

## **O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA EM UMA COMUNIDADE DA AMAZÔNIA: PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA AO IMPERIALISMO DO MERCADO EDITORIAL**

*José Mauro Souza Uchôa<sup>1</sup>*

### **INTRODUÇÃO**

No presente artigo revisito parte da discussão teórica levantada na minha tese de doutoramento (UCHÔA, 2014). Naquele estudo, defendi que as temáticas locais devem adentrar o ambiente da sala de aula de ensino de inglês como língua estrangeira (ILE) para que os conceitos científicos sejam formados a partir de experiências espontâneas vivenciadas no cotidiano da vida social. Para o contexto do estudo, a Amazônia extremo-ocidental, objetivei instaurar uma prática de ensino-aprendizagem de ILE subversiva e transgressora ao que estava posto e tomado como procedimento estabelecido, juntamente com a Turma 2009 de alunos-professores do curso de licenciatura em Letras Inglês (CLLI) do Campus Floresta da Universidade Federal do Acre. Um dos objetivos do estudo estava atrelado à construção de estratégias de ensino que promovesse a desvinculação das práticas de ensino cristalizadas, norteadas pelo ensino gramatical e apoiadas nos livros didáticos que são produzidos pelas grandes editoras, sem levar em consideração os contextos dos aprendizes. Na oportunidade refleti que não era possível modificar práticas escolares nem currículos estabelecidos sem transgredir às normas impostas pelo sistema de ensino. Isso porque a organização curricular vigente na maioria das licenciaturas e nas escolas da educação básica ainda reflete a hegemonia das políticas de ensino de ILE que são pensadas em contextos adversos e que não são coerentes com as necessidades dos aprendizes locais. Em contraposição ao discurso hegemônico e das práticas de ensino cristalizadas optou-se pela abordagem de ensino teoricamente orientada. Assim, foi possível resistir às imposições acachapantes do mercado editorial e conjecturar uma proposta metodológica de ensino que oportunizassem aos aprendizes

---

<sup>1</sup> Professor adjunto da Universidade Federal do Acre, campus Floresta em Cruzeiro do Sul. Atua na área de Linguística Aplicada. Está envolvido principalmente com as seguintes temáticas: ensino de língua inglesa, gêneros do discurso,

partir do local para o global na construção de novos saberes.

## **RESISTÊNCIA E SUBVERSÃO: A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA FLORESTA**

Ao longo do tempo, a região Amazônica foi retratada como *terra inexistente*, *paraíso perdido*, *terra prometida*, *inferno verde*, *terras distantes*, enfim, diversas construções discursivas conforme as ideologias dominantes que descreveram esse espaço geográfico. Com a exploração antrópica e as alterações dos ecossistemas naturais da floresta, incorreu-se na devastação dos recursos naturais e no crescimento social desordenado. Para superar as discrepâncias entre desenvolvimento social e ambiental faz-se imperativo imaginar esse contexto como um possível espaço de convivência harmônica com a natureza, promovendo-se estratégias de desenvolvimento que garantam a sustentabilidade regional e a emancipação dos povos que vivem os distintos espaços de floresta da Amazônia extremo-ocidental.

Uma das mais recentes construções discursivas para essa região é a concepção de florestania. Trata-se de uma percepção do local que procura aliar a convivência harmônica entre natureza e povos que habitam a cidade-floresta (PACHECO, 2016). Para tanto, faz-se necessário avançar no campo educacional para que essa comunidade imaginada discursivamente se reinvente e crie condições para superar as adversidades enfrentadas no cotidiano escolar.

No contexto de ensino de ILE, deve-se negar as ideologias dominantes traduzidas pela imposição de material didático-pedagógico produzidos pelas grandes editoras nacionais e internacionais. É imperativo ainda subverter a ordem das políticas públicas que são pensadas de cima para baixo.

Um outro princípio básico que deve ser adotado é a aplicação da ideia de educação emancipatória. Para Adorno (1995), o papel da educação é evitar a repetição das atrocidades cometidas contra a humanidade. Embora o filósofo de Frankfurt não sugira uma proposta pedagógica, apresenta uma teoria da negação da indústria cultural dominante como estratégias de emancipação. Assim, a produção acachapante de material didático-pedagógico, que reflete apenas práticas de linguagem distantes do

---

letramento digital e a prática de podcasting no ensino de Língua Inglesa. E-mail: [maurouchoa1@gmail.com](mailto:maurouchoa1@gmail.com)

contexto dos aprendizes, deve ser suplantada por estratégias de ensino condizentes com os saberes locais, subvertendo a ordem cristalizada como regra geral.

Esses dois princípios também se traduzem nos termos de Freire (2011) como a Pedagogia da Autonomia, em que a educação seria compreendida como meio de libertação e ascensão cultural. Assim, nenhuma proposta de emancipação social pode ignorar os saberes que os sujeitos locais compartilham no meio social que convivem.

Se no passado, os habitantes dessa região amazônica construíram varadouros da floresta, indo à luta pelo direito à pátria, hoje a batalha permanece no campo educacional em prol da produção de saberes que possibilitem a conquista da autonomia político-administrativa e intelectual. Se a primeira foi conquistada a muito custo pelos primeiros desbravadores dessas paragens, a segunda ainda está por vir, carecendo, para tanto, de uma formação mais sólida a ser galgada mediante a negação do que está posto como ideal, acabado, modelo a ser seguido. A luta que se metaforiza aqui reside na esfera da intelectualidade, no campo da produção de saber. Sobre essas estratégias de luta, Boaventura Santos nos orienta:

O conflito serve, antes de mais, para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo. Essa capacidade e essa vontade serão fundamentais para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. (SANTOS, 1996, p. 33).

As sugestões de Adorno (1995), Freire (1996) e Santos (1996), pensadas a partir de contextos e momentos históricos diferentes, convergem para a adoção desses princípios basilares da prática docente no imediato contexto de ensino. Reconhecer o local como ponto de construção do conhecimento, parte de uma construção discursiva e imaginada (ANDERSON, 1995) que, se posta em prática, pode promover a emancipação (ADORNO, 1995) e a autonomia (FREIRE, 2011) tendo a língua inglesa como um instrumento de empoderamento autônomo (PAIVA, 2007).

A instauração do conflito pensada por Santos (1996) deve ser compreendida, no contexto de ensino de ILE, como resistência às imposições metodológicas de ensino que são difundidas pelo mercado editorial e reproduzidas nos âmbitos das salas de aula, sem oportunizar a reflexão das reais necessidades dos educandos, da posição da sua cultura em relação aos comportamentos multiculturais. Possibilita, também, a revisão dos produtos da indústria cultural, que convergem, nos termos de Adorno, como instrumentos de dominação de grupos.

Deve ser princípio do professor de ILE desse contexto considerar como currículo os ambientes formais e informais de ensino, as relações sociais, o imaginário coletivo, as manifestações culturais e todo o conjunto de conhecimentos tradicionais que raramente adentram o espaço escolar. O ensino de práticas de linguagem como a compreensão e a produção oral e escrita precisa refletir aspectos do contexto com a simbologia que perfaz o imaginário local.

Em Uchoa (2014), ao fazer referências às resistências político-administrativas impostas de cima para baixo no contexto da Amazônia acriana, remeti o leitor ao período das primeiras manifestações dos autonomistas que chegaram à Amazônia acriana, a saber: a Revolução Acreana (1899) e a Revolta do Juruá (1909). Nessas conquistas do campo político, as tentativas de emancipação foram mais enfáticas e exitosas. Talvez pelo fato de estas manifestações estarem situadas em um contexto histórico que alimentava a revolta e o embate por novas conquistas, as aspirações sempre foram incisivas e metódicas, conforme os recursos estratégicos da época. Ambas estavam inspiradas nos ideais iluministas de libertação contra as agressões do sistema colonizador, importantes movimentos nacionalistas instaurados nesta região.

Gellner (1983) define o nacionalismo como a ideologia fundamental da terceira fase da história da humanidade, a fase industrial, quando os Estados-nação se tornam a forma de organização político-cultural em substituição às práticas político-administrativas dos antigos impérios. A ideia de pertencimento a uma nação, com uma cultura, língua e história próprias, foi o maior legado conquistado por esses movimentos.

Pertencer a uma nação foi um sentimento concebido primeiramente pelo

povo europeu que acabou sendo transportado para os povos colonizados, que viviam sob o domínio explorador da Europa. Anderson (2005) defende que o nacionalismo anticolonial se baseia na experiência de intelectuais indígenas alfabetizados e fluentes na língua da metrópole, educados segundo sua história "nacional", e do quadro de pessoal administrativo da colônia.

No cenário sul-americano, o nacionalismo combateu o imperialismo promovido pela Espanha e por Portugal, traduzido pelo sentimento de pertencimento local encabeçado por San Martín, no Peru, e Simón Bolívar na Venezuela e Bolívia. No Brasil, os movimentos de independência partem da apropriação de aspectos da cultura do explorador para fazer emergir, no seio da nação local, o despertar das revoluções em prol da liberdade. Sob a luz dos ideais liberais eclodiram a Inconfidência Mineira (1789), a Revolta dos Alfaiates (1798) e a Revolução Pernambucana (1817), que culminariam com a proclamação da República Federativa do Brasil em 1889, como resultado do longo processo de decadência colonial promovido pela incompetência administrativa da Corte portuguesa (FURTADO, 2000).

Inoportunamente, na contramão dos movimentos nacionalistas instaurados nas Américas, o Brasil, enquanto nação independente de Portugal em 1822, no amanhecer do século XIX, sob os respingos do paradigma político-administrativo absolutista, reproduziu impiedosamente o enriquecimento exploratório tipicamente imperialista quando da ocupação da Amazônia ocidental, em particular as terras do atual Estado do Acre. Sob o pretexto de desenvolver a região, o governo brasileiro promoveu a exploração regional durante o I ciclo da borracha, que durou de 1850 a 1912, quando poderia ter impulsionado um processo de ocupação menos danoso para as populações locais tradicionais, e deixado um legado de ocupação menos traumático e com consequências ambientais irreversíveis.

Retomar os movimentos nacionalistas que impulsionaram as principais mudanças geopolíticas da história se justifica pelo fato de o nacionalismo ter sido um movimento político-social que contribuiu para que países ou regiões colonizadas tenham rompido com as práticas administrativas europeias e promovido, pela revolução, mudanças significativas nas suas bases locais. Anderson (2005) argumenta

que os movimentos nacionalistas romperam com as interpretações eurocêntricas e permitiram compreender a nação como “uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana” (ANDERSON, 2005, p. 32).

Denominar o meu contexto de estudo como uma comunidade imaginada está intrinsecamente relacionado com o fato de que os primeiros povos que habitavam essas paragens verdejantes não tinham a consciência de como o paraíso ou terra prometida de riquezas naturais se tornaria o inferno verde, aniquilando milhares de migrantes que se instalaram às margens dos rios, na condição de seringueiros, lançados à mercê da sorte.

A displicência com as questões locais instaurou o caos e promoveu grandes descontentamentos ao homem amazônico. O que atraía os desbravadores para esse local distante e isolado foi o resultado de construções ideológicas que transformaram terras inexistentes em “terra prometida”. Assim, toda a construção discursiva arquitetada para essa região está intrinsecamente relacionada com as primeiras comunidades imaginadas quando foram criadas as simbologias que ainda permeiam o imaginário local e remodelam as identidades dos sujeitos que aqui coabitam, alterando profundamente a relação que se dá entre homem e natureza. Continuar imaginando essa região como ambiente harmônico entre natureza e sociedade é uma tarefa a ser repensada, no sentido de evitar grandes truçulências cometidas ao longo dos varadouros dessas paragens.

A valorização da cultura local é necessária em resposta a um processo colonial exploratório ao qual os povos da floresta jamais deverão se submeter novamente. Ao propor que se refutem as propostas pedagógicas impostas pelas culturas hegemônicas, sugiro repensar uma proposta curricular que enfatize o contexto local como o lugar em que se produzem mudanças culturais relevantes.

Opondo-me a trilhar os preceitos da indústria cultural, contrário à adoção exclusiva dos materiais didáticos importados, considero oportuno retomar o sentimento nacionalista que se desenvolveu nesta região incorporando esse anseio a didáticas de línguas. Dialogando com teóricos que discutem os processos de

aculturação que o colonialismo promoveu ao longo da história, é possível abstrair saberes possíveis de serem transportados para a grande maioria dos contextos de ensino de ILE, marcada pela imposição de políticas públicas educacionais conjecturadas distantes da realidade social local sobre o discurso unificador das ideologias dominantes globais.

## **DO LOCAL PARA O GLOBAL E O MOVIMENTO DA GLOCALIZAÇÃO**

Se, por um lado, a globalização se expandiu com o discurso da oferta de bens e serviços em consequência do desenvolvimento dos conhecimentos técnico-científicos, por outro lado, ela não foi capaz de empoderar as comunidades menos favorecidas. Pelo contrário, para Santos (2004) a globalização maximizou a uniformização de modos de vida e também potencializou as diferenças a um nível de ruptura e conflito perceptível pelas mazelas instauradas em todas as partes do globo. O mito do empoderamento dos indivíduos, prometido pela política neoliberal, é facilmente revelado na propagação das desigualdades sociais, afastando a classe social desprovida de recursos da educação de qualidade, atestando a incompetência do Estado de não ser capaz de gerir satisfatoriamente os anseios das distintas comunidades que estão sob sua gestão.

O discurso da unicidade, que concebe o mundo como uma aldeia global, encurta as distâncias geográficas pela locomoção rápida e promove a difusão das notícias em tempo real, traz mais problemas do que benefícios: esse discurso transmite a sensação de contração do tempo e do espaço. Na verdade, conforme reflete Santos (2004), crítico da globalização do pensamento único, o mundo está longe de viver como se fosse uma aldeia global. O conceito de aproximação das pessoas numa aldeia ou comunidade local, em que todos se conhecem e participam na vida e das decisões comunitárias, não se coaduna com a ideia de sociedade contemporânea que estamos acostumados a presenciar.

Santos ressalta que “há uma busca de uniformidade, a serviço dos atores hegemônicos, o que tem tornado o mundo menos unido, tornado mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal” (SANTOS, 2004, p. 19). Na

concepção desse autor, o mundo globalizado é uma fábula, construído a partir de ideologias perversas, fundadas na tirania da informação e do dinheiro. O autor sugere uma mudança de paradigma, visualizando um futuro de mudanças provindas de baixo para cima, onde o intelectual e seu pensamento livre desempenharão papel substancial nas próximas revoluções dos paradigmas econômicos e epistemológicos mundiais.

A instauração de políticas globalizadas no âmbito das comunidades geralmente não vai ao encontro dos anseios da população local. O resultado da implementação de políticas vindas de cima para baixo acarreta uma proliferação de problemas muitas vezes já vivenciados em outros contextos mundiais como, por exemplo, os ajustes fiscais em tempos de crises, aumento da dívida pública e oneração da nação com cargas tributárias justificadas pela necessidade de adequação da economia do país em conformidade com os mercados internacionais.

Diante da inconsistência do discurso unificador, padronizador de práticas sociais em todos os campos da atividade humana, Teixeira (2002) constata que, no Brasil, se verifica a articulação dos movimentos locais, mediante a criação de redes, fóruns e outros espaços de debate público para discutir questões ecológicas, participação das mulheres na gestão político-administrativa e na luta por moradias, por exemplo. O pesquisador, referido anteriormente, faz um esforço teórico para compreender o caráter político das aglutinações sociais, incluindo a sociedade civil organizada e as ONGs na democratização das políticas públicas, sociais e econômicas, buscando compreender como essas questões sociais e políticas podem ser geridas de forma menos prejudicial quando pensadas no âmbito local.

Semelhantemente aos movimentos sociais organizados estudados por Teixeira (2002), no campo da educação, a instauração dos conselhos municipais e estaduais tem garantido a participação das organizações sociais na tomada de decisões referentes à gestão dos recursos destinados à gerência das escolas. Porém, quanto ao desenvolvimento e organização pedagógica, as propostas metodológicas de ensino e a produção de material didático ainda estão atreladas às diretrizes apresentadas pelo MEC, cabendo ao professor apenas desempenhar a escolha do livro didático mais adequado ao seu contexto de ensino, o que dificilmente será condizente com a

realidade sociocultural de todas as regiões de um país continental como o Brasil.

Diante dessa problemática, é necessário proporcionar a participação de professores de ILE na proposição de abordagens de ensino condizentes com o contexto local. Os limites e desafios da participação cidadã nas questões locais não podem ser exclusividade da organização de políticas públicas relacionadas à gestão pública. Essa noção de gestão com participação e atitudes responsivas e reflexivas deve ser transportada para o contexto da formação inicial. A política educacional precisa ser refletida no âmbito dos agrupamentos dos professores de áreas afins, permitindo uma maior reflexão que implique mudança a partir do reconhecimento dos valores socioculturais de cada contexto de ensino.

As sugestões de autores como Holliday (1994), Canagarajah (2005) e Kumaravadivelu (2003, 2011) para o ensino de ILE direcionam para a proposição de alternativas às estratégias de didática de línguas vigentes na maioria dos contextos de ensino. Os autores propõem a desvinculação dos preceitos de determinados métodos rotulados por princípios globais. Eles orientam ao professor pensar o próprio contexto social em que está inserido.

Holliday (1994) argumenta que os professores e alunos de ILE levam para o ambiente escolar toda uma bagagem sociocultural, porém muitas propostas metodológicas, proposições de currículos e alguns cursos de formação de professores não atentam diretamente para as pessoas que serão envolvidas no processo. O autor critica os inúmeros métodos e abordagens de ensino que, embora apresentem invejável conhecimento teórico sobre as questões linguísticas e cognitivas, eles geralmente se baseiam em contextos sociais limitados. Ou seja, há pouca atenção às questões que podem emergir em cada contexto local de ensino durante o ensino de ILE. Para o autor, para se conseguir uma metodologia de ensino apropriada, é preciso que professores e alunos se posicionem no centro do palco da pesquisa etnográfica, para juntos propor uma análise macro das culturas envolvidas e descobrir as implicações que cada contexto social demanda. Holliday critica as metodologias importadas que objetivam satisfazer necessidades gerais de grupos majoritários, com receitas prontas para solucionar problemas gerais, sem dar a devida atenção às

especificidades de grupos locais e minoritários.

Canagarajah (2005) afirma o lugar do local na teorização sobre políticas e práticas de linguagem em Linguística Aplicada. Seus constructos teóricos concentram-se nos efeitos que a globalização imprime nas comunidades e entre elas. O autor sustenta a importância das práticas sociais locais na construção de estratégias e convenções comunicativas. Canagarajah enfoca o grande risco de que as práticas, os discursos e os valores das línguas locais sejam engolidos pelas amplas forças econômicas e políticas provocadas pela globalização. Nessa perspectiva teórica, as realidades locais devem ser estudadas e consideradas ativamente durante a proposição de políticas linguísticas. As experiências locais e os saberes linguísticos devem ser considerados na proposição de política linguística. Assim, o contexto local não deve ser acachapado por imposições direcionadas de cima para baixo ou por políticas públicas pensadas em gabinetes.

Kumaravadivelu (2011), citando Allright (2003), orienta que, em se pensando globalmente e agindo localmente, podem-se produzir conhecimentos necessários aos diferentes contextos que os aprendizes vivenciam na vida. As orientações desses autores indicam, ainda, a adoção de concepções de linguagem e de ensino convergentes, desde que sejam concebidas com desvinculadas de receitas prontas e engessadas.

Permanecer atrelado a uma prática que não se sustenta teoricamente é permanecer estagnado em um modelo pedagógico entediante, que exige pouca competência linguística e pedagógica, desconsiderando, assim, toda uma produção epistemológica difundida pela Linguística Aplicada, quanto ao ensino de ILE em diversos contextos de aprendizagem.

Talvez, seja chegada a hora de estabelecer a relação entre o local e o global, ou a glocalização como sugerem autores como Robertson (1994) e Appadurai (1996). Para esses autores, o local e o global convergem para a criação de novas práticas, resultado em um comportamento prático que integra as resistências, mas também as contribuições das formações identitárias locais e regionais à globalização. A mistura conceitual tem o mérito de restituir à globalização a sua realidade multidimensional,

mas também possibilita à interação entre global e local, compreendendo a globalização não mais tão hegemônica e acachapante de costumes e práticas identitárias.

Assim sendo, venho sugerindo que os elementos semióticos das terras longínquas e isoladas da Amazônia extremo-ocidental devam caminhar para o ambiente da sala de aula. Nesses contextos, não se chega à escola de metrô ou de trem como exemplificam os materiais didáticos importados e produzidos pelo *staff* das grandes editoras. O ensino de ILE deve refletir as influências imperialistas, mas não deve avassalar as questões locais que perfazem o imaginário dos aprendizes em detrimento das temáticas globais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse recorte da abordagem teórica contribui para a instauração de iniciativas significativas em prol da mudança de paradigmas didáticos que estavam cristalizados no âmbito do CLLI e da minha própria prática docente. A partir dessa experiência foi possível conjecturar a proposição de um currículo mais coerente com as necessidades dos professores em formação inicial. Constatou-se que para desconstruir práticas de ensino cristalizadas é necessário está teoricamente orientado durante o exercício da docência.

No ensino de ILE, além de uma concepção de linguagem que considere as diferentes práticas de linguagem dos sujeitos da contemporaneidade, faz-se necessário uma abordagem teórica sobre o processo ensino-aprendizagem como prática social e em constate estado de fluidez. Nessa perspectiva a formação do professor deve oferecer subsídios teóricos e práticos para construção de competências docentes para além do conhecimento sobre a língua. Além das competências linguística e comunicativa, há outros saberes necessários a uma boa formação e atuação docente: o conhecimento do contexto de ensino está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento de estratégias de percepção do local.

Nessa perceptiva, é possível resistir às imposições acachapantes do mercado editorial e conjecturar uma proposta metodológica de ensino que aglutine e oportunize aos aprendizes compreender o local como espaço de percepção e criação

de saberes. Assim, num constante estado de fluxo, como sujeitos menos globalizados e imaginados, podemos construir discursivamente uma nova comunidade de práticas, (re)imaginada e glocalizada, sem sermos completamente aculturados, mas sim, com capacidade de reinvenção e emancipação a partir da apropriação de saberes, como resultado das interações interculturais.

Assim sendo, o ensino de ILE não deve ficar atrelado apenas aos aspectos linguísticos e a métodos padronizados em contexto adversos. Faz-se oportuno pensar sobre a relevância educacional da bagagem cultural que cada aprendiz traz para o ambiente escolar. Essa percepção precisa ser desenvolvida desde a formação dos futuros professores, daí ser tão importante considerar a formação docente um processo contínuo e reflexivo, sempre atrelado às demandas e necessidade de cada contexto.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo*. Lisboa: Edições 70, 2005.
- APPADURAI, Arjun. *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minnesota: University of Minneapolis Press, 1996.
- CANAGARAJAH, Athelstan Suresh. *Reconstructing Local Knowledge, Reconfiguring Language Studies*. In: CANAGARAJAH, Athelstan Suresh. (Org.). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FURTADO, Júnia. Ferreira. *Cultura e Sociedade no Brasil colônia*. São Paulo: Atual, 2000.
- GELLNER, Ernest. *Nations and Nationalism*. Ithaca: Cornell University Press, 1984.
- HOLLIDAY, Adrian. *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching, and Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Yale University, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. *Toward a post method pedagogy*. *California: Teachers of English to Speakers of Other Languages*. TESOL Quarterly, 2001. p.537-539. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3588427>>. Acesso em: 28/11/2017.

PACHECO. Agenor Sarraf. *Cidade-floresta*. In UWA'KÜRÜ: dicionário analítico: Neplan Editora, Rio Branco, Acre, 2016.

PAIVA, Vera Menezes de Oliveira. *Refletindo sobre estilos, inteligências múltiplas e estratégias de aprendizagem*. In PAIVA, Vera Menezes de Oliveira e. (Org.). *Práticas de Ensino e Aprendizagem de Inglês com foco na Autonomia*. Campinas: Pontes Editores, 2007.

ROBERTSON, Roland. 'Globalisation or Glocalisation?'. *The Journal of International Communication* 1(1): 33-52, 1994.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SANTOS, Souza Boaventura de. *Para uma pedagogia do conflito*. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. (Orgs.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre, 1996.

TEIXEIRA. Elenaldo Celso. *O local e o global: limites e desafios da participação cidadã*. São Paulo: Cortez, 2002.

UCHOA, J. M. S. *Narrativas de professores em formação sobre a didatização de podcast para o ensino de inglês na floresta*. 225 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – PPGEL, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

#### O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA EM UMA COMUNIDADE AMAZÔNICA: PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA AO IMPERIALISMO DO MERCADO EDITORIAL

**Resumo:** O presente artigo apresenta uma discussão teórica a respeito de uma estratégia de ensino de língua inglesa que valoriza os contextos locais dos aprendizes como base para construção de novos conhecimentos. A argumentação discursiva do artigo se contrapõe ao ensino cristalizado, na maioria das vezes, norteado pelo ensino das estruturas linguísticas e apoiado no livro didático que é produzido pelas grandes editoras. Geralmente, essa abordagem de ensino não leva em consideração os contextos sociais dos aprendizes. Pela prática teoricamente orientada é possível resistir às imposições acachapantes do mercado editorial e conjecturar uma proposta metodológica de ensino que oportunize aos aprendizes partir do local para o global. Para tanto, dialoga-se com a ideia de educação emancipatória proposta por Adorno (1995), educação como libertação e ascensão cultural pensada por Freire (1996) além de incorporar a luta contra as epistemologias dominantes difundidas por Santos, (1996). Em relação ao ensino de língua inglesa, as sugestões de autores como Holliday (1994), Canagarajah (2005) e Kumaravadivelu (2003, 2011) direcionam para a proposição de alternativas às estratégias de didática de línguas vigentes na maioria dos contextos de ensino. Os autores nomeados rejeitam os preceitos de determinados métodos rotulados por princípios da globalização. Eles orientam ao professor pensar o próprio contexto social em que está inserido para, posteriormente, propor uma abordagem metodológica de ensino de língua inglesa apropriado ao contexto.

**Palavras-chave:** Ensino; Língua inglesa, contexto, local

---

**THE TEACHING OF THE ENGLISH LANGUAGE IN A COMMUNITY OF THE AMAZON: PRACTICES OF RESISTANCE TO THE IMPERIALISM OF THE PUBLISHING MARKET**

**Abstract:** This article presents a theoretical discussion about an English language teaching strategy that values the local contexts of learners as a basis for the construction of new knowledge. The discursive argumentation of the article contrasts with the crystallized teaching practices, in most of cases, based in the teaching of linguistic structures and supported by didactic books produced by foreign publishers. Generally, this approach to teaching does not lead to concepts of the social contexts of learners. By the theoretically oriented practice, it is possible to resist the impositions of the publishing market and conjecture a methodological proposal of teaching that allows the students to move from the local to the global. In order to do so, it is in dialogue with the idea of emancipatory education proposed by Adorno (1995), education as liberation and cultural ascent thought by Freire (1996) and incorporates the struggle against the dominant epistemologies spread by Santos, (1996). In relation to English language teaching, the suggestions of authors such as Holliday (1994), Canagarajah (2005) and Kumaravadivelu (2003, 2011) point to the proposition of alternatives practices to the didactic strategies of languages in most teaching contexts. The named authors reject the precepts of certain methods labeled by principles of globalization. They instruct the teacher to think about the social context in which they are inserted and then propose a methodological approach to teaching the English language appropriate to the context.

**Keywords:** Teaching; English language, context, local

**LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS EN UNA COMUNIDAD DE LA AMAZONÍA: PRÁCTICAS DE RESISTENCIA AL IMPERIALISMO DEL MERCADO EDITORIAL**

**Resumen:** Este artículo presenta una discusión teórica sobre una estrategia de enseñanza del idioma inglés que valora los contextos locales de los estudiantes como base para la construcción de nuevos conocimientos. La argumentación discursiva del artículo contrasta con las prácticas pedagógicas cristalizadas, en la mayoría de los casos, basadas en la enseñanza de estructuras lingüísticas y respaldadas por libros didácticos producidos por editoriales extranjeras. En general, este enfoque de la enseñanza no conduce a conceptos de los contextos sociales de los estudiantes. Mediante la práctica orientada teóricamente, es posible resistir las imposiciones del mercado editorial y conjeturar una propuesta metodológica de enseñanza que permita a los estudiantes moverse de lo local a lo global. Para ello, está en diálogo con la idea de educación emancipadora propuesta por Adorno (1995), la educación como liberación y ascenso cultural pensada por Freire (1996) e incorpora la lucha contra las epistemologías dominantes difundidas por Santos, (1996). En relación con la enseñanza de la lengua inglesa, las sugerencias de autores como Holliday (1994), Canagarajah (2005) y Kumaravadivelu (2003, 2011) apuntan a la proposición de prácticas alternativas a las estrategias didácticas de las lenguas en la mayoría de los contextos de enseñanza. Los autores nombrados rechazan los preceptos de ciertos métodos etiquetados por los principios de la globalización. Instruyen al docente para que piense sobre el contexto social en el que se insertan y luego proponen un enfoque metodológico para enseñar el inglés adecuado al contexto.

**Palabras clave:** Enseñanza; Inglés, contexto, local

---

*Submetido e Aprovado em Novembro de 2017*