

AS MINHAS PALAVRAS E AS PALAVRAS DO OUTRO: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS DA ESCOLA PÚBLICA A RESPEITO DA LÍNGUA QUE ENSINAM¹

Paulo Rogério Stella

“Será que adiantaria”, pensou Alice, “falar com este rato agora? Tudo está tão anormal por aqui, que seria bem possível ele responder; em todo caso, não custa nada tentar.” E começou: “Ó Rato, você sabe como se sai deste mar? Estou cansada de nadar aqui, ó Rato!” (Alice imaginava que fosse essa a forma correta de dirigir-se a um rato: ela nunca fizera algo assim antes, mas se lembrava muito bem de ter visto na Gramática Latina desejar irmão: “Um rato, de um rato, a um rato, um rato, ó rato!”) (CAROLL, 2000, p. 34)

RESUMO: Este artigo pretende abrir um espaço para reflexão sobre formação de professores com base em falas de professores de língua inglesa de escolas públicas no estado de Alagoas. Observamos a recorrência da referência à globalização e à tecnologia nas representações da língua para os professores, implicando aparentemente um possível engajamento do global com o local. Ao tratarem, contudo, da língua inglesa no contexto local de ensino, as falas apontam para uma relação de dominação do global sobre o local, em que os alunos são representados como passivos e submissos à língua homogeneizante. Concluímos a reflexão, buscando trazer à discussão os cursos de licenciatura em inglês oferecidos no estado de Alagoas.

Palavras-chave: global e local; professores de língua inglesa; representações

ABSTRACT: This article aims at proposing a reflection over teacher education based on English teachers utterances in public schools in the state of Alagoas. We observed the recurrence of references to globalization and technologies in those teachers' language representations, implying, as it seems, a possible engagement of the global in relation to the local. On expressing the importance of the English language in local teaching contexts, however, the utterances lead us to observe a domination of the global in relation to the local, in which students are represented as passive and submissive to the homogenizing language. We concluded the reflection trying to bring to the discussion the licentiate courses in English offered in Alagoas.

Keywords: global and local; English language teachers; representations

¹Tema da palestra apresentada no II SEFELI na Universidade Federal de Sergipe em junho de 2013.

INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a uma reflexão sobre a relação entre formas de representação do outro para si e formas de auto representação de si para o outro. Para tanto, utilizaremos depoimentos de professores de língua inglesa das escolas públicas de Alagoas para observar como enxergam a língua inglesa que ensinam no contexto global e, ao mesmo tempo, qual a percepção deles sobre o ensino dessa língua em seus contextos locais onde as práticas acontecem.

Entendemos a relação global e local alinhando-nos a Pennycook (2007). Segundo esse autor, essas relações podem refletir duas posições do eu em relação ao outro: uma posição dependente, de um lado, e uma posição fluida, de outro lado. A posição do tipo dependente entende o global e o local como dois contextos estáticos, em que as ações ocorridas no primeiro mecanicamente interferem nas ações do segundo, criando uma relação de subserviência do local sobre o global. Na posição do tipo fluida, percebem-se os contextos global e local como plásticos e interdependentes, o que quer dizer que há o reconhecimento da existência de processos de interação, ainda que assimétricos, entre um contexto e outro.

Segundo Bakhtin / Volochinov ([1929] 2003), a interação é um momento tenso de produção de sentidos, em que dois contextos com histórias diferenciadas entram em processos de interlocução. Em decorrência desses dois contextos se constituírem por experiências diferenciadas, o resultado desse contato, isto é, os sentidos produzidos, são sempre novos sentidos para os dois polos em contato.

Apesar de as falas dos professores parecem alinhadas à perspectiva mais fluida, as análises das representações mostram que há uma tendência às formas dependentes e mecanicistas da relação entre o global e o local. As falas foram retiradas de pesquisa sobre a situação do ensino de língua inglesa no estado de Alagoas² ocorrida em 2012 com 40 professores licenciados para o ensino dessa língua e atuantes no ensino público. O conjunto de dados complementa e orienta a atuação do grupo de pesquisa ObservU³ - Observatório da Linguagem em Uso, cujo objetivo principal é o trabalho com a formação de professores de línguas no estado e a pesquisa advém do projeto Novos Letramentos e Formação de Professores/as de Inglês no Estado de Alagoas que coleta dados como subsídio para ações de

² Projeto coordenado pela Profa. Dra. Roseanne Rocha Tavares.

³ O grupo de pesquisa ObservU – Observatório da Linguagem em Uso, devidamente cadastrado no CNPQ, é liderado pela professora Dra. Roseanne Rocha Tavares.

formação continuada de professores de língua inglesa em escolas públicas do ensino regular de Alagoas a partir das teorias dos Novos Letramentos e Multiletramentos.

Organizamos este artigo em três seções principais, além dessa introdução e das referências. A primeira seção trata da representação do outro para si, em que discutiremos a forma como o contexto global, concretizado pela língua inglesa materializa-se nas representações dos professores. A segunda seção trata das representações de si para o outro em que discutiremos as representações desses mesmos professores sobre a língua que ensinam localmente em relação aos seus alunos.

Por fim, terminamos o artigo com algumas considerações em relação ao problema da formação de professores de língua inglesa nos cursos de graduação no estado por acreditarmos que, dentre os vários problemas relacionados ao ensino de línguas nas escolas públicas que compõem um prisma multifacetado de possibilidades constitutivas das representações tanto dos professores sobre o que ensinam quanto dos alunos, aquelas ocasionadas pela formação se materializam grandemente na fala e, conseqüente, nas práticas desses professores.

AS REPRESENTAÇÕES DO OUTRO PARA SI

Ao tratar da importância do contato com o outro para a construção de conhecimentos, Bakhtin ([1997] 2010) nos informa que a assimilação das palavras do outro ocorre de forma mais ou menos criativa, obedecendo a estágios. No primeiro estágio, as palavras são percebidas como palavras alheias, ou seja, estão no mundo e não pertencem a ninguém. No segundo estágio, as palavras, já percebidas como pertencentes a outro, trazem consigo um ponto de vista valorativo, uma posição sobre o mundo e, em última instância, sobre esse outro de onde essas palavras se originaram. No terceiro estágio, as palavras do outro, integradas ao discurso do locutor, já não são mais percebidas pelo próprio locutor como palavras do outro. Elas integram o discurso desse locutor e passam a funcionar em outros contextos por onde o locutor circula, o que implica dizer que os valores trazidos pelas palavras do outro, interagindo com o sistema de valores do locutor, garantem não somente a transmissão desses valores, mas também sua evolução, ou atualização, pela alteração ocasionada no contato entre esses dois contextos.

Na entrevista com os professores, as palavras e expressões deles estão repletas de referências aos valores advindos da globalização, que se concretizam em importância da língua para o uso da internet, em acesso à inclusão e combate à exclusão, em oportunidades de trabalho e construção de cidadania. O quadro a seguir demonstra essa relação:

Inclusão na globalização	6	38%
Língua universal	3	19%
Comunicação com outros	2	12,5%
Utilização a internet	2	12,5%
Sucesso profissional	1	6%
Informação tecnológica	1	6%
Apresentação da diversidade	1	6%
TOTAIS	16	100%

(PROJETO ALAGOAS, 2012, p. 7)

Ao ser perguntado sobre a importância da língua inglesa no contexto escolar, um professor formula a seguinte resposta:

Sim, porque os alunos da escola pública e regular precisam ter conhecimento da língua inglesa, pois é uma língua universal, que facilita a comunicação em centenas de contatos individuais feitos diariamente em todo o mundo, em informação tecnológica, esportes, tv, ciência, política, cinema, música. É necessário para navegar e conversar na internet, enviar e-mails ao redor do mundo, ler revistas, instruções e etc (PROJETO ALAGOAS, 2012, p. 18).

A observação da fala do professor aponta para a relação língua e valores trazidos pela globalização, quando explica que é importante a aprender a língua “pois é uma língua universal”. O professor dá sentido a essa definição colocando a língua inglesa como ferramenta de acesso aos meios de comunicação globalizados, ao dizer que “facilita a comunicação em centenas de contatos individuais feitos diariamente em todo o mundo, em informação tecnológica, esportes, tv, ciência, política, cinema, música”. Do ponto de vista do professor, a língua inglesa adquire o valor de utilidade na “comunicação em centenas de contatos individuais”; “informação tecnológica”; “esportes”; “tv”; “ciência”; “política”; “cinema”; e “música”. Além disso, o uso de termos como “todo o mundo” e “ao redor do mundo” universalizam o valor que a língua parece possuir. A porção final da fala do professor aponta ainda para a necessidade do uso das habilidades de escrever,

falar e ouvir, necessárias para “navegar [ler] e conversar na internet [ouvir e falar], enviar e-mails ao redor do mundo [escrever], ler revistas, instruções [ler]”.

O professor parece ter uma visão positiva da participação da língua inglesa no contexto globalizante, demonstrando um entendimento da importância do uso das quatro habilidades nos processos de comunicação, entretanto, fica a pergunta: o professor utiliza esse conhecimento prático da língua em uso em suas aulas de língua inglesa? Na verdade, parece-nos que existe um espaço entre o saber e o fazer do professor que Kramsch e Boner (2010) denominam relações assimétricas entre a instância globalizante e a globalizada. As autoras partem do conceito de sombra, entendida como um outro a mais constitutivo das relações interativas aparentemente simétricas. Esse outro a mais, a sombra, existe como uma espécie de avesso, escamoteado pelos discursos positivos circulantes nas esferas que dão sentido à globalização. Desse ponto de vista, ao mesmo tempo em que os discursos globalizantes dizem sobre a possibilidade do empoderamento de alguns indivíduos localizados pelo fácil acesso às formas de comunicação possibilitadas pela língua da globalização, a sombra desses discursos aponta para o fracasso e a impossibilidade do empoderamento por muitos outros indivíduos.

Cabe, assim, a pergunta: existe uma sombra para a fala desse professor? Existe um outro para si que remete ao negativo dessa perspectiva globalizante para a língua inglesa? A resposta a essa pergunta é 'sim' e se constitui localmente. Só para citarmos alguns dos problemas, Alagoas é um dos estados mais pobres da federação, com altos índices de analfabetismo; renda per capita baixíssima, com aproximadamente 60% da população vivendo com bolsa família; baixos índices educacionais, ficando em último lugar no IDEB em 2012. Nesse contexto, encontramos escolas públicas com muitas dificuldades que vão desde problemas estruturais, por exemplo, infiltrações e goteiras em sala de aula, passando por falta de aparelhamento adequado, como carteiras suficientes para estudo, e chegando à carência de mão de obra qualificada para o ensino de língua inglesa, ocasionada pelo desinteresse dos licenciados pela carreira pública tanto oferecida pelo município quanto pelo estado.

Disso decorrem professores desmotivados, desinteressados e, muitas vezes, despreparados para o trabalho com a língua inglesa, já que muitos, não licenciados na área, utilizam essa disciplina para o preenchimento de carga horária. Em nível da (des)organização escolar, diretores e coordenadores não permitem a

utilização dos poucos equipamentos disponíveis em suas instituições para que não quebrem, pois não há manutenção prevista para eles. E, no nível municipal ou estadual, há a completa inexistência de programas de qualificação de professores em geral e, principalmente, de línguas estrangeiras.

O resultado concreto disso está expresso na fala do professor sobre sua atuação em sala de aula:

Atualmente, trabalho apenas em escola pública, e como é defasado o ensino, infelizmente não posso trabalhar com tantos instrumentos, apenas a parte gramatical mesmo (PROJETO ALAGOAS, 2012, p. 18).

Os trechos “trabalho apenas em escola pública” e “não posso trabalhar com tantos instrumentos, apenas a parte gramatical mesmo” estabelecem uma relação de equivalência de sentidos entre trabalhar na escola pública e trabalhar com o conteúdo gramatical. O advérbio “apenas” mencionado nos dois trechos nos informa que, em primeiro lugar, o professor não está trabalhando em outro tipo de escola, por exemplo, particular ou curso livre; em segundo lugar, e em decorrência disso, não oferece outra alternativa de aprendizado aos seus alunos da escola pública a não ser a “parte gramatical mesmo”.

Deixamos um espaço maior para a discussão do uso e dos sentidos do advérbio “infelizmente”. Para tanto, vamos utilizar o conceito de diálogo de perspectiva bakhtiniana. Ao tratar da relação dialogal entre locutor e interlocutor, Bakhtin / Volochinov ([1929] 2000) nos explicam que o conceito de diálogo não se restringe a sua forma mais simples, ou seja, o diálogo direto entre dois interlocutores. Consideram os autores que o diálogo é um conceito mais complexo, pois pode se dar em vários níveis e direções como respostas a demandas estabelecidas no tempo e no espaço ao qual o locutor, ao falar com seu interlocutor direto ou previsto, responde. Para os autores, o locutor não é um falante de uma língua, mas um respondente a outros interlocutores posicionados na história.

Analisando o advérbio infelizmente dessa perspectiva, podemos dizer que ele responde a, pelo menos, dois interlocutores, além do entrevistador. Em primeiro lugar, posicionado no início da segunda parte da fala do professor em “infelizmente não posso trabalhar com tantos instrumentos, apenas a parte

gramatical mesmo” dá um contorno negativo ao sentido de ensino de gramática, respondendo àqueles que dizem que ensinar gramática de língua estrangeira não é adequado. Ao mesmo tempo, o advérbio também aponta para a porção anterior, ou seja, “atualmente, trabalho apenas em escola pública, e como é defasado o ensino”, respondendo às dificuldades relacionadas ao ensino público no estado.

Percebemos, com isso, que as representações da língua inglesa para o professor são positivas em relação ao mundo globalizado, mas também são negativas quando o mundo globalizado é pensado localmente. Vejamos a manifestação desse ponto de vista negativo com um pouco mais de detalhes.

AS REPRESENTAÇÕES DE SI PARA O OUTRO

Para Arendt ([1959] 1999), a condição humana se dá pelo discurso, que é uma ação do falante sobre o mundo. Não existem discursos sem a ação de produzir sentidos, assim como não existem sentidos sem esses discursos que lhes dão forma. As palavras proferidas por um ser humano se tornam posicionamentos do falante em relação ao seu mundo, que é em última instância um posicionamento desse ser humano sobre a vida e sobre os outros seres, resultado de uma reflexão advinda da experiência adquirida pela ação de outros discursos de outros falantes em relação ao falante.

Freire (2001) define política como o posicionamento não neutro do ser humano no seu mundo. Por isso, a política é comparável a uma atitude que vise à modificação do contexto, mesmo que essa modificação aponte para a estaticidade, continuidade ou manutenção daquilo que está posto. Desse modo, podemos considerar que os discursos dos professores sobre a língua inglesa em relação a seus alunos são posicionamentos políticos ocupados por eles e são expressos concretamente.

Ao serem inquiridos sobre a percepção da importância da disciplina que lecionam no contexto escolar, um dos professores dá a seguinte resposta: “Acho que o inglês é tão importante quanto qualquer outra disciplina, pois no mundo atual é necessário que se tenha pelo menos um conhecimento básico” (PROJETO ALAGOAS, 2012, p. 18-19). O uso da palavra “se” em “se tenha pelo menos um conhecimento básico” orienta o trecho para um sentido mais geral e impessoal. Isso implica dizer que o professor entende que todos devem ter esse

conhecimento, podendo, assim, incluir os alunos desse professor ou não. Além disso, o uso de “pelo menos” em “pelo menos um conhecimento básico” implica dizer que, apesar de insuficiente, o conhecimento básico é aceitável. Resta saber quanto é um conhecimento básico suficiente para dar conta do mínimo. Há uma clara tentativa de indefinição de sentido tanto de quem aprende a língua quanto do que se aprende na língua.

Outro professor responde que “é sempre bom o aluno *conhecer* uma língua que não seja a dele, apesar da desvalorização da escola pública” (PROJETO ALAGOAS, 2012, p. 18-19). Nesse trecho, ao colocar o artigo definido antes de aluno, o professor dá um sentido generalizante à oração e diferente do que se tivesse utilizado o pronome possessivo “meu”, referindo-se a sua própria atuação no ensino da língua inglesa. A mesma generalização e, conseqüente, indefinição, acontece em outra resposta: “encaro o ensino de inglês na escola pública e regular de suma importância por *despertar* no aluno o gosto por um idioma que vem ocupando grande espaço no cenário de forma geral” (PROJETO ALAGOAS, 2012, p. 18-19).

Chama-nos a atenção a utilização dos verbos *conhecer* e *despertar* nas duas falas anteriores, porque remetem a duas funções relacionadas aos sentidos, o que se opõe às falas dos próprios professores sobre a função da língua inglesa na globalização. A utilização do verbo *conhecer* para expressar que o aluno precisa conhecer a língua não é a mesma coisa do que dizer que o aluno pode utilizar a língua para se comunicar, pois *conhecer* implica um distanciamento do uso: podemos conhecer alguma coisa, o que nos modifica internamente, mas não precisamos utilizar esse conhecimento para uma ação específica. O mesmo acontece com o verbo *despertar*, que implica a focalização dos sentidos para algo externo ao sujeito, já que despertamos quando algo ou alguém nos chama a atenção ou nos acorda. Isso não significa saber utilizar a língua para resolver problemas do dia a dia em que ela seja necessária. Dessa perspectiva, podemos dizer que a posição dos professores em relação ao aprendizado de seus alunos, expressa pelos verbos *conhecer* e *despertar* distancia os aprendizes da posição de agentes e os coloca como receptores do conhecimento oferecido pelo ensino.

O mesmo raciocínio pode ser feito com base na fala de outro professor que diz que o aprendizado de inglês “é importante para que o aluno *tenha contato* com outras línguas, outras culturas” (PROJETO ALAGOAS, 2012, p. 18-19). O que se

coloca aqui é a relação de causa e efeito estabelecida por aprender a língua para se ter contato, implicando dizer que se não houver esse aprendizado não se pode ter contato com outras culturas. Essa relação de causa e efeito dá-nos pistas sobre um certo descompasso entre o mundo real e a escola, ou seja, da perspectiva do professor, o aprendizado na escola leva à possibilidade do contato, mas, na realidade, o contato acontece além da escola, ocorrendo a vida toda em várias ocasiões e de várias formas diferentes.

Kalantzis e Cope (2012) lembram que o aprendizado é uma capacidade complexa do ser humano e ocorre continuamente durante toda a vida. Afirmam também que um dos grandes dilemas para a educação atualmente é saber lidar com o fato de que o aprendizado se dá cada vez mais fora da sala de aula, acontecendo, pois, no trabalho, nas mídias sociais, nos meios de divertimento e pela exposição à cultura. Desse modo, os currículos escolares pensados para dar conta da completude do conhecimento perdem grandemente a importância, ocasionando desinteresse, desmotivação e, conseqüentemente, resistência dos aprendizes. Ao afirmar que sem o conhecimento adquirido na escola não pode haver contato, o professor reflete a crença no controle da escola sobre o todo do conhecimento.

Outro professor expressa que “o ensino de língua inglesa é de fundamental importância, para que os alunos acompanhem a globalização e adquiram conhecimentos de uma língua e cultura estrangeira” (PROJETO ALAGOAS, 2012, p. 18-19). Vamos nos concentrar na primeira porção dessa fala, em que o professor propõe o acompanhamento da globalização pelos alunos. Vem-nos, imediatamente, a pergunta: se a língua inglesa tem um valor de uso na globalização como expresso pelos professores em suas falas, por que esse professor diz que o aluno pode acompanhar a globalização em vez de participar dela? Em sendo os países de língua inglesa distantes de Alagoas, localidade onde é ensinada essa língua, e em sendo a escola pública onde se ensina essa língua no contexto local, o professor parece entender que os meios tecnológicos aproximam o global do local, mas não garantem a participação desse local no contexto global por meio da interação entre esses dois polos.

Ao propor um exercício de reposicionamento do olhar para a produção de conhecimento local, Mignolo (2000) nos lembra que existe uma tendência homogeneizante advinda dos processos colonialistas presentes em nossas histórias

de ex-colônias. Essa tendência leva à anulação da possibilidade de integração entre o local e o global, concorrendo em favor da dominação do ponto de vista global sobre as ações globalizadas. Acreditamos que esse seja um dos motivos do professor dizer que o aluno pode acompanhar os acontecimentos no mundo globalizado, pois entende que o local é influenciado mecanicamente pelos processos globalizantes, cabendo à localidade acompanhar os acontecimentos de longe.

Podemos resumir nossas observações por meio de dois conceitos trazidos por Bakhtin/Volochinov ([1929] 2000) ao tratarem da palavra como signo ideológico. Para os autores o signo ideológico tanto reflete uma realidade quanto refrata outra. Isso quer dizer que a palavra expressa um posicionamento do locutor sobre uma dada realidade, ao mesmo tempo em que refrata outra realidade como estilhaços de outras verdades que aparecem no dizer do próprio locutor. Com base nisso, podemos considerar que as falas dos professores refletem uma verdade positiva e homogeneizante sobre a língua inglesa que ensinam, já que os discursos desses professores apontam para a importância e a necessidade da língua no contexto global.

Por outro lado, as mesmas falas desses professores refratam também uma outra realidade que pode ser entendida como a perspectiva distanciada do local, submisso e distante, em relação ao global, dominante e hegemônico. Esse aspecto global se sobrepõe sobre o local, mecânica e deterministicamente, constituindo o aspecto subserviente do local sobre o global (PENNYCOOK, 2007). A língua inglesa representa para os professores tanto o acesso à globalização quanto a impossibilidade de os alunos agirem nesse mundo globalizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que as representações materializadas na língua dos professores trazem consigo valores visados que remetem a uma complexidade de fatores envolvendo o ensino e a aprendizagem na escola pública em geral e na língua inglesa em particular. Ao tratar de valores em relação ao contexto nos processos de interlocução, Bakhtin ([1997] 2010) afirma a existência de uma diferença entre valores circulantes no ambiente onde as interações ocorrem daqueles valores circulantes no horizonte de interação dos interlocutores. Ao ambiente correspondem os valores que nos influenciam e contra os quais não

temos como nos opor e no horizonte encontramos os valores buscados pelos interlocutores e sobre os quais se tem algum controle pela possibilidade de escolha.

Desse ponto de vista, por um lado, os professores representam em suas falas os valores associados a um contexto marcado por longo processo de desvalorização do ensino em geral, concretizado nas escassas políticas públicas para as línguas estrangeiras, especificamente; nas condições de trabalho precárias; nos baixos salários; na falta de perspectivas para a carreira dos professores que desestimula os ingressantes nos cursos de licenciatura e esvazia os cursos de licenciatura; e no dismantelamento do espaço escolar público em favor de interesses particulares, entre tantas outras coisas que não cabem discussão no espaço restrito que temos. Tudo isso agravado pela situação do estado de Alagoas no contexto do país. Segundo os dados censitários de 2010, Alagoas posiciona-se entre os três estados mais pobres do Brasil com aproximadamente 20% população de analfabetos, tem o pior IDH do Brasil, possui 67% dos seus estudantes fora da idade adequada para o ciclo em que estudam e conta com 60% de adultos em idade produtiva vivendo de bolsa-família. Esse se torna o ambiente de valores local onde se dá a educação básica e pública, contexto dentro do qual os professores entrevistados se inserem.

Por outro lado, os professores também trazem em suas representações valores visados advindos de um horizonte impregnado de expectativas quanto ao efetivo uso da língua inglesa na construção de sentidos para os alunos. Isso aparece na vontade de apresentar aos alunos a língua para que conheçam ou despertem para o mundo globalizado; na intenção frustrada de utilização de instrumentos outros de ensino que não a gramática; no entendimento de que a língua inglesa pode facilitar o contato com o mundo virtual; e na perspectiva de ascensão social por meio da conquista de melhores empregos.

Percebe-se nessa relação entre ambiente e horizonte de valores um choque entre o querer e o fazer dos professores entrevistados, como pudemos observar no estudo das falas dos entrevistados. Esses mesmos professores, quando questionados sobre suas percepções a respeito de sua própria formação, conseguiam se lembrar que em suas aulas na graduação faziam leitura de textos em língua estrangeira, traduziam trechos do inglês para o português e principalmente estudavam gramática da língua. Não houve nenhum relato sobre a utilização da língua inglesa em práticas sociais localizadas.

No estado de Alagoas, quatro universidades oferecem cursos de licenciatura, sendo três públicas e uma semi-pública⁴, porém somente a UFAL possui habilitação em língua inglesa. Isso nos permite inferir que grande parte licenciados atuantes nas escolas públicas para essa língua foram formados dentro da universidade federal. Nesse momento, cabe uma pergunta final: o que podemos fazer localmente em nossos cursos de licenciatura para diminuir o distanciamento entre o fazer e o querer?

Assim como Alice na epígrafe desse artigo que queria dialogar com o Rato mas não sabia como fazer para se comunicar com o outro, desconhecido, por isso, recorre às declinações do livro de latim, o distanciamento das práticas sociais de uso da língua inglesa, expresso pelos professores em suas memórias de graduação, pode ter de alguma forma interferido no fazer deles em suas salas de aula. Sobre esse ambiente de valores podemos atuar, resta-nos pensar a respeito disso para mudar.

Referências

ARENDRT, H. **A condição humana**. Trad.: RAPOSO, R. 19. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1959] 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. BEZERRA, P. São Paulo, Martins Fontes, [1997] 2010.

BAKHTIN, M. / VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem**. Trad. LAHUD, M; VIEIRA, Y. 14. ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2000.

CAROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Zahar, 2. ed., 2000.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **New Learning: elements of a science of education**. 2. ed. New York: CUP, 2012.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Col. Questões de nossa época, v. 23.

KRAMSCH, C.; BONER, E. Shadows of discourse: intercultural communication in global contexts. In: COUPLAND, N. **Handbook of language and globalization**. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2010.

⁴ UFAL – Universidade Federal de Alagoas; IFAL – Instituto Federal de Alagoas; UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas; e CESMAC – Centro de Ensino Superior de Maceió (semi-pública).

_____ **As minhas palavras e as palavras do outro: um estudo das representações de professores de inglês da escola pública a respeito da língua que ensinam**

MIGNOLO, W. **Local histories/global designs**: Coloniality, subaltern knowledges and border thinking. New Jersey: Princeton University Press, 2000.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: por uma linguística aplicada crítica". In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics**: a critical introduction. Mahwah / New Jersey / London: LEA Publishers, 2001.

PENNYCOOK, A. **Global Englishes and Transcultural Flows**. London / New York: Routledge, 2007.

RIBEIRO, B.F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em uso. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

