente todo mundo conhece os recursos das palestras TED¹⁰, por exemplo – quando penso em levar alguma aos alunos, não é raro que já a tenham assistido por conta própria. Acho que a relação que um dia houve entre o que é “estrangeiro” e o que é “local” diminuiu bastante. Discute-se mais a relação entre o global e o local. Penso que há menos desejo em aprender a cultura do outro, hoje em dia, pensando que outro seja o modelo a ser seguido. Vejo os alunos com maior contato com a língua inglesa de forma espontânea,

¹⁰ Disponível em: <<https://www.ted.com>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

como parte de suas práticas discursivas cotidianas. Os alunos parecem depender menos do professor para seu aprendizado da língua inglesa, e parecem saber onde buscar recursos diversos. Isso faz com que qualquer seleção de material didático a ser usado (material entendido de forma ampla, não me refiro a livros didáticos) precise levar em conta os interesses dos alunos, seu envolvimento com a língua, suas práticas discursivas.

Halu: Concordo com você. Sei que os conflitos identitários fazem parte de nosso amadurecimento e, quando refletimos com nossos alunos sobre a importância que cada língua com a qual eles entram em contato tem em suas vidas, esses conflitos ficam mais conscientes. Geralmente, vejo uma ressignificação de suas práticas de aprendizagem e uso das línguas. Às vezes há até mesmo uma identificação maior com um caminho didaticamente previsível e com o estudo de gramática, por exemplo. Às vezes vejo a participação de alunos que já vieram para o curso aqui na UFPR porque queriam outra forma de aprender o inglês, porque já tinham descoberto outras formas de aprender línguas. Isso impacta em minha atuação em sala de aula de forma a me deixar mais sensível às diferentes trajetórias de aprendizagem que podem ser construídas. Também me deixa mais consciente quanto aos limites tanto deles quanto meus quanto ao que podemos aprender juntos e de que forma podemos fazer isso. Como professora, exerço um papel de maior poder, faço escolhas pedagógicas baseadas no que a minha sensibilidade e minha preparação profissional permitem naquele momento, com aquele grupo, e sei que não há como contemplar toda a diversidade de experiências e expectativas que o grupo traz. Também me pergunto se o que podemos oferecer para eles hoje vai ajudá-los a continuar aprendendo e se formando após o final do curso.

Pensando nesses perfis de alunos que temos hoje, como você acha que pode ser aproveitada a experiência de aprendizado de inglês que eles trazem de forma a contemplar a formação de uma atitude crítica quanto ao que significa aprender inglês hoje com seu status de LF ou LI?

Fogaça: Em princípio, aproveitar o conhecimento que os alunos já trazem é o que vai trazer relevância às aulas. No entanto, os alunos trazem também várias crenças sobre o que seja saber uma LE, como se aprende, os conteúdos que devem ser estudados, como se ensina, etc. Nosso papel é, em parte, desconstruir algumas dessas crenças e fazê-los repensá-las. Mas, diversas pesquisas mostram o quão difícil pode ser modificar uma

crença, ou um conjunto de crenças. O bom é que com o acesso que temos a diversas fontes e recursos linguísticos, podemos expor os alunos a outros “ingleses” falados em países fora do “inner-circle” (KACHRU, 1985), ou mesmo mostrar a eles que até nesses países, que são tomados como modelos de inglês padrão, existem vários ingleses. Dá para usar vídeos sobre vários temas com falantes não nativos de inglês – ou “usuários de inglês como L2”, conforme Cook (2007).

Mas ELF é algo que não pode ser ensinado, pelo menos da forma como eu entendo – me filio ao conceito de ELF desenvolvido por Jenkins mais recentemente (2015). Trata-se de um uso muito contingencial da língua, entre falantes de diversas culturas, diversas línguas maternas, com diversas proficiências em inglês. ELF é algo que se estabelece na interação entre esses falantes, e é imprevisível, construído no espaço de negociação de sentidos que se estabelece nas práticas sociais/discursivas em que os falantes estão envolvidos. O inglês ensinado na universidade, no entanto, tende mais a um inglês acadêmico, por conta das leituras e temas estudados. Contudo, acho importante flexibilizar um pouco a pronúncia, e a gramática da língua em geral, considerando que não temos por objetivo preparar falantes “nativos” da língua (ver Llurda, 2005; 2016). Ou, indo um pouco mais além, considerando que todos podemos ser usuários legítimos da língua.

Halu: Considerando essas relações entre o global e o local, você diria que tem conseguido alcançar “soluções locais para [...] algumas tensões enfrentadas pelos nossos alunos e [para] oferecer um ensino que os prepare para um mundo multicultural” (MOTT-FERNANDEZ; FOGAÇA, 2009, p.197)? Teria algum exemplo de uma “solução local” vivenciada por você e seus alunos para as tensões enfrentadas por eles relativas aos conflitos gerados pela hegemonia do inglês no mundo e a decorrente mudança de status (de língua estrangeira para língua franca ou internacional)?

Fogaça: Na verdade até escrever o texto do artigo ao qual você se refere eu ainda não tinha tratado dessas questões diretamente com os alunos em sala de aula. Ou seja, eu não tinha discutido essas questões sobre língua franca ou língua internacional com os alunos. Atualmente esse é um dos temas que temos tratado diretamente com eles em uma disciplina de Língua Inglesa em nosso curso, além de questões relacionadas a native-speakerism, multilinguismo e translinguismo.

Nas disciplinas de língua inglesa escrita (com foco na escrita acadêmica), opto pela exposição de alguns conceitos, como o de coesão, por exemplo, em relação a combinar diversas fontes consultadas. Daí eu busco sempre preparar atividades com base em textos de jornais online e/ou científicos - para praticar o que estudamos. Um dos critérios para a escolha dos textos e atividades é que sejam temas discutidos na atualidade, em nosso contexto. Por exemplo, para trabalhar essa questão de combinar fontes, usei dois textos curtos que tratavam a questão de identidade de gêneros de maneira oposta (um do ponto de vista biológico, e outro do ponto de vista social). Os alunos tinham que resumir e contrastar os textos citando as fontes. Para tal, tinham que usar elementos coesivos. Também procuro não subestimar o conhecimento deles em relação aos temas e ao nível linguístico dos textos que uso.

Na disciplina de Leitura em Língua Inglesa, usei histórias escritas por autoras não tão conhecidas dos alunos, mas que traziam uma leitura nova (para os alunos) da realidade social dos EUA, como as autoras do movimento “Harlem Renaissance”, com textos que reproduzem o inglês falado pelos afrodescendentes nesse período. Como eram contos que traziam uma nova realidade social para os alunos, ouvimos uma palestra do TED dada por uma escritora nigeriana, Chimamanda Ngozi Adichie, que questionava a visão estereotipada que temos em relação a outras culturas, sobretudo as de países africanos, o “perigo da história única” (ADICHIE, 2009). Além disso, foi possível trazer as discussões para o contexto brasileiro. Este é apenas um exemplo de como é possível combinar textos multimodais e propiciar o desenvolvimento linguístico de diversas formas.

Halu: Pelo que conversamos com nossos colegas, em reuniões e nos corredores, essa busca por soluções locais tendo em vista a diversidade das realidades globais é um esforço que todos fazemos, quer nas práticas de aula de língua inglesa, quer nas demais disciplinas que procuramos ofertar. Para mim, poder ofertar Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras é especialmente gratificante. Além de permitir que os alunos percebam como é grande a movimentação da LA no Brasil hoje, é um espaço onde alunos trazem para as aulas as diferentes formações que vêm recebendo em cada área, inglês, espanhol, alemão, português... Quase não há como escapar de uma atividade de narrar suas trajetórias como multilíngues. Se nosso atual currículo não previa a necessidade de espaço para essas reflexões, os espaços vão sendo criados pelas brechas e exigindo mudanças.

Fogaça: Acho que nosso curso ainda está longe do ideal. É lógico que podemos trabalhar essas questões reflexivas e críticas em nossas aulas, mas o formato atual do curso não favorece muito. É um curso com muitas disciplinas teóricas, dadas por um departamento que tem uma perspectiva de curso muito diferente da que temos na área de língua inglesa – por exemplo, uma perspectiva formal da Linguística¹¹. Até a recente discussão da reforma curricular que extingue as habilitações e duplas licenciaturas, não tínhamos um consenso sobre como poderíamos trabalhar os conteúdos nas disciplinas de oral e escrita, e nem que conteúdos seriam esses. Na escrita isso era mais bem resolvido por conta do foco na escrita acadêmica. O resultado disso é que o trabalho feito pelos professores da área de inglês era muito pouco coeso em relação a essas questões críticas. A reflexão sobre o novo currículo trouxe, por exemplo, uma proposta de disciplinas voltadas para conteúdos temáticos atuais da Linguística Aplicada, e também para conteúdos acadêmicos nas disciplinas de escrita. Foi o entendimento da área de língua inglesa que a proposta do novo curso tivesse um direcionamento, uma perspectiva mais clara de formação de professores. Atualmente, no entanto, ainda temos diversas habilitações que coexistem (licenciatura dupla em português e inglês, licenciatura simples em inglês, e bacharelado, entre tantas outras). Resumindo, o curso de Letras atual é muito tradicional, com uma perspectiva humanista separada da vida social, que se traduz no “saber pelo saber”. Agora, com a possibilidade que se abriu para criarmos um curso de Letras-Inglês novo (por conta das resoluções do MEC) podemos dar a cara que desejamos ao curso. Só precisamos ter cuidado para que as disciplinas propostas não tenham uma perspectiva teórica apenas, e que possam ser trabalhadas de forma a problematizar todas as questões tratadas nesse curso. Não se trata de negar o papel da teoria, de forma alguma, mas de pensarmos em formas de articular teoria e prática.

Halu: Isso me leva a pensar nos outros espaços, dentro da universidade, além do próprio curso, onde nossos alunos também estão em formação. O Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN-UFPR), por exemplo, é um espaço que ambos conhecemos, como coordenadores pedagógicos da área de inglês. O CELIN oferece oportunidade de estágios para nossos futuros professores de línguas. De que forma você acha que a

¹¹ Na época em que este texto foi escrito ainda não havíamos discutido o novo currículo do curso de Letras-Inglês. Muitas questões que foram expostas aqui foram repensadas nesse novo currículo. However, com o adiamento de sua implantação, inicialmente planejada para 2018, ficamos na expectativa se

proposta pedagógica do Centro de Línguas e Interculturalidade se conecta com a formação dos professores para o enfrentamento das contradições e conflitos que estão presentes nos diversos contextos de trabalho, especialmente no que diz respeito à atitude de tomar posse da língua inglesa como sua língua franca ou de uso internacional?

Fogaça: Essas discussões sobre língua franca têm sido mais bem-sucedidas com os alunos estagiários, que ainda estão no curso de Letras. Os demais professores, apesar de serem em sua maioria oriundos do curso de Letras da UFPR, parecem ter mais dificuldade de ver como um conceito de inglês como língua franca possa ser usado nas aulas do CELIN. Suponho que, em parte, isso se deva à expectativa social, ao fato de que o público que frequenta os cursos do centro de línguas tenha o falante nativo como modelo. Além disso, o *syllabus* dos livros usados no curso limita muito a criatividade dos professores, e, de certa forma, impõe uma metodologia. Essas discussões sobre ELF/ EIL, embora atuais e frequentes na Linguística Aplicada, ainda são vistas com reservas em contextos de institutos de idiomas. O CELIN deveria ser um espaço prioritariamente de formação de professores da universidade, mas atinge também um público externo (a comunidade em geral) que não distingue esse espaço como sendo diferente de outras escolas tradicionais de línguas. Tal público, composto majoritariamente por adultos, busca o aprendizado da língua para fins profissionais. Isso acaba influenciando a forma como os professores do centro de línguas concebem o ensino da língua inglesa, o que mostra, mais uma vez, que mudanças de crenças demoram a ocorrer. Para muitos, foi uma novidade saber que existe a síndrome do impostor (BERNAT, 2008) ligado ao trabalho do professor de línguas. Como foi sua experiência enquanto esteve coordenando a área?

Halu: A percepção que tive foi próxima da sua. Foi possível, por exemplo, desenvolver ali um evento de extensão com um estagiário que procurou explorar, por meio de um enfoque na compreensão e uso das preposições em inglês, o papel da própria pessoa que fala ou escreve em inglês, seja ela nativa ou não, a manutenção, alteração ou criação de expressões na língua inglesa¹². Foi um evento dirigido principalmente aos próprios alunos do CELIN, mas chamou a atenção dos professores também. Hoje ele não é mais estagiário e continua trabalhando lá. Esse movimento, com a entrada de estagiários e

poderemos de fato realizar as mudanças que tanto desejamos. Para todos os efeitos, portanto, o currículo que temos ainda é o “antigo”.

sua permanência posterior, pode ajudar a criar uma cultura mais questionadora e experimental de ensinar línguas.

No entanto, talvez aquilo que mais me incomoda no CELIN, isto é, o fato de que ele funciona de fato como uma escola de línguas regular, com tendência para reproduzir o ensino calcado no uso de livros didáticos importados, na adoção de um syllabus gramatical-funcional a ser seguido, e com pouco espaço para propostas alternativas ou pesquisas vinculadas a implantação de cursos com formato inovador, mas ainda assim, com algum espaço, com o programa de estagiários, toda essa combinação conflituosa de restrições e aberturas, tudo isso faça do CELIN o espaço adequado para nossos alunos de Letras, que lá estagiam ou o tomam como campo para pesquisas. É adequado justamente porque é conflituoso, como possivelmente vão ser as experiências profissionais que vários de nossos alunos terão ao entrarem no mercado de trabalho. Além disso, é ainda ali que encontramos um esforço de colaborar e nos questionar, não em um espaço idealizado, mas muito real e conflitivo.

Tenho ainda uma outra questão para compartilhar com você, pensando agora no movimento de internacionalização das universidades e da adoção do inglês como meio de instrução. Em seu artigo, vocês mencionam o termo “linguicismo” (Phillipson, 1992) que se refere à “imposição de normas e valores culturais, econômicos, emocionais e linguísticos por parte do dominador sobre os dominados”, e apontam para o “fato de que toda informação científica e tecnológica está acessível por meio da língua inglesa, e que o ensino dessa língua deve pressupor a idealização dos valores e da cultura do contexto dos países de onde ela deriva – entenda-se aqui Inglaterra e Estados Unidos”.

Parte de nossos alunos de Letras segue para os cursos de pós-graduação e se propõe a seguir carreira acadêmica, buscando inserir-se ativamente na produção científica e buscam espaço em publicações internacionais (a maioria em língua inglesa). Eles fazem parte da preocupação da universidade como um todo de participar de um movimento de internacionalização, que inclui a preparação dos alunos interessados em publicar artigos científicos para a redação em língua inglesa, além da preparação de parte do corpo docente para ministrar disciplinas em língua inglesa (atendendo tanto os alunos da própria universidade, como alunos intercambistas de outros países). Nas propostas iniciais que vemos ser implantadas na UFPR, como avalia que estamos lidando com a carga de visões conflituosas quanto ao status do inglês? Ainda há o risco

¹² O evento de extensão, “Entendendo as preposições na língua inglesa”, foi elaborado pelo então estagiário Bryan Pissinini Antunes e ofertado em maio/junho de 2017.

de vermos a posição mais ‘linguicista’, usando o termo proposto por Phillipson (1992), sobrepondo-se a visões construídas localmente?

Fogaça: Sim, acho que essa visão mais tradicional (e hegemônica) do inglês ainda é muito forte. Para muitos (sei que estou generalizando, e que se trata de uma percepção apenas) a língua inglesa é um meio para publicações em revistas internacionais. Isso ficou bastante evidente em um evento em que participei na UFPR, no qual revistas editadas e publicadas na universidade apresentavam seus objetivos e políticas editoriais. Muitas revistas nacionais e estrangeiras exigem que o inglês utilizado nos artigos seja o standard English dos EUA ou da Inglaterra. Não vejo questionamentos sobre as implicações políticas que um processo de internacionalização traria, ou, ainda, o que se entende por “internacionalização”. Em algumas áreas isso é mais forte, como nas ciências sociais e nas exatas. Nas humanas, penso que temos mais opções de revistas brasileiras, nas quais se publica preferencialmente em português.

Participei de um curso na UFPR para formar professores aptos a ministrar aulas em inglês (ou inglês como meio de instrução – EMI). O foco foi, sobretudo, nas técnicas de apresentação de conteúdos, atividades comunicativas em pares, interação em sala de aula, e uso de recursos. Uma aula de EMI, nesses moldes, lembra muito uma aula “comunicativa” (Communicative Approach) de língua estrangeira. A ideia principal é preparar os professores para lidar com questões linguísticas, além dos conteúdos de suas disciplinas. O desenvolvimento de estratégias comunicativas, de negociação de sentidos e de ensino de língua pode ser interessante, mas penso que questões que discutam relações de poder e hegemonia linguística deveriam ser igualmente abordadas em um curso como esse.

Entendo que o imperialismo linguístico não é algo que possa ser medido apenas pelas forças que emanam do centro para a periferia, mas também de dentro da própria periferia. Além disso, essa visão do linguicismo não considera as forças de resistência, e as práticas locais que transformam a língua. Mas, de qualquer modo, penso que é preciso estar alerta para não simplesmente reproduzir discursos hegemônicos de forma acrítica. Por que não questionar a obrigatoriedade de um “standard English” em revistas acadêmicas? Algumas já aceitam textos que, mesmo não estando em conformidade com uma variante padrão específica, são inteligíveis.

HALU: É bem pertinente essa pergunta e, também, seu comentário sobre o preconceito herdado e naturalizado pela própria periferia, por nós mesmos. Nosso colega Ron Martinez apresentou recentemente, no I ENALI, na UTFPR¹³, os resultados de uma pesquisa sobre evidências de formas não nativas de inglês em periódicos internacionais (MARTINEZ, 2018). Ele verificou que há evidências de preferência por inglês nativo nas avaliações de artigos, com sugestões de revisão por parte de native speakers, mas a rejeição de artigos era observada nos casos em que eram feitas considerações importantes sobre falta de adequação metodológica ou ainda de relevância e atualização da literatura usada na pesquisa. De outro lado, observou uma falta de valorização de nossas próprias publicações, com os pesquisadores brasileiros preferindo publicar em inglês (hoje, no Brasil, há mais publicações em inglês do que em português) e em periódicos estrangeiros. A pesquisa foi feita na área de Ciência de Alimentos. Talvez nas ciências humanas, em nossa área particularmente, na Linguística Aplicada, haja um comportamento diferente. Vale continuar investigando.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *The danger of a single story*. Miniconferência promovida pelo Technology, Entertainment, Design (TED), jul. 2009. vídeo (19 min.). Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story>. Acesso em: 10 mai. 2018.

ANDREOTTI, Vanessa. The other worlds educational project and the challenges and possibilities of 'open spaces'. *Ephemera*, v.5, n.1, 2005, p.102-115.

BERNAT, Eva. Towards a pedagogy of empowerment: the case of 'impostor syndrome' among pre-service non-native speaker teachers. *TESOL ELTED*, v.11, p.1-8, 2008.

COOK, V. J. The goals of ELT: Reproducing native-speakers or promoting multicompetence among second language users?, in: CUMMINS, J.; DAVISON, C. (eds) *International handbook of English language teaching*. New York: Springer, 2007, p. 237-248.

FOGAÇA, Francisco Carlos. *Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública*. 2010. 226 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

¹³ I Encontro de Ensino e Aquisição de Língua Inglesa (ENALI), realizado em Curitiba, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) em 25 de maio de 2018.

GIMENEZ, Telma; FOGAÇA, Francisco Carlos; METLISS, Miriam. Global issues in an advanced conversation class: language and politics in ELT. *Critical Literacy: theories and practices*, v.6, n.1, 2011, p.50-60.

HALU, Regina Celia. *Formação de formadoras de professoras de inglês em contexto de formação continuada (NAP-UFPR)*. 246 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2010.

JENKINS, Jennifer. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, v.2, n.3, 2015, p.49-85.

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

LLURDA, E. (ed.) (2005) *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession*. New York: Springer, 2005.

_____. Native speakers, English, and ELT: changing perspectives. In: HALL G. (ed.) *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. London: Routledge, 2016, p. 51-63.

MAKONI, Sifree; PENNYCOOK, Alastair. [eds.]. *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: *Multilingual Matters*, 2007.

MARTINEZ, Ron. Specially in the last years: Evidence of ELF and non-native English forms in international journals. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 33, p. 40-52, 2018.

MOTT-FERNANDEZ, Cristina; FOGAÇA, Francisco Carlos. Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.12, n.1, p.195-225, jan./jun. 2009, p.195-224.

PHILLIPSON, Robert. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992