

“O carregador cultural”: a (des) construção discursiva do mito do professor falante nativo

Naomi Elizabeth Orton (CNPq/PUC-Rio)

Adriana Nogueira Accioly Nóbrega (CNPq/PUC-Rio) | Inés Kayon de Miller (CNPq/PUC-Rio)

Resumo

O presente trabalho representa um recorte de um estudo mais amplo, tendo como objetivo entender os significados criados por dois professores, um coordenador e dois alunos, no que tange ao mito do professor falante nativo (doravante PFN) e a relevância de aspectos culturais no contexto do ensino de inglês como língua estrangeira, bem como a forma que tais significados dialogam com o discurso hegemônico que circula no nível macrossocial e privilegia o PFN (Pennycook, 1998; Phillipson, 1992). O estudo é orientado pela visão socioconstrucionista de linguagem (Bucholtz & Hall, 2005; Moita Lopes, 2001), entendendo a prática discursiva como um lócus para a revalidação ou o questionamento do mito. A microanálise baseia-se na identificação de marcas avaliativas, identificadas a partir do Sistema de Avaliatividade (Martin & White, 2005; Vian Jr, 2011). A pesquisa insere-se no paradigma qualitativo interpretativo, as entrevistas semiestruturadas (Mishler, 1986) foram conduzidas com cinco participantes, cuja escolha visou abranger perfis diferentes com eventuais perspectivas divergentes. A análise dos dados identifica avaliações positivas do ensino de aspectos culturais de países hegemônicos, retratando o PFN como o profissional mais adequado para trazê-los, que assim representa o padrão prestigiado, a partir de que o professor falante não nativo ‘desvia’ (Nayar, 2002). Embora esta pesquisa tenha sido realizada com um grupo pequeno de participantes, as práticas discursivas analisadas sugerem uma manutenção do status quo convencional problematizado pela linguística aplicada contemporânea (Canagarajah, 2007; Rajagopalan, 2006), o que levanta a importância de mais pesquisas na área, afim de gerar reflexões aprofundadas e possíveis transformações.

Introdução e objetivos

Neste recorte, focalizarei as avaliações que fazem referência à relevância de aspectos culturais no contexto de ensino de inglês como língua estrangeira, com o intuito de entender os significados construídos por dois professores, um coordenador e dois alunos no que tange ao mito do PFN, bem como a interação de tais significados com as demais vozes no nível macrossocial (Bakhtin, 1997 [1979]) e o discurso hegemônico que privilegia o PFN (Pennycook, 1998; Phillipson, 1992).

Nayar (2002: 473) resume bem o mito do PFN e sua relação com os padrões da língua inglesa prestigiados por razões socio-históricas e políticas quando ele descreve-o como:

O pressuposto inalienável do discurso do ensino da língua inglesa, que Inglês Autêntico, independente do ensino ou contexto do uso comunicativo, só pode ser obtido de uma das comunidades oficialmente reconhecidas como falantes nativos. Há um corolário *non sequitur*, que é que falantes nativos, *ipso facto*, são os professores ideais, além de ser ‘*experts*’ de pedagogia.

Argumento, nesta investigação, que tal mito permeia as práticas pedagógicas do ensino de língua inglesa, que por sua vez, sustentam o mito, em um processo de retroalimentação, e que ambos são legados coloniais, os quais se apoiam em crenças atravessadas por ideologias imperialistas. Diante do cenário contemporâneo, em que a língua inglesa assume papel de ferramenta de comunicação transnacional, acho imprescindível problematizar a supervalorização do PFN no que tange ao ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Tenho como crença que, ao aceitar o FN como modelo a ser 'imitado', de algum modo, amarra-se ao velho paradigma, em que sua cultura, suas normas e seus valores são vistos como superiores e, por assim dizer, deveriam governar o uso da língua. Como afirma Kumaravadivelu (2005:30), é preciso que nós, educadores, nos adaptemos ao cenário atual em que o ensino-aprendizagem nem sempre tem por finalidade a integração em comunidades de FNs em países hegemônicos:

Os linguistas aplicados devem enxergar o inglês da forma que está hoje: como uma língua global do futuro, ao invés de uma língua colonial do passado (...) o que é requisito, é uma mudança fundamental da colonialidade para a globalidade na nossa percepção e desempenho da educação da língua inglesa. Tal tentativa envolve uma mudança significativa de carregador cultural para ferramenta comunicacional, de texto colonial para contexto crítico, de discurso ocidental para descoberta local, e de método para pós-método. (Kumaravadivelu, 2005:30)

Isso posto, me parece que a questão de cultura continua complexa, mesmo que uma visão do inglês como ferramenta de comunicação transnacional seja adotada. Isto é, embora a importância da cultura local seja reconhecida e levada em consideração na escolha de materiais didáticos, e nas posturas adotadas em sala de aula, a questão da possibilidade ou não de ensinar uma língua livre de traços culturais, permanece. Em minha opinião, a aceitação da impossibilidade de ensinar a língua sem cultura, mantém a supremacia do PFN no contexto de ensino de inglês como língua estrangeira, bem como contribui de forma dogmática, para a sustentação da crença na superioridade dos pressupostos culturais advindos dos países hegemônicos onde ela possui status de língua oficial. Kumaravadivelu (2005:31) defende que a aprendizagem da língua inglesa e as eventuais novas identidades assumidas ao falá-la, não necessariamente implicam em um processo inquestionável de aculturação ocidental:

(...) que o inglês vem com a sua própria bagagem cultural não está em questão (...) Não faz muito sentido afirmar que para ser um aprendiz/falante bem-sucedido de uma língua ocidental, o indivíduo precisa aculturar – se ocidentalmente também. A emergência de ingleses mundiais, com sua funcionalidade impressionante e espalhados pelo corpo rico de literatura criativa em variedades tais como inglês indiano e inglês nigeriano provam, se for preciso alguma prova, que cultura e linguagem não são irrevogavelmente ligadas. (Kumaravadivelu, 2005:31)

Tomando esta nova realidade como pano de fundo, através de uma análise micro com foco nas avaliações manifestadas no que tange ao papel de conhecimento cultural do professor na sala de aula, pretendo investigar como as perspectivas expressas pelos participantes dialogam com esta visão de inglês como ferramenta de comunicação transnacional e a subsequente reconceitualização do seu ensino, que procura romper com a tradição imperial (Canagarajah, 2007; Kumaravadivelu, 2005; Pennycook, 1998; Phillipson, 1992; Rajagopalan, 2003).

Visando alcançar tais entendimentos, o estudo busca identificar marcas avaliativas no discurso dos participantes que expressem seus pontos de vista quanto ao tema em questão. A partir da análise dos dados, viso responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que significados expressos pelos participantes no que tange à inclusão de aspectos culturais no ensino de inglês como língua inglesa colaboram para a construção do mito do professor falante nativo?

2. Até que ponto o discurso dos participantes reflete ou se distancia da perspectiva pós-colonialista de *inglês global* na Linguística Aplicada contemporânea?

3. Até que ponto os participantes proporcionam abertura para a reformulação de perspectivas que colaboram para a construção do mito do professor falante nativo?

O estudo parte do ponto de vista de que o ato de falar sobre um determinado assunto já pode provocar reflexões e reformulações (Moita Lopes, 2001: 59). Desse modo, o trabalho busca acarretar uma desconstrução do mito do PFN por meio das interações durante as entrevistas propostas, convidando o eventual leitor a igualmente repensar possíveis crenças que colaboram para a construção do mito.

2. Pressupostos teóricos

Por entender o mito do PFN como um legado colonial discursivamente construído, podendo ser desconstruído da mesma maneira, escolho uma base teórica que igualmente concebe a realidade como construída pelo discurso. Portanto, a arquitetura teórica da pesquisa fundamenta-se na perspectiva socioconstrucionista da linguagem (Bucholtz & Hall, 2005; Moita Lopes, 2001, 2003), entendendo a prática discursiva gerada nas entrevistas como formadora de sentidos e do *status* atribuído ao PFN, sendo que o mesmo pode ser ou revalidado, ou desconstruído (Moita Lopes, 2001). A análise micro, por sua vez, baseia-se na identificação de marcas avaliativas, enfocadas sob a perspectiva sistêmico-funcional de Halliday (1994) e os recursos semânticos do Sistema de Avaliatividade (Martin & White, 2005; Vian Jr, 2009, 2011). Assim, busco entendimentos acerca do diálogo construído

entre o âmbito micro das interações que desenvolvem durante as entrevistas e o discurso hegemônico que circula no nível macrosocial, reproduzindo o mito.

2.1 A perspectiva socioconstrucionista de linguagem

A partir desta visão, entendo que as práticas discursivas, inclusive a de entrevista, não são neutras, mas envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social (Fabrício, 2006: 48). Em outras palavras, devido à natureza eminentemente social do discurso, os significados são construídos: “pela ação em conjunto de participantes discursivos em práticas discursivas, situadas na história, na cultura e na instituição” (Moita Lopes, 2001:58).

Consideram-se três pontos fundamentais para o estudo do discurso sob essa ótica: o discurso é entendido como dialógico, situado, e constitutivo da vida social (Moita Lopes, 2001:58-9). A *dialogicidade* faz referência ao fato de que o discurso está sempre dirigido a alguém, isto é: “Não há discurso sem interlocução, i.e., sem que a alteridade seja um fator integrante do discurso” (ibid:58). A visão alinha-se com a de Bakhtin (1997 [1979]), base para o Sistema de Avaliatividade (Martin & White, 2005), no qual me apoio para analisar marcas avaliativas no discurso dos participantes, e que será apresentado posteriormente. A *situacionalidade*, por sua vez, diz respeito ao fato de que todo discurso está situado em um contexto sociocultural, histórico e institucional, ou, como diz o autor: “Não há discurso que ocorra em um vácuo social (...) a história, a cultura, e a instituição (...) nos fazem ser quem somos e nos posicionam no mundo social”. Finalmente, o terceiro aspecto, a característica constitutiva do discurso se refere à visão de discurso como ação: “através da qual os participantes discursivos se constroem, constroem os outros e, portanto, constituem o mundo social” (Moita Lopes, 2001:59).

A adoção desta visão do discurso produz implicações para a análise do discurso gerado nas entrevistas conduzidas para a investigação, uma vez que, assim, nenhum enunciado analisado pode ser visto como representativo dos pensamentos ‘legítimos’ dos participantes – fatores tais como os papéis desempenhados em uma entrevista de pesquisa, bem como o fato de eu ser falante nativa (doravante FN) de inglês, influenciam as escolhas de expressar determinados posicionamentos e não outros, podendo restringir os significados com potencial a serem trocados ou construídos. Conforme Moita Lopes (2001:58) enfatiza, para se compreender as práticas discursivas “é essencial que se considere as contingências macrosociais sob as quais se vive”. Em outras palavras, há relações indissolúveis entre os enunciados expressos no nível micros social das entrevistas e o contexto macrosocial da história, cultura e instituição, as quais precisam ser levadas em consideração para se compreender os processos de construção de significados com os quais estamos envolvidos.

Na realidade, quando se considera o *status* concedido ao PFN e as implicações para as entrevistas de pesquisa conduzidas por mim, como PFN, faz-se necessário lembrar que qualquer interação envolve participantes com *status* diferenciados, tal como a hierarquia construída entre o entrevistador e entrevistado, ou entre professor e aluno, a qual emerge por meio da interação. Realço que o objetivo desta investigação é desconstruir o *status* do PFN, uma vez que tal conceito não é visto como estanque, mas construído em processos discursivos, os quais constituem nossa realidade social. Ou nas palavras de Moita Lopes (2001:60): "Ocupamos lugares diferentes na vida social no exercício do poder, que nos posicionam de forma diferenciada nas assimetrias/simetrias interacionais, o que não quer dizer que essas não possam ser revertidas". Alinho-me, assim, com o pensamento de Fairclough (1992:61) que pontua o seguinte: "Não estamos meramente posicionados, de forma passiva, mas somos capazes também de atuar como *agentes*". Dessa forma, o trabalho busca investigar se *contra discursos* emergem na fala dos participantes da pesquisa, por entender que as identidades e os pontos de vista relativos ao construto do PFN podem ser reconstruídos através de ação discursiva, independente de eventuais relações assimétricas nas interações (Moita Lopes, 2001: 59-60).

Esta concepção de discurso como criador da realidade, possuindo poder transformador, torna-se central no estudo das identidades sociais, tal como a identidade binária construída entre o PFN e o PFNN investigada nesta pesquisa, já que, como afirma Moita Lopes (2003:24), aprendemos a ser quem somos nas práticas discursivas em que nós interagimos com o outro. Deste modo, pode-se concluir que é na interação que criamos significados e efeitos no mundo social, negociando, construindo e reconstruindo as nossas identidades, em um processo sócio-histórico e cultural constante. Desse modo, pretendo investigar a forma como tal rotulação PFN/PFNN emerge ou é desconstruída discursivamente nos fragmentos analisados.

2.2 A Linguística Sistêmico-funcional

Ao me basear nas perspectivas socioconstrucionistas e entender que as práticas discursivas envolvem escolhas que são constitutivas do mundo social (Fabrício, 2006: 48; Moita Lopes, 2001: 59), é necessário escolher um arcabouço teórico que também perceba a linguagem como formadora de sentidos.

Desenvolvida pelo linguista inglês Michael A. K. Halliday, a LSF caracteriza-se como um ponto de vista científico e busca suas raízes no estruturalismo de Saussure, o primeiro linguista a conceber a linguagem como um sistema; uma rede de signos semióticos cujos significados advêm de suas relações com os outros signos. Halliday, por sua vez, concebe tal rede como um sistema de significados *em potencial*, a serem realizados em contextos socioculturais e históricos específicos a partir das escolhas lexicais do usuário do sistema.

De acordo com esta perspectiva sociossemiótica de linguagem, os significados criados não podem ser estudados de maneira isolada e descontextualizada, como ocorre na visão saussuriana (Halliday & Hasan, 1989:3). A perspectiva hallidayana, a qual percebe a relação entre a linguagem e os contextos sociais nos quais ela é usada como inseparável, torna a LSF um aparato teórico propício para o estudo das relações entre a linguagem e a estrutura social (Halliday & Hasan, 1989:4-5), assim como na presente investigação, que busca entendimentos desta natureza.

A interdependência entre os diversos elementos do sistema e sua instanciação no mundo social também está em evidência no próprio caráter da teoria, visto que é uma teoria multidimensional, baseada em quatro dimensões inter-relacionadas, a saber: contextual; semântica; léxico-gramatical e fono-grafológica. *Por contexto*, entendemos o ambiente total onde um texto se desenvolve. Podemos pensar em dois tipos de contexto, em um nível mais macro, existe o contexto de cultura, pelo qual se compreende o contexto cultural e histórico por trás dos participantes e as práticas nas quais se engajam. Este contexto, por sua vez, engloba o contexto de situação, isto é, o contexto em que o texto é produzido (Halliday & Hasan, 1989:5-6).

Neste nível mais micro, entendem-se três variáveis: campo, relações e modo. Estas determinam os aspectos relevantes de uma determinada prática social, fornecendo aos participantes os elementos para que certas escolhas possam ser realizadas, possibilitando a negociação de significados. Por campo, entende-se o objetivo comunicativo associado à construção de experiências e à representação do mundo, ou seja, a natureza da atividade em questão o que está acontecendo na interação; por relações, a negociação de relações sociais, quem está participando, além de seu *status* e seus papéis e por modo, entende-se o fluxo de informação, ou canal de comunicação escolhido, seja escrito, seja oral (Halliday & Hasan, 1989:12).

Sob o ponto de vista de Halliday, a linguagem é, então, vista como um recurso utilizado para mapear significados – textuais, ideacionais e interpessoais, relacionados respectivamente ao campo, às relações e ao modo. Os significados são realizados em três metafunções e é através destas funções que a linguagem desempenha nas várias situações que a análise torna-se possível. A metafunção ideacional constrói a realidade e relaciona-se à organização e expressão de percepções de mundo para descrever eventos e estados. A metafunção interpessoal, por sua vez, preocupa-se com a realidade social, as relações e negociações estabelecidas entre os participantes da interação, sendo a linguagem usada para estabelecer papéis, expressar sentimentos, atitudes e julgamentos. Por último, a metafunção textual relaciona-se ao fluxo de informação e à organização do próprio texto. Em outras palavras, a realidade semiótica que se manifesta através do texto em construção.

Considero as relações interpessoais negociadas nas interações de grande relevância para o presente estudo, já que o grau de aproximação entre os participantes, ou a

existência de uma relação assimétrica, por exemplo, de entrevistador e entrevistado, ou professor e aluno, afetam quais significados podem ser compartilhados nas entrevistas. Como este trabalho visa entender de que forma os participantes dialogam nas entrevistas com o discurso hegemônico, isto é, as vozes de poder que perpetuam o mito do PFN, privilegio um aporte teórico que possibilite uma análise das posturas manifestadas pelos participantes e o grau de compromisso com os posicionamentos expressos. A partir da análise interpretativa do discurso gerado, busco entender até que ponto os participantes abrem espaço ou não para reflexão ou reconstrução dos significados construídos. Para tanto, apoio-me no Sistema de Avaliatividade, que se localiza na metafunção interpessoal da LSF. Passo agora à exposição mais detalhada do Sistema de Avaliatividade.

2.3 O Sistema de Avaliatividade

O Sistema de Avaliatividade foi desenvolvido por Martin & White (2005) a partir de um modelo sistêmico-funcional de linguagem. Vian Jr. (2011:28) propõe que a avaliatividade seja descrita como um sistema ao invés de uma teoria, já que, para o autor, a avaliatividade não é uma teoria, “mas um conjunto, um sistema de opções em nível semântico discursivo à disposição dos usuários que, no nível léxico-gramatical, será instanciado em um texto pelos mecanismos linguísticos de avaliação dos quais a língua dispõe”. O Sistema de Avaliatividade emerge, portanto, como um sistema semiótico multidimensional e estratificado, de recursos interpessoais inter-relacionados. Assim, recorrendo ao vasto leque de opções que o repertório linguístico oferece, cada pessoa usa a ambiguidade natural da linguagem e faz suas escolhas motivadas por uma construção de significados e intenções, tanto informativos quanto ideológicos (Wilson, 2008:106).

O sistema de significados potenciais é, então, *instanciado* ao realizar determinadas escolhas em detrimento de outras e emitir *avaliações*. A partir desta visão da linguagem, não há enunciado neutro; escolhemos assumir determinadas posições perante algo ao avaliarmos o mundo que nos rodeia, mesmo que não seja consciente, ou com intenção de influenciar o outro (Vian Jr., 2011: 28). Um posicionamento pode se realizar, ora de forma explícita, ora de forma implícita, caracterizando-se como um posicionamento de atitude em potencial, exigindo uma resposta interpretativa por parte do ouvinte/leitor, de acordo com seu contexto sociocultural e histórico. Desse modo, a avaliação precisa ser assumida pelo interlocutor e percebida como tal, pressupondo-se que o interlocutor compartilhe dos mesmos valores sociais emitidos, daí o aspecto eminentemente dialógico do sistema. (Vian Jr., 2009: 126).

As escolhas realizadas léxico-gramaticalmente a partir das metafunções (ideacional, interpessoal, textual) pelos sistemas (transitividade, modo, modalidade, tema e rema) a elas inerentes, são determinadas, por sua vez, pelo contexto cultural e situacional

no qual o indivíduo se insere, além das relações estabelecidas entre o indivíduo e seu universo. É ainda necessário acrescentar, que as escolhas avaliativas feitas são permeadas por outros discursos, por crenças, julgamentos, experiências de mundo, afeto e diversos outros elementos contextuais e individuais realizadas no texto léxico-gramaticalmente.

Dois subsistemas constituem o Sistema de Avaliatividade, a saber: posicionamento de atitude (afeto, apreciação e julgamento) e engajamento (contração e expansão dialógica), bem como recursos de gradação, um conceito que engloba os dois casos (Martin & White, 2005: 135). Por categorias de avaliação de atitude, entendemos três categorias: *afeto*, *julgamento* e *apreciação*, respectivamente relacionados a emoções, posicionamento ético e conceito estético. O afeto tem seu foco no avaliador e permeia os outros dois, os quais têm seu foco no avaliado. Logo, torna-se perceptível que a identificação de uma manifestação de atitude possibilita uma interpretação dos valores de ordem emocional, moral e estética atribuídos pelo falante.

O afeto mostra o quão emocionalmente envolvido o autor está com a pessoa, o objeto, a situação ou o evento mencionado no enunciado. Passando a segunda categoria, as manifestações de julgamento, diferentes do afeto, tratam das qualidades da pessoa avaliada no âmbito das regras convencionais de comportamento humano no contexto em questão. A terceira categoria da atitude, a apreciação, assim como o julgamento, volta a atenção para o objeto, pessoa, ou fenômeno sendo avaliado, ao invés do avaliador. Entretanto, no caso de apreciação, o que está sendo avaliado é a forma, a estética, o impacto e a apresentação do objeto. É possível que, ao se posicionarem a respeito do mito do PFN, os participantes avaliem o ensino proporcionado pelo mesmo, e assim sendo, surgem avaliações de apreciação.

O segundo subsistema, de engajamento, diz respeito à interação entre o autor de um enunciado com outras vozes, sejam elas, os interlocutores, outras pessoas que já se pronunciaram sobre o mesmo assunto, etc. O grau de interação entre o autor do enunciado em questão e as outras vozes pode ter maior ou menor intensidade e é denominado de *engajamento*. Uma investigação orientada pelas noções de engajamento se preocupa com os recursos linguísticos empregados pelos usuários do sistema para assumir posicionamentos em relação a seus interlocutores e em relação aos textos que produzem (Martin & White, 2005: 92; Vian Jr, 2011:33). Assim, o engajamento: "Está associado às origens de nossas atitudes, onde estão centradas, o que estamos avaliando, bem como a articulação das vozes para expressão de opiniões no discurso" (Vian Jr, 2011:33). Desta forma, considero o subsistema de engajamento de suma importância para esta investigação, visto que busco um entendimento da interação dos participantes da pesquisa com os discursos hegemônicos que contribuem para a perpetuação do mito do PFN.

O modelo proposto por Martin & White (2005) fornece um modo sistemático para que possamos observar a orquestração de outras vozes no texto, por meio de recursos linguísticos (Vian Jr, 2011: 33-4). Agrupadas sob o termo engajamento, encontramos locuções para citar, reportar, reconhecer uma possibilidade, negar, contrariar, afirmar e assim por diante. Aliás, todas as formas que permitem a voz autoral se posicionar em relação aos enunciados anteriores, pontos de vista alternativos e respostas antecipadas naquele contexto. Assim, produtores textuais podem compartilhar ou não a responsabilidade pelas ideias defendidas por outros, apresentar posicionamentos alternativos como duvidosos, etc. Uma avaliação não é apenas um comentário no mundo, mas possui uma natureza interpessoal, solicitando uma resposta de solidariedade do ouvinte/leitor, ou seja, convida o outro a compartilhar suas avaliações (White, 2005). Uma emoção compartilhada cria um laço com o ouvinte, já uma emoção não compartilhada pode funcionar como alienador. Visando criar uma relação de solidariedade junto ao seu interlocutor, o produtor textual pode empregar recursos linguísticos como advérbios, por exemplo, “às vezes”, para diminuir a força de um ponto de vista tido como problemático, ou pode indicar que reconhece pontos de vista diferentes como válidos e está disposto a engajar e abrir espaço para negociação por meio de expressões tais como “isso é meu ponto de vista”. A abertura para posições diferentes lhe permite manter uma relação de solidariedade com o seu leitor/ouvinte que possua um ponto de vista diferente. Compreende-se por solidariedade, então, a tolerância para pontos de vista alternativos. (Martin & White 2005:96). Ou seja, a solidariedade textual não se relaciona ao ato de concordar ou discordar de um posicionamento, mas na tolerância de opiniões que o falante/escritor constrói junto ao seu ouvinte/leitor.

Os diversos recursos linguísticos que constroem engajamento podem ser classificados como ou *expansões dialógicas* ou *contrações dialógicas*, categorias mais amplas nas quais enfocarei no presente estudo. Vale destacar que, neste estudo, por engajamento me refiro ao contínuo entre uma expansão e uma contração dialógica. Para entender os conceitos de expansão e contração pode-se pensar que um posicionamento realiza-se ora de forma expandida, abrindo espaço para negociação, ora de forma contraída, fechando a possibilidade de negociação. O efeito retórico de expansões dialógicas, as quais abrem margem para a negociação de sentidos, por meio de modalidade, por exemplo, constrói para o texto um segundo plano *heteroglóstico*, enquanto a presença de contrações dialógicas, tais como asserções que tentam produzir um caráter de verdade ou formas polares, fecham a possibilidade de negociação, tornando o texto *monoglóstico*. Por modalidade, entendem-se os graus de intermediação entre o sim e o não, as cinzas entre o preto e o branco, representando o componente do enunciado que pode ser argumentado. A polaridade, por sua vez, representa a escolha entre o sim e o não, reduzindo a possibilidade de negociação (Halliday,

1994:75; Martin & White, 2005: 104). Portanto, a expansão dialógica, isto é, a ideia de abrir espaço para outras vozes se pronunciarem, parece estar ligada diretamente à ideia de *solidariedade*.

Passando, finalmente aos recursos de gradação, esses recursos lexicais comunicam o grau de compromisso com o enunciado, medindo a força ou o foco do enunciado. Por meio dos recursos de gradação à sua disposição, ao fazer uma avaliação, o produtor textual pode construir um grau maior ou menor de positividade ou negatividade, ora amplificar ou diminuir a força da avaliação, ora reforçar ou suavizar o foco da avaliação. Igualmente, o engajamento, pode ser graduado, medindo o nível de responsabilidade assumida pelo enunciado (Martin & White, 2005: 135-6). Deste modo, os recursos de gradação ocupam um papel dialógico, visto que permitem ao falante/escritor se representar como mais ou menos comprometido com o posicionamento de valor apresentado no texto e assim, localizar-se no que diz respeito às comunidades de valores e crenças compartilhados. Os recursos de gradação dividem-se em duas subcategorias: força e foco. Sob a classificação de foco, constam construções lexicais que não tem relação aparente com avaliatividade geralmente, com significados experienciais que podem vir a construir uma avaliação a partir de dois mecanismos reforço ou suavização. Normalmente, o objeto graduado não veicula um posicionamento de atitude, mas o efeito retórico de reforçar ou suavizar constrói atitude. Passando a outra subcategoria da gradação, temos a *força* que mede o grau de compromisso com um enunciado por meio de locuções adverbiais tais como “às vezes” ou “normalmente”. A força também pode ser aumentada pela repetição do mesmo item lexical, ou por uma lista de itens parecidos. Estas realizações expressam um grau forte de comprometimento com o enunciado, ao invés de uma sensação de continuidade e, assim sendo, diminuem a possibilidade de negociação por parte do leitor/ouvinte. No extremo da escala de *intensificação* encontram-se locuções que constroem a mais alta intensidade possível, incluindo-se advérbios, tal como a avaliação mais alta para modalidade de habitualidade “sempre” (Martin & White, 2005: 142).

3. Orientações metodológicas

Esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo interpretativo (Denzin & Lincoln, 2006), entendendo a análise conduzida como apenas uma interpretação dentre inúmeras possíveis. A escolha dos participantes da pesquisa visou abranger perfis diferentes, com eventuais perspectivas divergentes. As entrevistas semiestruturadas foram norteadas sob a ótica de Mishler (1986), visando abrir espaço para discussão do tema, e assumindo a impossibilidade de padronizá-las. Embora as perguntas tenham variado de acordo com as contribuições dos entrevistados, as entrevistas foram guiadas por algumas perguntas pré-estabelecidas, fazendo com que determinados temas surgissem em todas as entrevistas. No entanto, saliento que o papel do conhecimento cultural na sala de

aula surgiu diversas vezes nas entrevistas, embora não fosse o tema de nenhuma das perguntas pré-estabelecidas. Deste modo, é possível observar o quanto o assunto é relevante para os participantes da pesquisa.

Iniciaram-se as entrevistas com a introdução do tema e um pedido que o participante falasse sobre o que viesse à sua mente em relação ao assunto. As perguntas pré-formuladas foram guardadas caso fossem necessárias em algum momento. Foram obtidas as autorizações para a gravação e posterior utilização dos dados verbalmente antes de iniciar as entrevistas e, mais à frente, por escrito. Após diversas audições os dados foram transcritos de acordo com as convenções de transcrição sugeridas pelo periódico *Research on Language and Social Interaction*, 33 (1), 2000. Os fragmentos apresentados na próxima seção deste recorte foram selecionados valorizando avaliações que pudessem responder às perguntas norteadoras.

A prática discursiva analisada na próxima seção é entendida como situada e dialógica (Moita Lopes, 2001). Isto é, tendo adotado o mito do PFN de inglês como tema, estou ciente de que as entrevistas propostas nesta pesquisa em que, eu, FN de inglês e professora do mesmo, busco entender as crenças sobre o PFN são situadas neste contexto. Além disso, entendo que os posicionamentos expressos são dialógicos, podendo ser reavaliados em interações com interlocutores oriundos de contextos socioculturais e históricos diferentes, por serem direcionados a mim, como PFN, ex-professora dos alunos participantes e ex-colega dos professores participantes.

4. Análise dos Dados

Esta seção está dividida em mais três subseções, começando pelas avaliações expressas pelos alunos, passando, em seguida, às manifestações de um PFN e finalmente aos posicionamentos dos PFNNs, um deles coordenador. Separo as análises apenas para facilitar a identificação de eventuais diferenças entre o discurso do tradicionalmente privilegiado e do não privilegiado. Ou seja, entendo que podem existir relações entre o contexto sociocultural e histórico dos participantes e suas visões do mundo.

4.1 As visões expressas pelos alunos participantes

Para a aluna Paula, o conhecimento cultural pode tornar a *'troca'* (1.50) com um PFN, mais rica do que com um professor da mesma origem. Apresento, no fragmento a seguir, o posicionamento manifestado por Paula:

Fragmento 1

42	Paula	...o o nativo às vezes vai ter umas uns conhecimentos <u>regionais</u> vamos dizer ou no caso do Reino Unido ou do da dos Estados Unidos ou de sei lá da <u>Austrália</u> ou qualquer outro lugar=
43		
44		
45		
46		
47	Naomi	=mhm=
48	Paula	=que às vezes um um professor brasileiro não vai ter (.) uh então acho que essa coisa da <tro:ca> né às vezes até expressões né como tipo assim gir- ou gírias ou expressões que às vezes a gente não <u>aprende</u> no curso regular
49		
50		
51		
52		
53		

Segundo a posição expressa por Paula neste fragmento, a possibilidade de estudar com um PFN favorece a aprendizagem de uma gama maior de elementos linguísticos, tais como “*gírias*” (l.51) e “*expressões*” (l.51). Sua avaliação é permeada pela modalização “*às vezes*”, repetida nas linhas 42, 48, 50 e 52, reduzindo a força do seu posicionamento. A modalização “*acho*” (l.49) também coloca o enunciado a seguir na subjetividade externa de Paula, abrindo margem para outras vozes se pronunciarem. Ou seja, Paula expressa abertura para negociação de significado e não propõe sua avaliação como uma verdade absoluta.

No entanto, a valorização de tais elementos linguísticos, culturalmente enraizados, parece não levar em consideração os diversos contextos em que a língua inglesa torna-se a ferramenta comunicacional, ou como afirma Nayar (2002: 475): “Existe o pressuposto que o propósito além da meta da aprendizagem de inglês seja para se comunicar com e se integrar em comunidades de FNs de inglês”. Além disso, o valor dado às expressões ou gírias pertencentes a padrões prestigiados da LI pode servir para reforçar a supremacia do PFN, muitas vezes, considerado o indivíduo mais adequado para ensiná-los.

A avaliação positiva de aspectos culturais também ocorre no discurso de Camilo, o outro aluno participante, cuja valorização estende-se a temas atuais de países de língua inglesa, além de elementos linguísticos, como veremos no trecho abaixo.

Fragmento 2

339	Camilo uh e eu acho também que outra coisa (.) legal é que o professor nativo por mais que ele more no Brasil (.) ele vai tar sempre antenado com as coisas que estão acontecendo ou nos Estados Unidos ou na <u>Inglaterra</u> (.) que por mais que o um brasileiro tem a cul- tem interesse na cultura de fora acho que ele v- não vai tar tão antenado (.)
340		
341		
342		
343		
344		
345		
346		
347		

No momento da entrevista apresentado acima, Camilo modaliza seus posicionamentos pelo verbo “*achar*”, nas linhas 339 e 346, colocando os posicionamentos que seguem em sua subjetividade externa, e assim tornando seu discurso mais heteroglóssico e aberto à negociação de significados. O conhecimento cultural é avaliado positivamente pelo adjetivo “*legal*” (l.340) e o comportamento do PFN é também julgado de forma positiva na linha 342, através da locução: “*vai tar sempre antenado*”. Assim, Camilo valoriza o PFN pelo seu suposto interesse na sua cultura de origem, tomando tal característica como base para sustentar a dicotomia entre o PFN e o PFNN nas linhas 346-347, quando afirma que o PFNN não possui o mesmo nível de interesse: “*acho que ele v- não vai tar tão antenado*”. De certa forma, todas as identidades sociais são produtos de processos quase inevitáveis de categorização ou rotulação, embora nem sempre sejam conscientes (Duszak, 2002: 2). No entanto, por serem socialmente construídas e em fluxo constante, tais identidades também podem ser redefinidas, e como a construção de uma identidade coletiva binária promove uma dinâmica de poder entre o PFN e o PFNN, acredito que haja fortes motivos para examinar a sua construção discursiva, para que possa ser provocada uma reconstrução.

A posição expressa por Camilo, que sustenta a polarização, é modalizada pela locução “*acho*” (l.346) mantendo o posicionamento aberto à negociação. É possível que Camilo tenha consciência de que não compartilho da visão expressa, por já termos conversado sobre o assunto na sala de aula, além de estar ciente de que não será compartilhada por todos os eventuais leitores do trabalho. Assim, pode ser que ele esteja antecipando a reação de um público potencial, modalizando seus posicionamentos e visando manter solidariedade junto ao seu ouvinte/leitor (Martin & White, 2005: 95-6).

Realço que a valorização de aspectos culturais dos países hegemônicos, como expressado por Camilo e Paula, parece manter o PFN em um patamar. Entretanto, é possível que seja um interesse pessoal dos entrevistados, devido ao seu contexto sócio histórico de ensino-aprendizagem. Ou seja, alunos com objetivos diferentes de Camilo e Paula, ou advindos de contextos em que o PFN não é privilegiado da mesma forma, talvez não avaliem o conhecimento cultural da mesma forma.

4.2 A visão expressa por um PFN participante

Passamos, então, a analisar a ênfase dada aos aspectos culturais pelos professores participantes da pesquisa, começando nesta seção pelo PFN Kenny, e passando na próxima seção aos PFNNs. Durante a prática discursiva de Kenny, é possível observar que o mesmo se posiciona de forma parecida com os pontos de vista expressos por Paula e Camilo. No trecho a seguir, Kenny expressa a ideia de que a língua materna dos alunos precisa ser excluída da sala de língua estrangeira para que possa ser criado um ambiente de imersão na língua inglesa, assim como a experiência de estar inserido no contexto de um país hegemônico, em que a língua inglesa tem o *status* de língua oficial.

Fragmento 3

110	Kenny	eu acho: isso é importante2 (.) mesm- <u>ainda mais</u> quando você não está num país que a língua nativo >nesse caso o ingl [↑] ês< está sendo falado=
111		
112		
113		
114	Naomi	=mhm
115	Kenny	você está fora do país é <u>ainda mais</u> importante você fala só inglês na aula (.) você tem que tentar criar um ambiente (.) ainda mais que quando você dá aula porque quando você sai da aula (.) tudo voltar ao normal (.) tudo seria em português de novo (.) não é como quando você sai da aula em (.) vamos supor Nova York o redor (.) o <u>jornal</u> a <u>televisão</u> as <u>re↑vistas</u> tudo seria em inglês (.) então ainda mais (...) dentro da aula você cria um um pequeno Toronto (.) ou um pequeno Sydney (.) um pequeno Londres (.) um pequeno Nova York (.) isso é a minha opinião
116		
117		
118		
119		
120		
121		
122		
123		
124		
125		
126		
127		
128		

Kenny traz à tona uma das doutrinas do ensino de língua inglesa: que as aulas deveriam ser ministradas apenas na língua alvo. Na linha 110, Kenny avalia tal prática positivamente, por meio da apreciação “*isso é importante*”. O posicionamento é modalizado pela locução “*eu acho*” (l.110) mantendo seu discurso heteroglôssico e abrindo margem para outras vozes se pronunciarem, caso não estejam de acordo com sua posição. No entanto, dois recursos linguísticos contribuem para reforçar a mensagem nas próximas linhas: a repetição do posicionamento nas linhas 115-6: “*é ainda mais importante*”, e o advérbio “*só*”, “*você só fala inglês*” (l.116). Através do uso de tais recursos, ele comunica um comprometimento forte com a posição expressa, diminuindo a possibilidade de negociação de significado.

Entretanto, ele continua a modalizar seu discurso. A modulação na linha seguinte “*você tem que tentar*” (l.117), e a oração que fecha esse turno de fala nas linhas 127-8

“*isso é a minha opinião*” novamente constroem um pano de fundo heteroglóssico. A modulação de obrigação “*você tem que tentar*” coloca a obrigação na subjetividade do falante, Kenny, por ser uma avaliação particular do dever. Para ilustrar a natureza modal da oração, é possível contrastá-la com o uso do imperativo “*tente você*”, uma ordem que não reconhece a possibilidade de ações alternativas (Martin & White, 2005:111). Através da obrigação Kenny expressa sua crença não apenas no uso exclusivo da língua inglesa para a sua instrução, mas a necessidade de recriar o ambiente de um país de língua inglesa na sala de aula, elencando os nomes de cidades de países hegemônicos como referência, tais como “*Toronto*” (l.125) no Canadá; “*Sydney*” na Austrália, ‘*Londres*’ (l.126) no Reino Unido, e ‘*Nova York*’ (l.127) nos EUA. O foco dado por Kenny às culturas listadas me parece reafirmar o status supervalorizado do PFN oriundo de um país dominante.

A crença na necessidade de excluir a língua materna da sala de aula é um construto colonial (Phillipson, 1992: 176-8), provindo de contextos em que não existe a possibilidade de recorrer à língua materna dos alunos. A relevância desta doutrina pode ser questionada em contextos em que os alunos e o professor compartilham da mesma língua materna e cultura, fator que pode, de fato, auxiliar o ensino-aprendizagem. Conforme afirma Kumaravadivelu (2005:34), a importância de considerar características pertencentes ao contexto local, não pode ser mais descartada:

Há uma necessidade de acadêmicos da periferia conduzir estudos compreensivos e coordenados, guiados por dados empíricos, e fundamentados no seu próprio ambiente de aprendizado, principalmente acerca de questões tais como estratégias de aprendizagem, conteúdo e interação na sala de aula e o papel da língua materna na aquisição de segunda língua.

Em outras palavras, é preciso entender o contexto local e suas particularidades a fim de proporcionar um ensino-aprendizagem mais eficaz, ao invés de impor metodologias ‘universais’ desenvolvidas em contextos com propósitos diferentes e com ideologias latentes. Alinho-me com Kumaradivelu (2005:35) quando ele diz:

Métodos ocidentais se baseiam em conceitos idealizados desenhados para contextos idealizados. Visando consumo global, eles ignoram consumidores locais (...) Como um exercício predominante de cima para baixo, a conceituação e construção de métodos têm sido guiadas na sua maioria, por uma abordagem ‘receita de bolo’ que pressupõe clientes idênticos com metas compartilhadas.

Deste modo, a base pedagógica de construtos que servem para perpetuar a supremacia do PFN precisa ser questionada, para que posturas, tais como a exclusão da língua materna, não sejam aplicadas sem uma avaliação do seu mérito no contexto local. No fragmento analisado, a modalização identificada na fala de Kenny comunica um reconhecimento da existência de pontos de vista divergentes. No entanto, o grau

forte de comprometimento com as posições expressas em relação ao uso da língua materna na sala de língua estrangeira, comunicado por meio das intensificações identificadas, apaga a força heteroglóssica de seu discurso, sendo que não há muita abertura para diálogo com tais perspectivas.

4.3 As visões expressas pelos PFNNs participantes

Passando à entrevista com o professor e coordenador João, torna-se perceptível que, assim como nos trechos analisados até o momento, o mesmo reitera a importância de aspectos culturais no ensino de línguas, como pode ser visto no fragmento reproduzido abaixo.

Fragmento 4

97		
98		é cultura né não é só a língua (.) a língua tá muito ligada a cultura (.)
99	João	então você- ao mesmo tempo que você tá ensinando a língua (.) você está
100		<passando aspectos culturais> (...)=
101		
102	Naomi	=de de de de que cu- cultura
103	João	=da cultura <inglesa> a cultura <americana>
104	Naomi	Uhã
105	João	né saber- °eu tento assim°=
106	Naomi	=v- você acha isso importante assim
107		
108	João	importantíssimo porque ajuda você a: a entender determinadas imagens (.)
109		por exemplo que os ingleses fazem ou que os americanos fazem=
110		

João expressa a ideia de que existe uma relação entre língua e cultura através de uma apreciação positiva de composição nas linhas 97-98 “a língua tá muito ligada à cultura”. Por ser uma asserção absoluta, o enunciado é considerado uma contração dialógica, fechando a possibilidade de negociação, e construindo o ponto de vista expresso como uma *verdade* (Martin & White, 2005: 99).

Após João ter mencionado o papel dos aspectos culturais na sala de aula nas linhas 100-101, na linha 106, peço que João esclareça seu ponto de vista no tocante a tais aspectos, por meio da pergunta: “=v- você acha isso importante assim”, buscando provocar uma reflexão. No entanto, o mesmo enfatiza o valor dos aspectos culturais através de um superlativo absoluto sintético: o acréscimo do sufixo ‘íssimo’ “*importantíssimo*” (l.107). Ou seja, ao invés de levar a um questionamento, o pedido de esclarecimento estimula João a amplificar a carga semântica do item lexical “*importante*”. De acordo com o Sistema de Avaliatividade (Martin & White, 2005: 142; Vian Jr., 2009: 119), o sufixo opera como uma forma de maximização, e dos recursos de gradação disponíveis trata-se da forma que mais intensifica a mensagem. Desta maneira, por

representar um grau forte de comprometimento com o enunciado, há pouco espaço para negociação do enunciado e, é possível, que João tenha interpretado a pergunta como uma afirmação da importância dos aspectos culturais, e assim não reconhece a necessidade de abrir espaço para perspectivas alternativas.

Também merece destaque, que em resposta à minha pergunta na linha 102 “*de que cu- cultura*”, João, fornece na linha 103, os nomes das tradicionalmente mais hegemônicas: “*a cultura <inglesa> a cultura <americana>*”. No mais, a explicação dada por João sobre a importância de seus aspectos culturais nas linhas 107-110, que tal conhecimento: “*ajuda você a: a entender determinadas imagens (.) por exemplo que os ingleses fazem ou que os americanos fazem*=”, me parece em oposição à visão de Canagarajah (2007). O autor defende a concepção do inglês como ferramenta de comunicação transnacional, cujas regras pragmáticas são negociadas pelos falantes em cada situação e contexto de uso, sem possuir normas estanques ou estabelecidas por uma autoridade de um determinado país.

Um levantamento das avaliações manifestadas por João aponta que, embora ele seja brasileiro e assim, não tire proveito da supervalorização do PFN e sua cultura, além de valorizar aspectos culturais dos países mais hegemônicos, ele se expressa de uma forma mais contraída e menos aberta a negociação de significado de que Kenny. É possível que as crenças expressas por João sejam fruto dos discursos que circulam no meio em que atua, os quais ele reproduz e aceita como *verdades* sem uma maior reflexão. A insistência na superioridade da língua inglesa e das culturas relacionadas a ela continua prevalente na cultura popular, sendo que tal crença é dogmaticamente reproduzida por jornais e revistas, até os tempos atuais (Pennycook, 1998: 130). Como Pennycook observa (ibid:154), as teorias e práticas do ensino de inglês como LE se realizam dentro do contexto desses discursos, ao invés de ocorrer em um vácuo social e cultural. A doutrina reproduzida por João talvez seja tão enraizada nos contextos em que ele atuou, que ele nem percebe como pressuposto que é (Linde, 1993: 18).

Passamos agora então, a investigar as avaliações feitas por Larissa, de origem brasileira assim como João, no que diz respeito à mesma questão. No fragmento 22 a seguir, Larissa parece adotar uma postura mais crítica que a de João, atribuindo a prática de valorizar o conhecimento cultural às instituições.

Fragmento 5

241	Larissa	eu acho que parte de uma >crença< (.) por parte da própria instituição (.) e por parte dos alunos também de que: é <u>melhor</u> ter <u>professor</u> professor nativo né nem sempre fala a língua do
242		
243		
244		
245		
246	Naomi	mmhmm=
247	Larissa	=do aluno então que- é melhor ter um professor que fale a língua- que compartilhe da língua materna para que dê uma <segurança> para que uma zona de conforto possa ser criada mais facilmente
248		
249		
250		
251		
252	Naomi	uhã=
253	Larissa	= essa crença existe ainda é latente ainda é ah não per aí básico vai começar do zero deixa ser com professor brasileiro a outra já sabe falar inglês então é melhor o professor nativo que vai uh amparar mais né melhorar mais a pronúncia desse alu:no
254		
255		
256		
257		
258		
259	Naomi	Mmm
260	Larissa	e trazer as expressões e o aspecto cultural de uma forma mais rica do que um professor não nativo isso acho que ainda acontece (.) acontece sim (.) mas assim de de uma maneira geral eu acho que a gente está caminhando para que as coisas fiquem mais (.) cada vez mais de ver os dois lados né não sei
261		
262		
263		
264		
265		
265		

Larissa modaliza seu discurso com a locução “*eu acho*” (l.241) e traz as vozes de instituições para a sua fala, construindo-as de uma forma criativa (Tannen, 2007 [1989]: 103). Com a locução “*parte de uma >crença< (.) por parte da própria instituição:*” (l.241-1), Larissa atribui a crença a seguir a uma fonte externa subjetiva, as instituições, e assim mantém seu texto heteroglóssico e aberto à negociação de significado. As crenças identificadas por Larissa, de que um PFN “*é melhor*” (l.243 & 256) para o ensino de alunos mais avançados, e um professor falante de português “*é melhor*” (l.256) para o ensino de alunos iniciantes, são, portanto, reconhecidas como crenças de uma fonte externa, e ao trazê-las para o seu texto desta maneira, Larissa abre espaço para que sejam ou ratificadas, ou questionadas.

No entanto, a voz da Larissa torna-se mais explícita com a avaliação negativa na linha 253 da crença atrás das práticas como “*latente*”. Assim, Larissa constrói uma imagem de instituições que faltam transparência, já que continuam aderindo a práticas tal como essa, sem assumir o fato, por possivelmente estarem cientes das

críticas a elas direcionadas. Além de construir um binarismo entre o PFN e o PFNN, a prática identificada por Larissa parece contribuir para a manutenção da crença na superioridade de um PFN, sendo que as turmas mais avançadas costumam ser reservadas para os PFNs. Existem professores das mais diversas características e não acredito que seja benéfico tomar apenas uma delas como definidora.

5. Conclusões parciais

Identifico, neste recorte, uma crença, dentre alguns participantes da pesquisa, de que aspectos culturais de países hegemônicos possam enriquecer uma aula de inglês como língua estrangeira e que o PFN está mais bem preparado para trazê-los. Tal perspectiva parece se encontrar em oposição à literatura contemporânea que diz respeito ao inglês como ferramenta de comunicação transnacional (Kumaravadivelu, 2005; Canagarajah, 2007; Rajagopalan, 2003). No entanto, creio que o aspecto cultural não precise ser completamente descartado.

O que me parece necessário é uma problematização do pensamento dominante, que privilegia o PFN ao insistir na relevância de aspectos culturais dos países hegemônicos. Uma reavaliação dos contextos em que o inglês será utilizado pelos alunos, permitiria uma reformulação dos subsequentes aspectos culturais relevantes, sejam de países hegemônicos ou do vasto leque de países onde o inglês é atualmente falado como primeira ou segunda língua.

Tendo reconhecido a importância de abordar questões transculturais para equipar os alunos para a comunicação no cenário contemporâneo, cabe salientar outra questão cultural não mencionada pelos participantes da pesquisa: o compartilhamento da cultura dos alunos poderia também auxiliar o processo de ensino aprendizagem, facilitando, por exemplo, o desenvolvimento de uma relação de empatia professor/aluno, entre outras possíveis vantagens pedagógicas.

Visto que o reconhecimento do valor de um conhecimento da cultura dos alunos pode contribuir para desconstruir a crença na superioridade *ipso facto* do PFN, acredito que seja necessário investigá-lo. Sendo assim, se houvesse a oportunidade de montar um grupo focal onde os participantes tivessem a possibilidade de compartilhar as suas avaliações, possivelmente provocando reflexões; e também levantar a questão do conhecimento da cultura dos alunos, poderíamos gerar um entendimento mais abrangente em relação ao tema.

Referências:

- BAKHTIN, *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].
- BUCHOLTZ, M; HALL, K. Language and Identity. In: Duranti, A (Ed.). *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford, Basil Blackwell, 2005.

- CANAGARAJAH S. *Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition*. In: *The Modern Language Journal*, 91, 2007.
- DUSZAK, A. *Us and others: social identities across languages, discourses and cultures*. John Benjamins: Philadelphia, 2002.
- KUMARAVADIVELU, B. *Deconstructing Applied Linguistics: a postcolonial perspective*. In: Freire, M. M., Vieira Abrahão, M. H. & Barcelos, A.M. (orgs) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- LINDE, C. *Life stories, the creation of coherence*. New York: Oxford University Press, 1993.
- MARTIN, J. R.; WHITE, P. *The language of evaluation*. Great Britain: Pelgrave/Macmillan, 2005.
- MISHLER, E.G. *Research Interviewing: Context and Narrative*. USA: Harvard, 1986.
- MOITA LOPES, L.P. *Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista*. In: Ribeiro, B.T.; Lima, C.; Dantas, M.T. (Orgs.). *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro, IPUB, 2001.
- _____. *Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: integrando o campo como linguista aplicado*. In: Moita Lopes, L.P. (Org.). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- NAYAR, B. *Ideological binarism in the identities of native and non-native English speakers*. In: Duszak, A. *Us and others: social identities across languages, discourses and cultures*. John Benjamins: Philadelphia, 2002.
- PENNYCOOK A. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 1998.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- TANNEN, D. *Talking Voices*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007 [1989].
- VIAN JR, O. *O Sistema de avaliatividade e os recursos de gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação*. D.E.L.T.A. 25:1, 2009.
- WHITE, P. *Appraisal Homepage*. Disponível em: www.grammatics.com/appraisal. Acesso em janeiro de 2015.