INGLÊS INSTRUMENTAL, ABORDAGEM COMUNICATIVA E PROPOSTAS PARA UM ENSINO CRÍTICO DE INGLÊS

Vanderlei J. ZACCHI (UFS)*

RESUMO: De acordo com Cox e Assis-Peterson (1999), há um conflito entre dois tipos de discurso na área de ensino de língua inglesa: discursos que integram e discursos que empoderam. Para os que defendem o primeiro, o inglês é neutro e seu ensino está livre de conotações políticas. Os discursos que empoderam questionam essa neutralidade e colocam o ensino do inglês como um ato essencialmente político. Seguindo-se essas definições, serão analisados diferentes tipos de discurso no ensino de línguas estrangeiras. São também discutidas as implicações que esses discursos podem ter na formação de professores de língua inglesa.

ABSTRACT: According to Cox and Assis-Peterson (1999), there is a struggle between two discourses in the field of ELT: integrative discourse and empowering discourse. For those who speak through the former, English is neutral and ELT is free from political connotations. Empowering discourse questions that neutrality and regards ELT as an essentially political act. Following these definitions, different types of discourse in the field of foreign language teaching are analysed in this paper. The implications that these discourses may have for teacher training are also discussed.

1. Introdução

Em um trabalho realizado com professores de língua inglesa, Cox e Assis-Peterson (1999) chegaram à conclusão de que há um conflito entre dois tipos de discurso na área de ensino de língua inglesa: discursos que integram (*integrative*) e discursos que empoderam (*empowering*). Ideologicamente, aqueles estão relacionados ao neoliberalismo e estes a uma formação socialista e ética. Segundo as autoras, “O confronto está marcado por relações desiguais de poder entre um discurso hegemônico e um contra-discurso emergente” (1999, p. 446). Entre as características do discurso hegemônico, está a crença na neutralidade do inglês e na idéia de que o ensino de língua inglesa está livre de conotações políticas, permitindo o acesso a bens culturais e materiais ao redor do planeta. O contra-discurso questiona essa neutralidade e coloca a aprendizagem do inglês como um ato essencialmente político. Esses aspectos relacionam-se também com as visões de linguagem, sujeito e cultura que estão implícitas em ambas as abordagens. De um lado está a idéia de que linguagem, sujeito e cultura são conceitos fixos e estáveis. De outro, a idéia de que esses conceitos são dinâmicos e contingentes, construídos de acordo com o processo histórico, político e social. A importância que essa discussão pode assumir para o professor de inglês está no fato de que ele precisa estar constantemente se perguntando que tipo de aluno/sujeito ele busca formar.

A seguir serão analisados dois dos principais discursos hegemônicos no ensino de línguas estrangeiras: a abordagem comunicativa e o inglês instrumental. Além de uma abordagem crítica deste último, serão apresentadas também outras abordagens contra-hegemônicas de ensino de língua estrangeira, mais precisamente do inglês.

2. A abordagem comunicativa

A abordagem comunicativa de ensino de línguas, na sua vertente principal, pode fornecer bons exemplos de discurso integrativo e hegemônico. Segundo Almeida Filho (1998, p. 49), os principais teóricos desse movimento são os lingüistas aplicados ingleses David Wilkins e Henry Widdowson. Em 1972, Wilkins sistematiza uma nomenclatura de funções comunicativas e aspectos de gramática nocional tradicional, que passa a ser chamada de nocional-funcional. Em 1978, Widdowson sistematiza as bases teóricas do movimento, procurando mostrar a distinção entre ensinar forma gramatical (*usage*) – “citação de palavras e frases enquanto manifestações de um sistema lingüístico” – e uso comunicativo (*use*) – “maneira pela qual o sistema se materializa com a finalidade de comunicação” (Widdowson, 1991, p. 36). Fazendo uso do conceito de competência de Noam Chomsky, o autor enfatiza também a importância da “competência

* vanderlei@ufs.br

comunicativa”, que ele define como “conhecimento de como o sistema lingüístico se materializa em uso em contextos sociais” (1991, p. 195), ou a capacidade do aluno de interpretar discurso¹, tanto na produção quanto na recepção. O autor defende que o ensino da língua estrangeira deve ter seu foco na integração entre as diferentes habilidades lingüísticas e capacidades comunicativas e não tratá-las isoladamente. Com isso, Widdowson rejeita o sistema nocional-funcional e o pressuposto de que “a língua é automaticamente ensinada como comunicação através do simples expediente de se concentrar em ‘noções’ ou ‘funções’ ao invés de estruturas frasais” (p. 9). A questão aqui, conforme aponta Franzoni (1992, p. 64), é que, no plano metodológico, há apenas uma substituição de elementos basicamente gramaticais por elementos pragmáticos, mantendo-se os esquemas de funcionamento estruturais. Assim, em vez de modelos de oração isolados, foram adotadas formas lingüísticas que realizam noções ou funções igualmente descontextualizadas. Apesar disso, a autora acrescenta ainda que a proposta de Widdowson de aproximar as “habilidades lingüísticas” das “capacidades comunicativas” não elimina a dicotomia. Como o próprio Widdowson (1991, p. 16) menciona, existe aí uma relação com a distinção feita por Saussure entre língua e fala, segundo a qual as “habilidades lingüísticas” se referem à língua e as “capacidades comunicativas” à fala. Franzoni (1992, p. 67) sugere que essa dicotomia concebe a língua como lugar do sistemático, do social, enquanto que a fala é a sede do assistemático, do individual, e portanto exclui a possibilidade de um espaço de “convivência” entre ambas.

No plano teórico, Franzoni (p. 63) critica também o aspecto funcional das abordagens comunicativas por conferir à língua um estatuto de instrumento de comunicação, não diferindo assim das abordagens áudio-orais que as precederam. Ao centrar-se na necessidade de fornecer um meio de se assegurar a comunicação, a prática de ensino e aprendizagem de língua estrangeira assume uma configuração instrumental de língua.

Almeida Filho (1998, p. 8-9) procura situar o ensino comunicativo de língua estrangeira em um processo de interação social, distanciando-o da noção “reduzida” de codificação/decodificação que caracteriza algumas teorias da informação. Seguindo Widdowson, ele concebe a comunicação verbal não como um simples processo lingüístico, mas como uma interação não-hierárquica que envolve conhecimentos prévios, inclusive culturais, e percepção da situação de uso. Assim, “O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua” (Almeida Filho, 1998, p. 36). Dessa forma, o aluno é colocado como sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso implica menos ênfase no ato de ensinar em si, privilegiando os aspectos práticos que fazem mais sentido para a vida e o futuro do aluno (p. 42). Embora, como aponta Franzoni (1992, p. 63), Almeida Filho não identifique o conceito de comunicação com a categorização nocional-funcional, pode-se perceber na sua definição o aspecto instrumental que assume a língua na abordagem comunicativa de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Apesar de colocar o aluno como agente, sua abordagem desconsidera as relações de poder envolvidas na interação lingüística.

Para Pennycook (1998, p. 29), as abordagens apolíticas e a-históricas de linguagem deram origem a concepções de linguagem e comunicação em que não há espaço para a discussão de questões sobre poder e desigualdade e das disputas que ocorrem sobre o significado, o que levou a uma ênfase excessiva no funcionalismo e na comunicação, que por sua vez tende a reduzir a linguagem a um sistema que serve para a transmissão de mensagem ou “para fazer coisas com as palavras”. Para o autor, há dois problemas na visão meramente funcional da linguagem: trivialização do conteúdo e primazia da competência comunicativa. Quanto ao primeiro, desenvolveu-se a crença de que bastaria a transferência de uma mensagem de um usuário a outro para que a aprendizagem pudesse ocorrer. Com isso, as aulas passaram a ser dominadas por jogos e “atividades interativas”, em detrimento do ensino de conteúdo, gerando uma trivialização da aprendizagem. Pennycook considera não só as implicações pedagógicas e sociais, mas também políticas dessa prática e adverte que, “enquanto o ensino de língua continuar a trivializar-se, recusando-se a explorar aspectos políticos e culturais da aprendizagem de língua, ele estará mais vinculado à conformação do que a qualquer noção de acesso ao poder” (p. 30).

Quanto ao segundo problema, que diz respeito à competência comunicativa, Pennycook afirma que, mesmo com o acréscimo de outras competências, como a sociolingüística, a estratégica, a paralingüística e a discursiva, a competência comunicativa não é suficiente para quem se propõe a explorar questões de poder e dominação na língua.

¹ Widdowson (1991, p. 39) concebe o discurso como uma unidade maior da linguagem, que compreende outras unidades menores como frase, proposição e ato ilocucionário. Dessa maneira, a conferência, por exemplo, é uma forma de discurso falado.

Portanto, se ensinarmos tendo por meta a competência comunicativa, e não explorarmos como o uso da linguagem foi historicamente construído em torno das questões de poder e de dominação, ou como, nos seus usos cotidianos, a linguagem está sempre envolvida em questões de poder, estaremos, uma vez mais, desenvolvendo uma prática de ensino que tem mais a ver com conformação do que com acesso ao poder. (Pennycook, 1998, p. 31)

Sendo assim, nota-se que a abordagem comunicativa está configurada principalmente por um discurso hegemônico e integrativo no ensino e aprendizagem de línguas, e dificilmente poderia fornecer condições para a formulação de um discurso contra-hegemônico.

3. O Inglês Instrumental

Moita Lopes (1996) critica o uso (e abuso) da abordagem integrativa no contexto do ensino regular no Brasil, que em geral privilegia a aquisição de competência comunicativa e o aprendizado de aspectos culturais da língua estrangeira. Ele propõe a adoção de uma abordagem instrumental, baseada na leitura, “muito mais coerente com a realidade” (p. 39) e voltada para um ensino mais pragmático, condizente com as necessidades lingüísticas do aluno brasileiro. No entanto, a abordagem instrumental, neste caso, não pressupõe necessariamente uma resistência aos discursos hegemônicos integrativos. Privilegiar o aspecto pragmático do inglês, dando ênfase aos fins utilitários da língua, principalmente na preparação dos alunos para o mercado de trabalho, não implica o questionamento da neutralidade do inglês nem tampouco a transformação de mundo. A exemplo do que se disse sobre o ensino comunicativo, o ensino do inglês instrumental, como o próprio nome já indica, pode também pressupor o uso da língua como mero instrumento para se alcançar fins específicos.

O que no Brasil se convencionou a chamar Inglês Instrumental corresponde em inglês aos termos Inglês para Fins Específicos (ESP) e Inglês para Fins Acadêmicos (EAP). De acordo com Benesch (2001, p. 25), o surgimento do ESP é normalmente analisado a partir de um discurso de neutralidade e consenso que aceita sem relutância a predominância do inglês em universidades e na área de ciência e tecnologia, apresentando-a como natural e inevitável. O ESP é então apresentado por especialistas como uma resposta lógica a essa predominância. Benesch (p. 27) argumenta que o que essas análises das origens do ESP não abordam são os esforços conjuntos de agências governamentais, fundações privadas, universidades e indústrias norte-americanas e britânicas de promover vigorosamente o ensino de língua inglesa tanto em seus países como no exterior e de amparar o ESP como forma de expansão de interesses políticos e econômicos. A autora então contesta o desenvolvimento natural e inevitável do ESP, argumentando que este nunca foi um empreendimento de puro ensino de língua, mas também político e econômico, o que coloca em xeque as implicações éticas de todo o processo (p. 31). Assim, sem uma análise explícita dessas motivações subjacentes e das relações de poder, o professor de ESP fica impossibilitado de conscientizar-se da ética de sua prática, perguntar-se a quem ele está servindo e examinar as possíveis conseqüências do seu trabalho, restando-lhe apenas consentir no papel institucional de promover transferência de conhecimento em detrimento do pensamento crítico. Benesch defende então o ensino crítico de ESP/EAP, que vai além do instrumentalismo pragmático e “ajuda os alunos a articular e formalizar sua resistência, a participar mais democraticamente como membros de uma comunidade acadêmica e da sociedade como um todo” (p. 61).

A situação no Brasil não parece ser muito diferente. Busnardo e Braga (1987, p. 16) apontam que o ensino de inglês instrumental é geralmente apresentado como a única forma de se evitar a alienação no ensino e aprendizagem, já que permite o acesso a informações essenciais nas áreas de ciência, tecnologia e humanidades. Embora as autoras acreditem que o texto escrito seja uma das maneiras mais eficientes e práticas de colocar o aluno em contato com uma língua estrangeira de maneira crítica, as metodologias de inglês instrumental normalmente refletem um conceito de linguagem que reduz a comunicação a um mero exercício de recuperação de informação. É necessário, entretanto, ir além desse conceito e enfatizar os aspectos sociais da leitura, principalmente em situações de assimetria cultural. Uma análise sociolingüística da posição privilegiada que o inglês e o conhecimento científico e tecnológico anglo-norte-americano ocupam no Brasil pode ser de grande utilidade para o ensino de leitura. Da mesma forma, considerando-se que a sala de aula de línguas deve ser um espaço para reflexão crítica, é fundamental desmitificar a cultura e a língua alvo e incentivar os alunos a questionar e avaliar antes de aceitar ou rejeitar as proposições que são apresentadas sobre elas (1987, p. 27).

4. Formulação de contra-discursos no ensino de língua inglesa

Especificamente no caso da leitura, as Orientações curriculares para o ensino médio (Brasil, 2006) relativas a conhecimentos de línguas estrangeiras defendem o tratamento da linguagem como prática sociocultural, seguindo a concepção de letramento crítico, que procura levar os alunos a construir sentidos a partir do que lêem. Essa construção se dá dentro de um contexto social e histórico, que leva em consideração também as relações de poder, em oposição à idéia de que os sentidos já estão no texto, à espera da compreensão. A leitura passa a ser uma atividade de linguagem que pressupõe o conhecimento de mundo e que fornece os meios para uma análise das possibilidades e conveniências da transformação social. O letramento crítico envolve uma compreensão de como a representação da realidade é moldada no texto pela ideologia e as práticas textuais. O reconhecimento de que essas representações são construtos sociais fornece a oportunidade de se tomar uma posição mais consistente perante os textos, de modo a rejeitá-los ou reconstruí-los em consonância com as experiências de mundo do aluno/leitor (cf. Cervetti; Pardales; Damico, 2001, p. 8).

O ensino de leitura em língua estrangeira é também o foco principal dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (PCN/LE) (Brasil, 1998). Embora os conceitos apresentados neste documento sejam um tanto vagos – conforme já discutido em outro trabalho (Zacchi, 2002) –, pode-se também encontrar nele uma proposta de conscientização crítica. Segundo esse documento,

a aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formulação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não-hegemônicas etc.). Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do *status quo* ao invés de cooperar para sua transformação. (Brasil, 1998, p. 40)

Ainda de acordo com esse documento, “Contra-discursos são práticas sociais de uso da linguagem caracterizadas pela confrontação de práticas discursivas hegemônicas [...]” (p. 40). Dessa forma, o PCN/LE coloca ênfase especial no ensino e aprendizagem do inglês por sua singular situação de hegemonia no cenário mundial. Essa situação faz do inglês, em comparação com outros idiomas, um espaço mais propício à formulação de contra-discursos, para a qual a consciência crítica é fundamental.

Pennycook (1994, p. 99) critica o ensino da língua pela língua simplesmente e acredita que um dos problemas da lingüística aplicada é sua tendência em tratar a aprendizagem da língua isoladamente de seu contexto social, cultural e educacional. Para ele (p. 326), a sala de aula de língua inglesa é local propício à formulação de contra-discursos que podem colaborar para a renovação de formas globais e locais de cultura e conhecimento. Outro ponto importante para Pennycook é a conexão entre a língua e os discursos significantes no ensino de inglês. Muitos professores adotam “temas sociais sérios”, como aborto e meio-ambiente, que em geral não estão diretamente relacionados com as vidas dos estudantes ou com a posição ocupada pela língua inglesa. Fiske (1990, p. 181) chama esse processo de *deslocamento* (*displacement*). Para se expressar preocupação por um tema que é “reprimido” ideologicamente, é preciso *deslocá-lo* em direção a um tema legítimo, socialmente aceito. Mostrar preocupação pelo meio-ambiente, por exemplo, é admirável, e sua aceitabilidade social torna-o um deslocamento bastante eficiente. Pennycook (1994, p. 312-313) acredita que é necessário dar ênfase a todas as questões e “são as conexões entre o inglês e cultura popular, desenvolvimento, capitalismo e dependência, entre outros, que podem se constituir como partes do ‘conteúdo’ de uma pedagogia crítica do inglês”.

Assim como as abordagens de ensino contra-hegemônicas apresentadas até aqui, as demais abordagens que se opõem ao pensamento único hegemônico e propõem uma transformação das relações de poder se referem em geral a um ensino crítico. Canagarajah (1999, p. 17) considera que a pedagogia tradicional assume que a aprendizagem é neutra e autônoma e que o ensino pode ser uma atividade que transfere verdades e habilidades para os alunos. Na pedagogia crítica, no entanto, há uma responsabilidade ética na negociação de valores e interesses ocultos que estão por trás do conhecimento. Enquanto a pedagogia tradicional reflete a ideologia dominante, a pedagogia crítica é capaz de questionar essa hegemonia. Assim, é

parte da responsabilidade do professor auxiliar os alunos a questionar os valores e interesses ocultos que acompanham a aquisição do conhecimento.

S. Gieve (*apud* Benesch, 1999, p. 576) divide o pensamento crítico em monológico e dialógico. Diante de afirmações de que o pensamento crítico está situado no inconsciente e é um fenômeno da classe média ocidental, Gieve rebate que essas são características típicas do pensamento crítico monológico. O pensamento crítico dialógico, por outro lado, é uma prática social reflexiva e, portanto, consciente, e é uma forma de discurso dialógico em que as proposições pressupostas e implícitas em uma argumentação são expostas, examinadas e debatidas, de modo que sejam considerados os diversos pontos de vista. É portanto uma poderosa ferramenta de questionamento que serve a classes e culturas diversas.

Busnardo e Braga chamam a atenção para o papel do professor como contextualizador nesse caso:

[...] a reflexão sobre a linguagem e seu funcionamento pode ser um instrumento valioso para a criação da consciência crítica, e [...] os modernos estudos da linguagem podem acrescentar muito para a formação de professores críticos. Essa visão funcional, no entanto, depende crucialmente da percepção de contextos. Como esses contextos nem sempre fazem parte do universo referencial dos alunos, a intervenção do professor e o seu papel como contextualizador é fundamental para que o aluno possa perceber o funcionamento da linguagem. (2000, p. 100-101)

Não se trata, portanto, de impor ao aluno uma visão de mundo preestabelecida. O professor assume, na verdade, o papel de acrescentar à visão de mundo dos alunos um conhecimento prévio (contextos) que em geral eles não possuem. Caberá ao próprio aluno, de posse desse conhecimento, ponderar sobre os diversos pontos de vista que incidem sobre uma determinada questão.

5. Considerações finais

A abordagem comunicativa e o inglês instrumental têm sido hegemônicos no cenário do ensino de línguas no Brasil. Na discussão sobre a eficácia e adequação desta ou daquela metodologia, em geral não se leva em consideração o fato de que o ensino de inglês pode não apenas servir como um instrumento de integração e ajustamento ao poder estabelecido, mas também como uma instância de resistência a esse poder. Daí surge o conflito entre o discurso hegemônico e o contra-discurso.

Conforme discutido acima, a conscientização crítica, fundamental para a elaboração de contra-discursos e a transformação de mundo, pode ser alcançada através do inglês instrumental, desde que fiquem explícitas as relações de poder subjacentes ao ensino de línguas, em vez de simplesmente considerar-se a língua como um mero instrumento de acesso ao mercado de trabalho. A abordagem comunicativa, por outro lado, está configurada principalmente por um discurso hegemônico e integrativo e dificilmente poderia fornecer condições para a formulação de um discurso contra-hegemônico. Para que isso fosse possível, seria necessária uma mudança radical nos preceitos básicos da abordagem comunicativa, o que certamente a descaracterizaria por completo. No entanto, seguindo a discussão proporcionada pelas Orientações curriculares para o ensino médio (Brasil, 2006, p. 109-110), sendo a linguagem, a cultura e o conhecimento conjuntos abertos e dinâmicos, novos conhecimentos introduzidos em determinada prática sociocultural entrarão em uma inter-relação com conhecimentos já existentes. Sendo a abordagem já bastante difundida no ensino de línguas, a manutenção de alguns de seus preceitos metodológicos não inviabilizaria a implementação de uma abordagem crítica. No caso da formação de professores, a problematização desses mesmos preceitos pode também servir como ponto de partida para a elaboração de novos conhecimentos.

O ensino crítico de inglês pode, portanto, propiciar a formulação de contra-discursos e conseqüentemente criar um ambiente propício à resistência ao poder constituído. Além de crítico é necessário que seja também dialógico, para que não haja a mera substituição de um discurso por outro. A contextualização do funcionamento da linguagem pode dar ao aluno o poder de questionar os valores da sociedade em que vive, com o recurso adicional de transformar a essa sociedade e a si mesmo.

a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem. (Brasil, 2006, p. 97-98)

O contraste entre uma abordagem integrativa e uma que busca dar poder ao aluno tem, obviamente, sérias implicações para o professor. A prática de sala de aula do professor reflete profundamente sua concepção de sujeito, e portanto do tipo de aluno que ele pretende formar. De um lado, está uma visão conservadora do sujeito como essencial e unitário e de linguagem e cultura como fixas e imutáveis. De outro lado, está uma visão que considera sujeito, linguagem e cultura como elementos em constante construção e reconstrução. Em última instância, são aspectos que apontam para uma noção de cidadania. Segundo as Orientações curriculares para o ensino médio (p. 96), “a exclusão está implícita em concepções de língua e cultura como totalidades abstratas, fixas, estáveis e homogêneas”. Em compensação, a habilidade de construção de sentidos pode promover a reflexão sobre o lugar que o aluno ocupa na sociedade:

de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. (Brasil, 2006, p. 91)

Esse é também um processo ontológico e epistemológico de construção e negociação de identidade. Para Bonny Norton (1997, p. 410), o aluno de línguas, ao se comunicar, não está apenas fazendo um intercâmbio de informações com seu interlocutor. Ele está também constantemente organizando e reorganizando um sentido para quem ele é e para como se relaciona com o mundo social.

6. Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1998.

BENESCH, Sarah. Thinking critically, thinking dialogically. *Tesol Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 573-580, 1999.

BENESCH, Sarah. *Critical English for academic purposes*. Mahwah: Lawrence Earlbaum Associates, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º. e 4º. ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1

BUSNARDO, JoAnne; BRAGA, Denise B. Language and power: on the necessity of rethinking English language pedagogy in Brazil. In: SAVIGNON, S.J.; BERNIS, M.S. (Eds.). *Initiatives in communicative language teaching II*. Reading: Addison-Wesley, 1987. p. 15-32.

BUSNARDO, JoAnne; BRAGA, Denise B. Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 38, p. 91-114, 2000.

CANAGARAJAH, A.S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: OUP, 1999.

CERVETTI, G.; PARDALES, M.J.; DAMICO, J.S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4 (9), 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html. Acesso em: 15/09/2006.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Critical pedagogy in ELT: images of Brazilian teachers of English. *Tesol Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 433-452, 1999.

FISKE, John. Ideology and meanings. In: FISKE, John (Ed.). *Introduction to communication studies*. 2. ed. London: Routledge, 1990. p. 164-188.

FRANZONI, Patricia H. *Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em lingüística aplicada*. Campinas: Unicamp, 1992.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. “Yes, nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago não”. Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 37-62.

NORTON, Bonny. Language, identity, and the ownership of English. *Tesol Quarterly*, v. 31, n. 3, p. 409-429, 1997.

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

PENNYCOOK, Alastair. A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês e CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Trad. Denise B. Braga e Maria Cecília dos S. Fraga. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

WIDDOWSON, Henry G. *O ensino de língua para a comunicação*. Trad. José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

ZACCHI, Vanderlei J. A questão do inglês como língua estrangeira hegemônica nos PCN. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte [cd rom], 2002.

ZACCHI, Vanderlei J. (2003) *Discurso, poder e hegemonia: dilemas do professor de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.