

# Construções do significado de “falar inglês” em uma comunidade online de professores

Victor Brandão Schultz (UFRJ)<sup>1</sup>

Resumo: Diante o estatuto do inglês como principal língua franca do mundo contemporâneo e das redescrições no ensino de tal idioma que essa nova realidade torna necessárias, este trabalho objetiva investigar de que forma o significado de “falar inglês” é construído em uma comunidade online de professores da língua oriundos de diferentes partes do mundo. O trabalho se baseia na visão das línguas como invenções modernas, não como entidades preexistentes a serem descritas pelos linguistas e posteriormente ensinadas aos aprendizes, como em uma abordagem dos letramentos digitais como práticas sociais. Para a análise, são utilizados os construtos de enquadre e footing. São observados tanto os enquadres e footings projetados para a interação no fórum e seus participantes, quanto aqueles projetados para os falantes de inglês no mundo — em particular, os alunos desses professores — nos contextos nos quais os aprendizes utilizarão a língua estudada. A análise indica uma predominância de visões tradicionais sobre o que é uma língua e o que significa falar inglês, estabelecendo-se um elo indexical entre falante nativo, correção linguística e modelo a ser emulado pelos aprendizes. No entanto, há também micromovimentos de mudança, aproximando-se de concepções do inglês como língua franca.

## 1. Introdução

Nos tempos atuais, é corriqueira a referência ao “mundo globalizado”, o que denota o papel importante exercido pelo processo de globalização no engendramento da realidade social contemporânea. Seger (2003, p. 13, apud Kumaravadivelu, 2006, p. 130) define *globalização* da seguinte maneira:

uma série multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial, ao passo que, ao mesmo tempo, desenvolve nas pessoas uma consciência crescente das conexões profundas entre o local e o distante.

Esse processo ocorre por meio da comunicação (Kumaravadivelu, 2006), isto é, através de interações que, extrapolando o nível local, ocorrem em diferentes domínios da vida social. Para que tais interações possam ocorrer, é preciso uma língua compartilhada (Block e Cameron, 2002) — ou línguas compartilhadas —, papel esse hoje ocupado pelo inglês (Graddol, 2006; Kumaravadivelu, 2006). O ensino de língua inglesa (doravante ELI) na contemporaneidade defronta-se, então, com um novo desafio: preparar os alunos para interagir com uma gama ainda maior e mais imprevisível de falantes, visto que, como mostra Graddol (2006), a maior parte das interações em inglês hoje não envolve um falante nativo, embora este tenha sido tradicionalmente visto como um padrão de referência para os aprendizes do idioma.

Para os professores, a necessidade de rever crenças profundamente arraigadas sobre o que significa ensinar inglês pode gerar desconcerto e desorientação. No entanto, a Internet, que é uma ferramenta importante no processo de globalização (Kumaravadivelu, 2006), pode auxiliar os docentes no árduo processo de rever suas práticas e alinhar alternativas. Na rede, professores de diferentes partes do mundo podem interagir colaborativamente para questionar

---

<sup>1</sup> A pesquisa que deu origem a este artigo está sendo desenvolvida sob orientação do Prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes, com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Sou grato também à Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Branca Falabella Fabrício pelas sugestões a uma primeira versão deste texto.

práticas anacrônicas em sua profissão e desenvolver estratégias pedagógicas mais compatíveis com o papel do inglês no mundo contemporâneo<sup>2</sup>.

Assim, a Internet pode ser de dupla utilidade para os pesquisadores. As interações em comunidades online<sup>3</sup> de professores podem ser uma janela para os processos de redescritção (ou cristalização) de posturas tradicionais por parte dos professores — redescritção e cristalização essas que podem ter efeitos significativos na prática pedagógica dos que participam de tais interações. E a investigação dessas práticas pode ajudar a entender por que as mudanças operacionalizadas no ELI ficam às vezes tão aquém do que a academia julga necessário.

Este trabalho objetiva, então, apresentar uma investigação inicial da construção do significado de “falar inglês” em uma comunidade online da qual participam professores de diversas partes do mundo. Primeiramente, apresento uma problematização do conceito de língua e as implicações disso para o ELI. Em seguida, na seção 3, faço uma breve revisão da literatura sobre os letramentos digitais. Nos itens 4 e 5, discuto o contexto de pesquisa e as categorias analíticas. Na seção 6, apresento os resultados da análise. Finalmente, na seção 7, apresento minhas considerações finais.

## 2. Repensando o conceito de língua

Nos estudos da linguagem, há uma forte tradição apoiada na visão das línguas como sistemas cuja existência deve ser descoberta pelos linguistas e cujas regras de funcionamento devem ser cientificamente descritas por eles. No ensino de línguas estrangeiras, cabe ao professor ensinar essas regras, juntamente com seu vocabulário (itens lexicais que fazem referência a uma realidade exterior) aos aprendizes, cuja proficiência é medida com base no grau de aproximação entre sua fala e os usos da língua feitos pelos falantes nativos.

Essa perspectiva, porém, é problemática. Como explica Pratt (1987), a “comunidade de fala”, que está no centro dessa visão tradicional de língua, compartilha três características básicas com as “comunidades imaginadas” de Benedict Anderson. Primeiro, imagina-se que pode ser delimitada; fora dos seus limites, haveria outras comunidades de fala, com outras línguas ou variedades de línguas que lhes seriam próprias. Segundo, essas comunidades de fala são imaginadas como soberanas: seus falantes formariam um grupo coeso cujos usos linguísticos não seriam influenciados pelos falares de outras comunidades. Finalmente, haveria nas comunidades de fala uma suposta fraternidade, como se seus membros tivessem igual acesso às formas linguísticas e as utilizassem harmoniosamente. Essas comunidades de fala são descritas por Pratt como “utopias linguísticas”.

Podemos afirmar que não só as comunidades de fala são imaginadas, mas que as próprias línguas são invenções. Makoni e Pennycook (2007) explicam que a invenção das línguas foi parte de processos colonialistas e nacionalistas em diferentes partes do mundo. Segundo esses autores, as línguas não são “descobertas” e posteriormente descritas; ao

---

<sup>2</sup> Isso não significa, porém, que a Internet não possa também ser locus de naturalização de visões tradicionais sobre o ELI.

<sup>3</sup> Embora as convenções tradicionais da escrita determinem que palavras estrangeiras devem ser utilizadas em itálico, optei por não destacá-las por julgar que, ao fazê-lo, estaria atuando na manutenção da invenção de língua criticada por Makoni e Pennycook (2007), na qual a noção de pureza tem um papel central, permitindo (e exigindo) a diferenciação das palavras “estrangeiras”.

contrário, elas são construídas pela sua descrição, utilizando-se processos de apagamento de usos linguísticos que não se encaixam na “sistematização” e de raciocínio circular, sobretudo envolvendo a relação entre língua e nação. Cabe aqui lembrar que, segundo Foucault ([1969] 2008, p. 55), os discursos, incluindo os das ciências, “formam sistematicamente os objetos de que falam”. Na era da globalização, uma concepção essencialista de língua é ainda mais problemática, pois os intensos fluxos translocais tornam impraticável conceber uma comunidade ou uma língua homogênea e delimitada (Blommaert, 2005).

O fato de as línguas serem invenções não significa, todavia, que não produzam efeitos materiais concretos (Makoni e Pennycook, 2007). Para compreender como se dão esses efeitos, é útil a teorização de Blommaert (2005, 2009). Este autor não fala em “línguas”, mas em *recursos semióticos* mobilizados pelos falantes para realizar determinadas funções no mundo social. Esses recursos não carregam significado em si mesmos; os significados são projetados no interior de *ordens de indexicalidade*. Este termo, derivado do conceito foucaultiano de *ordens do discurso* (Foucault, [1970] 2009), parte do princípio de que os recursos linguísticos não “apontam” para referentes externos preexistentes de forma natural; ao contrário, a indexicalidade tem natureza socialmente construída. Os processos sociais de coconstrução do significado não são livres ou aleatórios; são regidos pelas regras das ordens de indexicalidade nas quais ocorrem. Desse modo, em certa ordem de indexicalidade, o uso de determinada estrutura gramatical sinaliza pertencimento a um grupo social marginalizado; em outra ordem de indexicalidade, a mesma estrutura pode indexicalizar prestígio social.

Blommaert (2010, p. 29) exemplifica com uma loja de chocolates finos no Japão chamada “Nina’s Dierrière”. Essa expressão, que na França possivelmente significaria “o traseiro de Nina”, no Japão indexicaliza sofisticação; em outras palavras, o simples uso de palavras francesas e do genitivo inglês são emblemáticos de uma sofisticação que se quer imprimir à loja japonesa, aos seus produtos e aos consumidores que os adquirirem.

A loja japonesa também exemplifica outro fato interessante: “sempre que os discursos viajam pelo globo, o que é levado com eles é sua forma, mas seu valor, significado ou função nem sempre viajam junto a eles” (Blommaert, 2009, p. 257). Em outras palavras, ao serem recontextualizados, os recursos semióticos adentram outras ordens de indexicalidade, segundo cujas regras receberão sentido; nessas ordens de indexicalidade de chegada, os recursos podem ou não ter o valor indexical objetivado por seu usuário com base em sua própria ordem de indexicalidade. Um exemplo é uma construção como “he don’t like it”. No contexto educacional brasileiro, esse enunciado indexicaliza um inglês ruim por conta do uso dito incorreto do simple present; em um contexto de ILF, esse elo indexical pode não existir, uma vez que os outros interactantes podem não perceber isso como um erro ou mesmo falar assim eles mesmos; em um grupo de falantes do chamado Black English, essa construção pode ser percebida como uma tentativa de imitar a fala local e ser rejeitada.

Diante desse quadro, o que fazer nas aulas de línguas<sup>4</sup>? Mais especificamente, como proceder nas aulas de inglês, que, como língua da globalização (cf. introdução), é o fluxo por excelência? Decerto, é importante construir com os alunos recursos que tenham boas chances de viajar bem. No entanto, não há garantias de que, mesmo os recursos que pareçam mais

---

<sup>4</sup> Uso o termo “língua” não por acreditar em sua preexistência como objeto unificado e delimitado, mas em referência justamente a essa invenção que ainda é orientadora das ações de muitos sujeitos. Da mesma forma, quando escrevo “inglês”, refiro-me aos inúmeros recursos semióticos comumente categorizados como constituintes dessa “língua”.

translocáveis, terão performatividade em todas as situações; além disso, o interlocutor dos alunos pode fazer uso de recursos que não terão a performatividade objetivada na ordem de indexicalidade de nosso aluno. É preciso, então, não apenas ensinar recursos linguísticos, mas também preparar os estudantes para lidar com a diversidade e negociar significado durante o atravessamento de diferentes ordens de indexicalidade. Canagarajah (2007, p. 236-237) sugere que se deixe de lado a “obsessão com a correção” e se enfatizem estratégias como acomodação de fala, reparo, rephraseamento, gestos, paciência e compreensão. Nesse processo, teremos que deixar de lado derivados de visões essencialistas de língua, como o conceito de falante nativo, e renunciar ao impulso de conceber um “inglês como língua internacional” nos mesmos moldes nos quais foi inventado como língua nacional (Makoni e Pennycook, 2007; Canagarajah, 2007).

Nada disso, porém, é tarefa fácil. Muitos professores não foram formados para isso e, mesmo entre aqueles que tiveram contato com essas questões durante seu percurso acadêmico, tende a haver um desconcerto considerável, tendo em vista o caráter inovador da implementação dessa perspectiva e a falta de modelos preestabelecidos. Assim, torna-se importante a criação de redes de discussão e cooperação com colegas, e a Internet hoje permite que estas se estendam pelo planeta e envolvam mais participantes. Para melhor compreender o que ocorre nesses ambientes cooperativos online, passo agora a uma discussão sobre os letramentos digitais.

### 3. A Web 2.0 e os “novos” letramentos

Segundo Lankshear e Knobel (2007, p. 64) compreendo os letramentos como “formas socialmente reconhecidas de gerar, comunicar e negociar conteúdo significativo por meio de textos codificados no interior de contextos de participação em Discursos<sup>5</sup>” (Lankshear e Knobel, 2007). Tal definição tem uma série de implicações. A primeira é que as pessoas se engajam em práticas de letramento não como indivíduos autônomos, mas como seres históricos, situados, imersos em um contexto social específico. É nesse sentido que se fala em “formas socialmente construídas” de construção de significado: essas práticas são aprendidas em determinado local, na presença de sujeitos específicos, no interior de uma dada ordem do discurso e respondendo a certa ordem de indexicalidade.

Os chamados “letramentos digitais”, que têm crescente importância na contemporaneidade, são definidos por Lankshear (1997, apud Dobson e Willinsky, 2009, p. 298) como

...práticas sociais em que textos [...] são construídos, transformados, transmitidos, recebidos, modificados, compartilhados (ou utilizados de outra forma) em processos que empregam códigos que são digitalizados eletronicamente.

Esses letramentos digitais podem ser muito diferentes uns dos outros, uma vez que as pessoas interagem com textos diversos de maneira distinta com base em repertórios muito diferentes (Lankshear e Knobel, 2008). Muitos desses usos são relativamente inovadores,

---

<sup>5</sup> James Gee faz uma distinção entre “Discurso”, grafado com <d> maiúsculo, e “discurso”, com <d> minúsculo. O primeiro se refere aos usos da linguagem socialmente proeminentes que instituem formas de pensar, valorar, agir etc., como o Discurso acadêmico e o Discurso religioso; o segundo diz respeito ao uso da linguagem pelos indivíduos e não é algo puramente individual produzido em absoluta liberdade, pois está inscrito no interior de determinado Discurso.

sendo conhecidos como “novos letramentos”. Para compreendê-los, é preciso compreender a emergência contemporânea de um novo *mindset* termo usado por Lankshear e Knobel (2007) em referência ao repertório de sentidos que orienta os sujeitos em sua forma de ver o mundo e agir nele. Tais autores distinguem dois *mindsets* coexistentes. O primeiro “entende que o mundo contemporâneo está essencialmente como tem sido ao longo do período moderno-industrial, porém agora mais tecnologizado, ou então tecnologizado de uma forma nova e muito sofisticada” (p. 33-34).

Já o segundo *mindset* opera a partir de outras ordens de indexicalidade e compreende que há no mundo crescentes diferenças em relação ao passado, resultantes do fato de “as pessoas imaginarem e explorarem como o uso das novas tecnologias pode se tornar parte do processo de transformar o mundo em algo (mais) diferente de como ele atualmente é”. O *mindset 2* pressupõe que as formas tradicionais de ver o mundo e agir nele e sobre ele não são adequadas ao cenário contemporâneo, já tão diverso do passado. À visão industrial da produção como a utilização de ferramentas para produzir artefatos materiais acabados, impõe-se a noção pós-industrial, a partir da qual os “produtos”, sempre inacabados, são formas de se fazer outra coisa; as ferramentas têm como função possibilitar ou mediar relações entre as pessoas. De forma semelhante, os textos são vistos não como produtos, mas como processos. Os usos das tecnologias digitais característicos desse *mindset* são baseados não em grandes quantidades de conhecimento enciclopédico de especialistas, mas na inteligência coletiva: ninguém “detém” o conhecimento sozinho; este é construído no, pelo e para o grupo. A autoridade do “especialista” é, desse modo, distribuída, sendo algo coletivo, disperso na comunidade. O conhecimento coletivo produzido, no caso deste estudo, pelos professores que participam do fórum pesquisado pode ser apropriado e informar as práticas pedagógicas de tais docentes. Por isso argumentei que esse tipo de contexto pode ser um grande aliado de professores em busca de meios de reconfigurar suas atividades docentes — embora também possa, sem dúvida, ser locus de cristalização de práticas tradicionais.

No que diz respeito à tecnologia digital, o *mindset 2* corresponde à chamada *Web 2.0*. Esse termo, cunhado por Tim O’Reilly na década de 2000, refere-se a “um conjunto de tecnologias destinadas a dotar o usuário de um maior protagonismo na [Internet]. A *Web 2.0* é um modo de conceber a Internet em que o essencial são as conexões entre os usuários” (Acín, 2006, apud Arriazu et al., 2008, p. 216). Como explicam Arriazu et al. (2008), o elemento central da *Web 2.0*, como indica a própria definição dessa, é o papel do usuário. Na *Web 2.0*, desfaz-se a distinção entre produtores e consumidores. Surge, então, a noção do *prosumer* (junção das palavras inglesas *producer* — produtor — e *consumer* — consumidor). O princípio é que os usuários não apenas consumam o conteúdo produzido por uma instituição, por especialistas ou por seus pares, mas que, além disso, também produzam conteúdo eles mesmos. Esse novo usuário tem, então, um papel central, pois é corresponsável pelo desenvolvimento da inteligência coletiva. Os dispositivos caracterizados como *Web 2.0* são justamente aqueles que pressupõem esse novo tipo de usuário.

Neste ponto, cabe retomar a pergunta que gerou a discussão sobre os *mindsets* em competição e a *Web 2.0*: o que são os “novos” letramentos? Lankshear e Knobel (2007) defendem que, para que um letramento seja considerado “novo”, ele deve não apenas ser novo em termos da tecnologia na qual se apoia, mas também em termos de *ethos*. Em outras palavras, os “novos” letramentos são aqueles ocorridos na *Web 2.0*, cujas práticas se orientam pelo segundo *mindset*.

#### 4. Contexto de pesquisa

Os dados da pesquisa foram gerados a partir de discussões online nos fóruns de um site voltado para professores de inglês como língua adicional<sup>6</sup> produzido em parceria por instituições anglófonas que gozam de considerável prestígio internacional. Segundo o próprio site, seus fóruns são “o lugar para você fazer perguntas relacionadas ao ensino para colegas de todo o mundo e também oferecer suas sugestões”. Ali estão publicadas mais de 3 mil mensagens, que integram mais de 800 discussões. Estas se organizam tematicamente em oito seções: “General discussion on teaching English”, “Being a teacher”, “Grammar and vocabulary”, “Methodology and approaches”, “Motivation and classroom management”, “Pronunciation”, “Resources, tools and activities” e “Skills”. As próprias seções já sinalizam crenças supostamente compartilhadas pelos usuários projetados, como o papel central de gramática, vocabulário e pronúncia, que contam com seções próprias; a divisão da performance em quatro habilidades básicas (produção oral, compreensão oral, produção escrita, compreensão escrita); a utilidade de métodos pré-fabricados, normalmente exportado pelos grandes centros de Linguística Aplicada e ELI do Norte (cf. Phillipson, 1992); o papel secundário de outras questões, que não contam com seções próprias, como a transculturalidade.

Na maior parte das discussões, os professores compartilham sugestões e experiências relacionadas ao ensino de inglês; algumas são mais gerais, como em que medida é aconselhável o uso da língua materna dos alunos em sala de aula, ao passo que outras são altamente específicas, como atividades que podem ser usadas para ensinar determinado tempo verbal em uma turma com certas características específicas. Além disso, os interactantes dão sugestões a outros que estão se iniciando ou desejam se iniciar na profissão, e discutem possibilidades de cursos e certificações para qualificação profissional. Em geral, essas discussões são iniciadas quando um membro do fórum pede ajuda com alguma questão ou faz uma pergunta; os demais participantes de então respondem e, ao fazê-lo, também se posicionam, explícita ou implicitamente, em relação ao que foi dito pelos respondentes anteriores.

Todo o conteúdo dos fóruns pode ser acessado por qualquer pessoa. Isso amplia consideravelmente o alcance potencial dos discursos ali veiculados: eles podem afetar a visão de mundo e a prática pedagógica não apenas de quem participa das discussões, mas de leitores “invisíveis”, ou *lurkers*, que visitam os fóruns frequente ou esporadicamente e, apesar de lerem o que é publicado, não se cadastram no site nem participam das discussões. Para publicar mensagens nos fóruns, no entanto, é preciso realizar um cadastro gratuito.

#### 5. Categorias analíticas

Durante a análise dos dados, um construto do qual faço uso recorrente é o de *footing*. Segundo Goffman (1974, 1979), ao se engajarem na comunicação, os interactantes projetam alinhamentos em relação a si, ao outro e ao tópico conversacional; esses alinhamentos constroem posições sociais e discursivas, chamadas de *footings*. Os *footings* não são estáveis, mas algo que pode mudar — e com frequência mudam — ao longo da interação; tampouco são individuais, mas sociais, ou seja, produzidos em performances desempenhadas para o

---

<sup>6</sup> Utilizo aqui “língua adicional” como termo genérico que engloba o que normalmente é chamado de “segunda língua”, “língua estrangeira” e “língua franca”.

outro. Podemos conceber, então, a projeção de footings como uma dança: os sujeitos movem seus pés assumindo diferentes posições, que devem ser coordenadas com as ações do parceiro. Isso não significa, todavia, que esse seja sempre um processo harmonioso: com efeito, muitas vezes os interactantes atuam na construção de footings contraditórios, não ratificando os passos sugeridos, o que pode dificultar ou mesmo impedir a continuidade da comunicação.

Os *footings* estão associados ao conceito goffmaniano de *enquadre* (*frame*), que pode ser entendido como o contexto interacional coconstruído pelos participantes. Os processos de enquadramento são, na verdade, processos de definição “do que está acontecendo aqui e agora”. Novamente, não são processos individuais, mas interativos, que nem sempre são cooperativos — os interactantes podem projetar enquadres diferentes e mesmo conflitantes. Os enquadres e os footings estão intimamente relacionados: uma mudança em um implica uma mudança no outro.

Como explica Goffman (1974), pode haver enquadres embutidos em outros: no enquadre de uma peça teatral, por exemplo, pode haver um enquadre de narrativa embutido e, neste, um enquadre de briga. É o que ocorre se, durante a peça, o personagem representado por um dos atores conta como ouviu de um amigo (outro personagem) a história de uma briga (fictícia). De modo semelhante, pode haver enquadres e footings laminados: um participante pode, em seu discurso, alternar entre diferentes enquadres e footings. Isso ocorre, por exemplo, quando, em uma mensagem deixada em um fórum online, o autor projeta ao mesmo tempo um enquadre de conversa informal, no qual encena um footing de amigo, e um enquadre de aconselhamento, no qual encena um footing de especialista.

Para criar inteligibilidade sobre os processos de enquadramento e projeção de footings, é útil observar as *pistas de contextualização*, que são “sinais verbais e não verbais [que relacionam] o que é dito em determinado momento e em certo lugar ao conhecimento adquirido ao longo de experiências passadas” (Gumperz, 1992). Segundo Gumperz, devemos buscar as pistas de contextualização na prosódia, em sinais paralinguísticos, nas escolhas linguísticas; além disso, Goffman (1974, 1979) enfatiza a importância do gestual para os processos de enquadramento.

Esse instrumental foi pensado para a análise de interações face a face. No fórum aqui estudado, os interactantes se comunicam exclusivamente pela escrita, o que elimina a possibilidade de pistas sonoras e corporais. Não obstante, julgo que esse instrumental pode ser adaptado produtivamente para contextos online. Assim, observo nos dados, além do conteúdo proposicional, as escolhas lexicais, modalização, uso de dêiticos, marcadores discursivos, pontuação, fonte (cor, caixa alta, negrito, itálico, sublinhado), emoticons (símbolos que representam expressões faciais) e outros recursos estilísticos.

## 6. Análise dos dados

Os dados que apresento aqui foram gerados a partir de uma discussão intitulada “How to evaluate speaking skill?”, iniciada pela usuária Nadia<sup>7</sup>. Essa discussão foi selecionada porque exemplifica movimentos recorrentes nos dados, como explico adiante.

### Sequência 1

1 **How to evaluate speaking skill?**

2 Submitted by Nadia on 6 September, 2010 - 03:00

3 Hi everybody! My name is Nadia. I'm a teacher of English from Argentina. I'm carrying  
4 out a research paper on How to evaluate speaking skill. Have you ever reflected upon this  
5 issue? What aspects do we have to take into account when evaluating speaking? How can  
6 we help our students develop those aspects? What do you think about this?

7 It would be a great pleasure for me to read your feedbacks and include them as part of the  
8 investigation.

9 Thanks in advanced.

10 Yours,

11 Nadia.

12

13 **Henrique**

14 How to evaluate speaking skill?

15 Submitted on 6 September, 2010 - 10:58

16 Hello Nadia and everyone,

17 I think you have hit the target. I mean, speaking could be one of the most important skills  
18 for a reaserch, because speaking may be the most important or usual means of  
19 communication.

20 See it this way: if a student can speak in English, up to some point you can say that person  
21 manages communicating in that language. Evidently the skills of listening, reading and  
22 writing are as well of a paramount importance, and necessary. Anyway, roughly  
23 speaking, I usually think that person manages English, because he or she can actually  
24 speak in English.

25 I've worked out a lot on speaking. My doctorate theme encompasses speaking.

26 Teaching English = (a too general view, I do know) helping and teaching students how to  
27 speak... and communicate by speaking.

28 I'd tell you the following things, if any useful to you.

---

<sup>7</sup> Embora todas as mensagens postadas pelos participantes estejam disponíveis para visualização por qualquer usuário da internet, portanto constituindo um discurso público e aberto, opto pela substituição dos nomes dos usuários por pseudônimos para reduzir, na medida do possível, a exposição destes.



29 First thing to take into account when evaluating speaking: the message the learner conveys  
30 in English, in other words, the communication which is held among two people. Don't get  
31 me wrong with what follows: "forget" about accuracy of grammar. That person is trying to  
32 tell you something, and you are trying to say something, trying that person would  
33 understand your ideas, your messages.

34 [...]

35 There is no room here to tell you more things. I stop here. I hope all this stuff would be  
36 helpful and give you some light for your research paper (and some help to other colleagues  
37 of ours, I'd be glad).

38 Sorry, I feel I've spoken too much about myself; anyway it's the nice experience I've had.

39 Best for your research paper.

40 Henrique

41 Teacher of English. Teacher trainer. - Granada

42 [[http://\\_\\_\\_\\_\\_.blogspot.com](http://_____.blogspot.com)]<sup>1</sup>

43

44 **Barbara**

45 **How to Evaluate speaking skill**

46 Submitted on 8 September, 2010 - 06:54

47 It's easy if you put yourself in the place of a native speaker and decide how hard you need  
48 to work to understand the student. Ask yourself how much effort a native speaker would  
49 have to put in to understand what the student wants to convey. How well does he/she get  
50 the message across?

51 I have written an article on Global Assessment marks for speakers on [[\\_\\_\\_\\_\\_.com](http://_____.com)] if  
52 you'd care to read it. It gives more details than I have time to give here. I hope this helps  
53 you. Good luck with your thesis.

1

A discussão tem início quando a usuária Nadia se identifica como uma professora argentina que está desenvolvendo uma pesquisa sobre a avaliação da habilidade de fala; a profissional pede que os outros usuários do fórum contribuam com opiniões, que serão então levadas em consideração em seu estudo. Nadia projeta footings laminados: por um lado, a pesquisadora projeta um enquadre de pedido de feedback, no qual encena o footing de pesquisadora. Por outro lado, inicia sua mensagem com “Hi everybody! My name is Nadia” e usa o dêitico “we” (linhas 3 e 5) em referência a si mesma conjuntamente a seus interlocutores; ao fazer isso, ela, projeta um footing não de pesquisadora especialista, mas de parceira conversacional de mesmo nível hierárquico que seus interlocutores, propondo um enquadre de brainstorming colaborativo.

A primeira resposta vem do usuário Henrique, que ratifica os enquadres propostos por Nadia e inicia sua mensagem com um footing avaliativo ao dizer “I think you have hit the target” (17) e predicar a habilidade de fala como “*the most important or usual means of communication*” (18-19, ênfase minha); esse footing legitima o enquadre proposto por Nadia e valida seu tópico conversacional. É interessante observar que Henrique alterna entre um footing de especialista e um alinhamento mais simétrico entre colegas de profissão: por um lado, faz uso da modalização epistêmica ao dizer que tem experiência com o ensino da habilidade oral, que foi seu tema de doutorado (25); por outro, ao escrever “I'd tell you the following things, *if any useful to you*” (28, ênfase acrescida), modaliza a relevância do próprio discurso. Esse segundo footing é reforçado ao final da mensagem, quando o interactante mais

uma vez modaliza a relevância de sua contribuição (“I hope this stuff will be helpful” — 35-36) e, no mesmo enunciado, faz item do item lexical “stuff”, cuja informalidade não costuma indexicalizar uma postura científica em ordens acadêmicas do discurso.

Da linha 29 à 33, Henrique, encenando um footing de conselheiro, associado ao de expert na área de produção oral, projeta uma situação hipotética entre dois interlocutores: um referido como “the learner” e “that person” e o outro pelo dêitico “you”. Nessa situação hipotética, ele estabelece um enquadre conversacional colaborativo no qual esses dois interactantes hipotéticos mobilizam footings colaborativos para a coconstrução de significado a despeito das diferenças entre os recursos semióticos por eles utilizados. Nesse contexto, “[successful] communication” (30) indexicaliza colaboração e coconstrução de sentido, não o uso de recursos semióticos específicos associados ao inglês “correto”. Isso está associado a visões mais liberais de língua, afastando-se dos ideais tradicionais do inglês como língua estrangeira.

A próxima interactante é Barbara, que não ratifica o enquadre de brainstorming, visto que o tópico proposto é desqualificado por ela e construído como “easy” (47), sem apresentar qualquer dificuldade que justifique uma discussão aprofundada. Esse entendimento leva a interlocutora a ratificar o enquadre de pedido de feedback e se orientar de acordo com um footing crítico-avaliativo e assertivo em relação à crença na autoridade do falante nativo. Isso é feito por meio de uma situação hipotética de comunicação envolvendo duas figuras (47-50): um aluno e um falante nativo. Nesse enquadre imaginado, o falante nativo desempenharia um footing avaliativo. Esse footing é possibilitado porque “native speaker” indexicaliza conhecimento da língua e, por conseguinte, autoridade para julgar a competência de seu interlocutor ao fazer uso desse idioma. Em diversos contextos, essa indexicalidade é notada com frequência em duas ordens: (1) a ordem de indexicalidade que costuma nortear footings baseados no senso comum, segundo o qual os falantes nativos são os “donos” de suas línguas, concebidas de maneira essencializadas; (2) a ordem que orienta diversas perspectivas na academia, como a chomskiana, criticada por Rajagopalan ([2003] 2004, p. 67-68):

O próprio conceito de falante nativo é algo ideologicamente suspeito. O nativo que emergiu do modelo chomskiano foi um ser cartesianamente onipotente. Em matéria de ensino de língua estrangeira, tal concepção do nativo, marcada por um grau de veneração desmedida, só deu ampla vazão à ideologia neocolonialista que sempre pautou o empreendimento. O que se viu foi uma verdadeira “apoteose do nativo”.

Ao postular o falante nativo como autoridade e interlocutor projetado, Barbara constrói o inglês como língua estrangeira.

Cabe observar que o *footing* avaliativo de Bara se apoia em seu acesso epistêmico ao tópico da discussão, que é construído na interação por meio do estabelecimento de uma ligação intertextual a um texto escrito pela autora sobre o tema em outro site. O fato de ter publicado um texto sobre o assunto pode indexicalizar uma suposta autoridade exercida por ela, sobretudo para leitores mais orientados pelo mindset 1 e por aqueles que desconsiderarem a maior facilidade de publicação propiciada pelo crescimento da Internet em sua atual forma de organização.

**Sequência 2**

1 **Carlos**

2 **Speaking is the most important language skill**

3 Submitted on 9 September, 2010 - 14:41

4 Hi Nadia

5 Speaking is the most important language skill. How do we evaluate the speaking skill of  
6 learners of English or those who communicate in English?

7 An effective communicator conveys their message accurately, appropriately and fluently.  
8 We can say that accuracy, fluency and appropriacy are the criteria for assessing a person's  
9 communicative competence.

10 The following can be used as a checklist to evaluate a person's speaking skill:

11 Does the speaker have clarity of thought?

12 Does s/he have clarity of expression?

13 Does s/he have fluency?

14 Does s/he speak coherently?

15 Does s/he have sufficient vocabulary?

16 Does s/he speak grammatically correct English?

17 Does s/he demonstrate sociolinguistic competence?

18 Does s/he pronounce words intelligibly?

19 Please, click on the following link to read my article on developing learners' speaking skills:

20 [[http://www.\\_\\_\\_\\_\\_](http://www._____)]

21 Dr Carlos Opaka

22

23 **Julia**

24 **In my opinion**

25 Submitted on 10 September, 2010 - 18:52

26 In my opinion, the most important criterion when evaluating the speaking skill is the  
27 students' ability to convey a message. According to the level they have reached you will  
28 then evaluate the complexity of the structures they use, the vocabulary (if they use words  
29 related to that specific topic), the grammar, the fluency, but also their accent (there are  
30 teachers who prefer the American accent and there are teachers who prefer the British  
31 accent). We can help our students to acquire the speaking skill by speaking in English  
32 during the classes, by presenting them audio and visual materials in English, by  
33 encouraging them to use English even during their breaks.

34 P.S: would you be so kind to write the conclusions of your research? It would be very  
35 helpful for all of us.

36 Good luck!

O usuário Carlos, assim como Henrique anteriormente, ratifica o tópico proposto por Nadia ao afirmar a importância da habilidade de produção oral (“Speaking is the most important skill”, nas linhas 2 e 5). No entanto, diferentemente de Henrique, não faz uso de modalizadores epistêmicos que abrandem sua autoridade ao manifestar-se — isso contrasta, por exemplo, com “I think” (sequência 1, linha 17) e a forma contraída de *would* (seq. 1, l. 28) na fala de Henrique. Ao contrário, Carlos encena um footing de especialista ao utilizar definições (7-9), apresentar uma checklist (10-18), deixar um link para um artigo escrito por ele (20) e assinar como “Dr Carlos Opaka” (21); além disso, ele usa um registro mais formal, do qual pode ser evidência o sintagma “the speaking skills of learners of English” (5-6), onde se observam dois casos seguidos de pós-modificação nominal.

No que diz respeito ao desenvolvimento do tópico, Carlos estabelece um elo indexical entre comunicação bem-sucedida e acuidade gramatical, fluência e adequação (7-9). Em seguida, apresenta uma checklist com aspectos a serem considerados durante a avaliação oral (10-18). É interessante notar que, apesar do relativo detalhamento, não há menção à negociação entre recursos semióticos díspares (cf. Canagarajah, 2007) ou à competência intercultural — ao contrário, utiliza-se “gramatically correct” para qualificar o substantivo “English” (16), o que remonta à tradição normativista e essencialista dos estudos da linguagem, segundo a qual existe uma gramática inerentemente “boa”, sistematizada por especialistas, que deve ser seguida pelos falantes da língua.

Depois, Julia toma parte na discussão e ratifica o enquadre de troca de ideias conjunta proposto por Nadia ao contribuir para a discussão com uma breve lista dos aspectos que julga relevantes à avaliação do desempenho oral dos aprendizes. Ao indexicalizar “a habilidade dos alunos de passar uma mensagem” (26-27) como a questão central a ser avaliada, ela encena um footing de apoio a Henrique, para o qual o importante é a capacidade de coconstrução de significado bem-sucedida. Essa habilidade de comunicação, por sua vez, tem um elo indexical estabelecido com determinados usos de vocabulário, estruturas gramaticais, fluência e sotaque (28-29). Este é qualificado com a afirmação de que “there are teachers who prefer the American accent and there are teachers who prefer the British accent” (29-31).

O fato de esse último esse ser um comentário entre parênteses significa que, no enquadre projetado por Nadia, trata-se de uma informação pouco importante. No entanto, quero argumentar que o que ocorre no enquadre-exemplo é bastante relevante. Primeiro, porque diversos autores, como Jenkins (2000), explicam que o uso de determinado sotaque é um fator irrelevante para a coconstrução de sentido; o que o aluno precisa é, independentemente de seu sotaque, buscar uma pronúncia inteligível. Segundo, porque as figuras nesse enquadre avaliativo hipotético se dividem entre duas posições: a dos que preferem o sotaque americano e a dos que têm preferência pelo britânico; isso exclui um sem-número de outros sotaques existentes, inclusive muitos ditos nativos, como o canadense e o australiano. Desse modo, constroem-se como únicas possibilidades legítimas de sotaque o britânico e o americano, excluindo-se todos os outros, inclusive os dos aprendizes, que são os ditos não nativos, como o brasileiro e o japonês. O papel do inglês em escala global, como língua franca utilizada por falantes oriundos de múltiplas partes do mundo, com múltiplos sotaques, fica, então, perdida. Além disso, “British” e “American” possivelmente indexicalizam os chamados sotaques-padrão — e, portanto, totalmente idealizados — dos EUA e do Reino Unido, comumente denominados *Received Pronunciation* ou *BBC English* e *General American* — o que quer que isso seja na prática. Essa construção essencializada

atualiza a invenção moderna das línguas, homogeneizando os diferentes recursos semióticos empregados nos falares desses locais.

### Sequência 3

1 **Dagmar**

2 Evaluating speaking skill

3 Submitted on 28 June, 2011 - 08:15

4 One of the most critical points, you need to keep in mind, while evaluating students, is the  
5 background they come from. The students family background, to a huge degree, influences  
6 his performance. You could have various profiles of students in the class, as in, students  
7 who are confident and have an excellent command over the English Language, students  
8 who can speak well but are shy, students who can speak, but their confidence has been  
9 shattered, due to negative feedback from their peers, students who have not been  
10 encouraged to improve their English Language and therefore stand at the bottom tier and  
11 lastly students who feel that the English Language is not necessary

12 The last category of students is frequently seen down here, in the rural areas. Apart from  
13 this, in lot of states, students are initiated into politics, from a very young age and the need  
14 to communicate in their mother tongue is constantly drilled into them. It is virtually  
15 impossible to change their mindset. Likewise, lot of students come from an affluent  
16 background, in the politically dominated cities, due to which there is absolutely no  
17 motivation or need to learn the English Language

18 Before evaluating the students, on their speaking skills, all category of students mentioned  
19 above, need to be trained and their performance level needs to be raised. This is where the  
20 teacher/trainer plays a very important role

21 The following parameters can be used to rate the student:

22 Pronunciation

23 Intonation

24 Confidence

25 Use of vocabulary

26 Sentence Formation

27 Thought Process

28 Creativity

29 Body Language

30 Rate of Speech

31 Fillers

A última contribuição que eu gostaria de comentar é a de Dagmar, que inicialmente projeta um footing não de mero avaliador de habilidades orais, mas de educador preocupado com a subjetividade de cada aluno. Esse footing é iniciado quando Dagmar projeta um enquadre hipotético de cunho narrativo, povoado por alunos cujos footings são baseados em sua história pessoal, que é construída como afetando sua motivação e seu desempenho oral. Esse enquadre é reforçado quando, na linha 12, o interactante recorre à modalização epistêmica ao citar o próprio local rural (não identificado) onde vive como evidência do que está argumentando.

Esse footing de educador é de algum modo alterado quando Dagmar propõe um único objetivo a todos esses alunos no enquadre hipotético-narrativo (18-20), que se materializa em uma lista do que o participante denomina “parâmetros” avaliativos (21-31). É interessante observar os itens “creativity” (28) e “body language” (29). Embora nenhum dos itens na lista seja explicado ou qualificado, é possível que o primeiro faça referência à necessidade de lidar com situações inesperadas durante a comunicação, a qual, como aponta Goffman (1974), por vezes envolve dificuldades, mal-entendidos e rupturas. O segundo item, linguagem corporal, parece-me mais obscuro. Uma possibilidade é que seja uma referência ao papel que a linguagem corporal desempenha em toda interação, envolvendo contato visual (ou não), espaço pessoal, gestos etc.; outra possibilidade, que me parece bem mais interessante, é a de que essa linguagem corporal seja uma forma de facilitar a coconstrução de significado a despeito de dificuldades com o código linguístico, o que é uma necessidade cada vez maior no mundo globalizado, onde os recursos semióticos cada vez mais atravessam diferentes ordens de indexicalidade.

## 7. Considerações finais

Neste trabalho, empreendi uma análise inicial da construção discursiva do que significa “falar inglês” na contemporaneidade por parte de professores interagindo em um fórum online internacional, procurando articular os sentidos ali produzidos a discursos que circulam em diferentes escalas e considerar seus possíveis efeitos. Para tal, recorri aos construtos de enquadre, footing e pistas de contextualização.

A análise mostra que, nos processos efetuados durante o desenvolvimento do tópico, é criado um elo indexical entre falante nativo, correção linguística e modelo a ser emulado pelos aprendizes, sendo que as próprias noções de falante nativo e correção são problemáticas. A mobilização dessas categorias e esse tipo de relação indexical é algo recorrente em diferentes discussões da comunidade. Esses significados produzidos pelos interactantes atuam na atualização de relações desiguais entre falantes e profissionais da língua (os ditos nativos sendo considerados intrinsecamente superiores e gozando de benefícios sociais, como facilidade de obter empregos). Além disso, a maioria dos interactantes deixou de fora da lista de fatores importantes na avaliação do desempenho na língua inglesa habilidades importantes no mundo globalizado contemporâneo, como estratégias de clarificação, tradução e reparo na comunicação transcultural. Assim, os leitores desse fórum podem ser influenciados a não preparar — ou continuar não preparando — seus alunos para as necessidades do mundo real.

Por outro lado, os dados também indicam micromovimentos significativos atuando na direção contrária, como em alguns posicionamentos do usuário Henrique. Esses movimentos, ainda que tímidos, também são recorrentes na comunidade: há discussões envolvendo o status de falantes nativos e não nativos, e há menções ao “inglês como língua franca”, ainda que por vezes concebido de forma modernista; isso me parece um avanço se comparado a um ELI que objetiva a transformação dos aprendizes em cópias de americanos ou ingleses pertencentes a certos grupos sociais.

Finalmente, necessito explicitar minha própria posição como pesquisador. Não sou movido por uma crença de que minhas crenças teóricas são inerentemente superiores ou “mais corretas” que as outras, como as que parecem orientar o discurso dos sujeitos pesquisados. Minha crítica é baseada nos ganhos epistêmicos, educacionais e sociais que podem ser propiciados pela perspectiva que advogo: creio que esta pode preparar os estudantes de inglês

para as necessidades com as quais possivelmente se depararão quando forem usar a língua fora da sala de aula — necessidade de negociação de diferenças, superação de dificuldades de intercompreensão etc.; além disso, creio que esse tipo de perspectiva põe em xeque relações de poder que parecem só atender aos interesses econômicos de um grupo que historicamente vem gozando de privilégios no mercado editorial e acadêmico baseados apenas em um tipo de invenção das línguas que vem tendo alto grau de performatividade. Espero, com este estudo, ter contribuído para mostrar não apenas como essas práticas problemáticas se atualizam na contemporaneidade por meio do ciberespaço, mas também como há alternativas no discurso de alguns professores que podem ser apropriadas com ganhos para professores e alunos.

## Referências

ARRIAZU, Rubén et al. ¿Instalados en la cresta de la Web 2.0? Cinco autores en busca de la 'big.two.dot.zero'. In: SÁBADA, Igor; GORDO, Ángel (Org.). *Cultura digital y movimientos sociales*. Madri: Catarata, 2008.

BLOCK, David.; CAMERON, Deborah. Introduction. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Globalization and language teaching*. Londres: Routledge, 2002.

BLOMMAERT, Jan. A sociolinguistics of globalization. In: COUPLAND, Nikolas; JAWORSKI, Adam (Org.). *The new sociolinguistics reader*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2009.

\_\_\_\_\_. *Discourse: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

\_\_\_\_\_. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CANAGARAJAH, Suresh. After disinvention: possibilities for communication, community and competence. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Org.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

DOBSON, Teresa M.; WILLINSKY, John. Digital literacy. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy (Org.). *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1969] 2008.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Loyola, [1970] 2009.

GOFFMAN, Erving. *The frame analysis: an essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press, 1974.

\_\_\_\_\_. Footing. *Semiotica*, 25, 1/2, 1979.

GOODWIN, Charles; DURANTI, Alessandro. Rethinking context: an introduction. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

GRADDOL, David. *English next: why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. British Council, 2006. Disponível em: <<http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2010.

GUMPERZ, John J. Contextualization and understanding. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

HANKS, William F. The indexical ground of deictic reference. In: DURANTI, Alessandro; GOODWIN, Charles (Org.). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

HYDE, Michael. Intercultural competence in English language education. *Modern English Teacher*, v. 7, n. 2, 1998.

JENKINS, Jennifer. *The phonology of English as an international language: new models, new norms, new goals*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KUMARAVADIVELU, B. A lingüística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New literacies: everyday practices and classroom learning*. Berkshire: Open University, 2007.

\_\_\_\_\_. Introduction. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Digital literacies: concepts policies and practices*. Nova York: Peter Lang, 2008.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and reconstituting languages. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

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

PRATT, Mary Louise. Linguistic utopias. In: FABB, Nigel et al. (Org.). *The linguistics of writing*. Londres: Routledge, 1987.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, [2003] 2004.