

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE DOUTORADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA
ELISABETE ANDRADE LONGARAY

GLOBALIZAÇÃO, ANTIIMPERIALISMO E O ENSINO DE INGLÊS NA ERA PÓS-MODERNA

Porto Alegre
2009

ELISABETE ANDRADE LONGARAY

GLOBALIZAÇÃO, ANTIIMPERIALISMO E O ENSINO DE INGLÊS NA ERA PÓS-MODERNA

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Letras.

Profa. Dra. Marília dos Santos Lima
Orientadora

Porto Alegre
2009

Para Bebé.

RESUMO

Globalização, *gurôbarizêshon*, *globalización*, *mondialisation*: fluxos econômicos e culturais globais varrem as nações do mundo contemporâneo afligindo a todos. Para muitos, um ícone do apagamento das fronteiras mundiais e o vislumbre de ilimitadas possibilidades dentre as quais a ascensão econômica e social parece sempre a mais celebrada. Para outros tantos, uma chance a mais de perpetuação das forças hegemônicas, de perturbação do conhecimento local; uma fonte de conflitos étnicos e religiosos bem como do agravamento das desigualdades sociais. Para a maioria, a certeza da inconstância e das freqüentes alterações não apenas dos mercados financeiros, mas também das relações humanas cada vez mais mediadas pela língua inglesa – a língua da vila global. Amparado por teorias da área da Aquisição de Segunda Língua (ASL), o presente estudo discute a expansão do inglês no âmbito internacional e as implicações de tal difusão nas instâncias global e local ao mesmo tempo em que analisa questões identitárias referentes ao ensino de inglês como língua estrangeira (LE) no Brasil. Para tanto, a autora lança mão de dados gerados em meio aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul. De posse desses dados, a autora confronta teorias triunfalistas da expansão da língua global e revela o investimento dos participantes na aquisição do inglês como LE ao mesmo tempo em que explora identidades e comunidades imaginadas sinalizadas pelos participantes no que respeita a cidadania global. A autora propõe o questionamento das práticas atuais de ensino da língua na intenção de promover a aprendizagem do inglês nas escolas públicas brasileiras.

ABSTRACT

Globalization, *gurôbarizêshon*, *globalización*, *mondialisation*: economic and cultural flows sweep present-day nations affecting everyone's lives. While for some globalization marks the dawn of a new era in human history featuring the collapse of frontiers and the strengthening of international relations around the world, for some others the phenomenon enhances the power of hegemonic forces. It doesn't matter in which side you are, if you make the case for or against it. It seems that globalization has come to stay and it brings all sorts of different economic, cultural and linguistic conflicts along with it. One of them refers to the *English* spread around the world as an international medium for communication – a *lingua franca*, a world language or simply the language of the global village. Inspired by Second Language Acquisition (SLA) theories, this study discusses the impact of globalization on language teaching in Brazil. In order to do so, the author examines data generated among participants regularly enrolled at the first year of a public high school on the state of Rio Grande do Sul, southern Brazil. The author confronts triumphalist theories of the global *English* development and reveals learners' investment in what concerns the acquisition of the foreign language (FL). She also explores the relationships between the learners' imagined communities and the acquisition of the target language claiming for the reassessment of teaching practices in order to guarantee the right students have conquered to learn the language at the public schools.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, para mim, significa fazer saber da minha satisfação e orgulho em contar com o apoio, a amizade e o auxílio de todos que fizeram parte de minha trajetória acadêmica e pessoal nos últimos anos. Nos últimos anos? Não, isso deixaria de fora minha primeira professora, Valdemira de Oliveira, com quem aprendi a ler e a escrever e também não faria justiça a todas as outras professoras do Ensino Fundamental com as quais descobri o verdadeiro valor da educação para minha vida. A elas devo meu despertar para as perspectivas de um futuro melhor. Aos professores do Ensino Médio, minhas desculpas, mas a verdade é que, terminada a oitava série, somente voltei a sentir o mesmo gosto pelo desafio na busca por novos conhecimentos já na universidade. No curso de Licenciatura em Letras da UFRGS pude recobrar antigas sensações. A vontade de alcançar proficiência na língua inglesa me movia, decerto, mas meu empenho costumava depender também do respeito e da admiração que nutria por minhas professoras. Não fosse a boa vontade, o carinho, o desprendimento e a determinação de Marília dos Santos Lima e Lourdes Marmet Thomas minha história com o mundo das letras teria sido bem diferente e, provavelmente, bem mais curta. O alinhavo dessa história depende muito de ambas. Impossível mensurar o quanto aprendi nas aulas da professora Lourdes – mais do que uma excelente professora de língua inglesa, um exemplo de integridade. Ainda lembro dos recadinhos escritos por ela, sempre com muita delicadeza, quando alguma questão exigia atenção imediata: *“Please, come to see me as soon as possible.”* A professora Lourdes me fazia querer acertar. Uma daquelas lembranças afetuosas que se preserva ao longo de toda uma vida – algo que se carrega no bolso e ao qual se pode recorrer nos momentos mais difíceis. Sempre contei com a sorte. De um lado, a calma e a nitidez da professora Lourdes e, de outro, o turbilhão de idéias e o frenezi daquela que se tornaria minha eterna orientadora. Disse que seria impossível mensurar os ensinamentos da professora Lourdes, pois bem, com Marília não poderia ser diferente. Após tantos anos do que

eu considero um muito bem-sucedido trabalho de equipe, admito que muito do que se lê nesta tese hoje resulta de uma amizade que já dura catorze anos. Acima de tudo, com Marília aprendi a encarar o mundo acadêmico com seriedade sem perder o bom humor, com praticidade e na certeza de que nem sempre tudo vale a pena e de que, apesar de nossa firme vontade, nem tudo dá certo. Nos últimos meses, ouvi muitos “*Vai trabalhar, vai*”..., mas também já ouvi muitos “*Vai ser feliz*”... vindos de uma orientadora-conselheira cuja natureza incansável já me deu muito trabalho. Sob a égide de Marília participei do projeto ALESA (Aquisição de Língua Estrangeira em Sala de Aula) enquanto bolsista FAPERGS, CAPES e, por último, como bolsista do programa PDEE CAPES quando desfrutei da grande oportunidade de fazer parte do grupo de pesquisa da Profa. Dra. Bonny Norton da *University of British Columbia*, Canadá, durante o ano acadêmico de 2006/2007. À Bonny e seu esposo Anthony, meus sinceros agradecimentos pela acolhida e pelo apoio durante toda minha estada em Vancouver. Meu muito obrigada à CAPES pelos excepcionais suporte técnico e financeiro. Todo o meu carinho à minha mãe, Lenir e aos meus irmãos, Alexandre e André que durante minha ausência administraram perfeitamente a vida que eu havia deixado para trás ainda que por pouco tempo. A eles, também, meus agradecimentos pelo apoio incondicional de sempre. À minha muito amada irmã Luciane pelos maravilhosos trinta e quatro anos de companheirismo, amor e ensinamento.

SUMÁRIO

1. Introdução, 10
2. Os vários nomes do inglês, 17
 - 2.1 *World, international e global English*: a investigação histórica de Tom McArthur, 17
 - 2.1.1 *World English*, 18
 - 2.1.2 *International English*, 23
 - 2.1.3 *Global English*, 27
 - 2.2 *General English, literate English* e outros nomes do inglês segundo Elizabeth Erling, 30
 - 2.2.1 *English as an international language (EIL)*, 31
 - 2.2.2 *English as a lingua franca*, 33
 - 2.2.3 *Global, general e literate English*, 36
 - 2.3 *World Englishes* no plural (*WEs*) e *English as a Lingua Franca*, 37
 - 2.4 I-Chun (Vicky) Kuo e o *status* do falante nativo, 45
 - 2.5 Considerações da autora, 51
3. A língua inglesa em tempos de globalização, 55
 - 3.1 A globalização e o ensino de inglês, 55
 - 3.2 Globalização, império e língua inglesa, 60
 - 3.3 *Hard Power, Soft Power* e o novo império americano, 80
 - 3.4 O inglês como língua da proregressão, 87
 - 3.5 Antiimperialistas vs. Triunfalistas: o debate entre Phillipson e Crystal, 101
 - 3.6 Robert Phillipson (2008) e a noção de neoimperialismo lingüístico, 113
 - 3.7 Considerações da autora, 118
4. A noção de identidade e o inglês na vila global, 121
 - 4.1 A questão da expansão do inglês e os conflitos da identidade lingüística, 121
 - 4.1.1 Identidades em conformidade: o caso do inglês em Cingapura, 130
 - 4.1.2 Identidades de resistência: o caso do inglês na Índia, 134
 - 4.1.3 Considerações da autora, 138
 - 4.2 O conceito de identidade, 144
 - 4.2.1 Uma breve introdução ao conceito de identidade nas ciências sociais, 144
 - 4.2.2 Zygmunt Bauman e a identidade na época líquido moderna, 147
 - 4.2.3 A adesão ao conceito de identidade nos estudos da ASL, 152
 - 4.2.3.1 Uma justificativa para o uso da noção nos estudos da ASL, 152
 - 4.2.3.2 Origens e utilização do conceito na ASL, 154
 - 4.2.4 Os estudos de Bonny Norton e a noção de identidade na ASL, 162
 - 4.2.4.1 Identidade e investimento, 164
 - 4.2.4.2 Identidade e comunidades imaginadas, 166
 - 4.2.4.3 *Katarina e Felícia*: identidade, investimento e comunidades imaginadas, 173
 - 4.2.4.4 Comunidades imaginadas e o inglês como língua de possibilidades futuras no Paquistão, 177
5. O desenvolvimento do estudo, 182
 - 5.1 Definindo a pesquisa qualitativa, 182
 - 5.2 Definindo a pesquisa-ação, 188
 - 5.3 Definindo a observação em sala de aula, 189
 - 5.4 Definindo a entrevista, 190
 - 5.5 Considerações éticas sobre a entrevista, 195

- 5.6 O estudo: ambiente e participantes, 197
- 5.6.1 A turma 100 e a professora Ana, 198
- 5.7 Geração de dados, 200
- 5.8 Procedimentos para a análise dos dados, 201

- 6. “*A gente não é metade nada, a gente é inteiro*”, 204
- 6.1 Do Instituto de Educação Dr. Barcelos, 208
- 6.2 Da colaboração entre professora titular e pesquisadora, 209
- 6.3 Das aulas de inglês na turma 100, 210
- 6.4 Da receita para uma boa aula de inglês, 222
- 6.5 Da língua das possibilidades futuras, 228
- 6.6 Considerações da autora, 236

- 7. Considerações finais, 237

Referências bibliográficas, 239

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho deriva de minha plena convicção da necessidade de uma abordagem mais crítica das identidades e do investimento dos aprendizes de inglês nas escolas públicas do Brasil na era da globalização. À época da apresentação de minha dissertação de mestrado, *Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira*, no ano de 2005, priorizo a análise de movimentos de resistência na aprendizagem do inglês como língua estrangeira (LE) em sala de aula. Naquele estudo, comentários com conotação sexual produzidos pelas participantes, a contação de estórias e a disparidade entre o discurso de enaltecimento do papel do inglês no mundo global e as ações perpretadas pelos aprendizes em sala de aula consistem na minha maior preocupação. O tópico, que há muito desperta meu interesse, surge aqui discutido sob um novo viés, porém.

A presente pesquisa lança mão dos dados gerados em meio aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio do Instituto de Educação Dr. Barcelos¹, escola estadual localizada na região metropolitana da cidade de Porto Alegre, a fim de questionar investimento, identidade e a relação dos aprendizes com a língua considerada global. Nas páginas seguintes, conclamo o leitor à discussão da adesão ao discurso predominante na escola, nas famílias e nos meios de comunicação de acordo com os quais o conhecimento da língua inglesa exerce influência direta no futuro de grande parte dos jovens brasileiros. Até onde isso tudo é verdade e, sendo a língua inglesa tão importante, o que acontece com aqueles que não falam, não lêem, tampouco escrevem nessa língua?

A língua inglesa parece ainda um pouco distante das histórias vividas pelos participantes deste estudo. Constantemente lembrado como o idioma das possibilidades futuras, o inglês consiste mais numa língua de exclusão do que num elemento promotor da inclusão social. Os conhecimentos adquiridos na escola pública não garantem o bom

¹ Nome fictício adotado a fim de preservar as identidades dos alunos e da instituição participante.

desempenho dos estudantes do Instituto de Educação Dr. Barcelos na língua global. Naquela instituição, o ensino da língua inglesa marginaliza. Quando inquiridos a esse respeito, os voluntários da pesquisa são contundentes: gostam das aulas, mas não aprendem outra coisa senão os pronomes e o verbo *to be* desde a 5ª série do Ensino Fundamental. No entanto, sabedores do *status* alcançado pela língua inglesa no âmbito mundial, os participantes deste estudo justificam o ensino de inglês com LE na escola pública com base numa comunidade imaginada que corresponde ao mundo dos negócios e do mercado de trabalho. Uma comunidade global onde saber inglês significa a possibilidade de alçar vôos mais altos na corrida pelo desenvolvimento econômico e cultural. Os fluxos globais correm à revelia dos alunos regularmente matriculados na escola pública brasileira, mas nem por isso deixam de seduzir um sem número de jovens para os quais, no nível da imaginação, a comunidade global, seus padrões econômicos, lingüísticos e culturais consiste numa chance a mais de mobilidade social.

Somado a minha experiência por durante seis meses no Instituto de Educação Dr. Barcelos, outro episódio também concorre para a realização deste estudo. No ano de 2007, durante a *6th LLED Graduate Student Conference* promovida pela *University of British Columbia*, apontamentos produzidos pelos doutores Michael Halliday e Bernie Mohan suscitam o surgimento de questões que são discutidas agora neste trabalho. Após o término de minha apresentação intitulada *Learning English as a foreign language in public schools in Brazil: resistance, non-participation and the construction of identities in the classroom*, Bernie Mohan afirma que eu havia trazido apenas o pior da sala de aula para o meu trabalho, levando em consideração apenas os aspectos negativos da aprendizagem do inglês na escola pública. Michael Halliday, por sua vez, parece duvidar de que a resistência às aulas de inglês tivesse realmente alguma coisa a ver com a língua em si. Para o experiente lingüista, os

movimentos de resistência encontrados por mim junto aos aprendizes brasileiros consistiam antes num problema do sistema educacional e social e não num problema com a língua.

Os estudiosos não parecem ter prestado muita atenção aos dados discutidos naquela manhã. Caso contrário, teriam percebido no discurso de uma das participantes de Longaray (2005), a voz da resistência ao ensino da língua e não uma simples contrariedade motivada pela inadequação das aulas. Quando questionada se gosta de estudar inglês, a participante revela: “Não gosto de estudar inglês porque para mim é uma atividade a mais. Eles não estudam a nossa língua, por que nós temos que estudar a língua inglesa?” (LONGARAY, 2005, p. 85). Pelo tom da aprendiz, a língua inglesa não parece isenta de relação com a cultura, política e economia oriundas dos países mundialmente reconhecidos pela difusão do inglês (Inglaterra no período colonial e, posteriormente, os Estados Unidos no mundo globalizado).

Em resposta aos comentários de Michael Halliday e Bernie Mohan, os dados aqui relatados revelam a atitude social positiva dos participantes no que respeita a aprendizagem do inglês em sala de aula na escola pública. Como veremos no capítulo 6 deste trabalho, na turma 100, o discurso dos aprendizes na defesa do ensino do inglês parece coerente com a prática dos mesmos em sala de aula. Na maior parte do tempo, os aprendizes dessa turma atendem exigências do ambiente, da instituição, da professora e, até mesmo, da presença de um elemento novo na comunidade representado pela figura da pesquisadora. Na turma 100, os movimentos de resistência não preocupam tanto quanto a apatia dos adolescentes. Enquanto na turma ao lado eventos de não-participação e de resistência servem de indício da necessidade de reformulação e questionamento da prática adotada em sala de aula, na turma 100 o silêncio e a apatia encobrem questões ainda mais sérias. Os alunos da turma 100 sabem que o conhecimento adquirido na escola é insuficiente, mas ainda assim sonham com as oportunidades que a língua inglesa pode oferecer.

À época da *6th LLED Graduate Student Conference* promovida pela *University of British Columbia*, os comentários tecidos por Michael Halliday e Bernie Mohan não encerram a discussão do meu trabalho acerca das identidades, da resistência e da não-participação dos alunos nas aulas de inglês da escola pública no Brasil. A professora Juliet Tembe, da Uganda, também indaga a respeito da aplicabilidade dos resultados da pesquisa. Segundo a doutoranda do programa de pós-graduação da *University of British Columbia*, a importância do trabalho depende da possibilidade de aplicação do mesmo no âmbito das políticas educacionais. Na minha opinião, porém, muito embora minha dissertação de mestrado não tenha originado nenhuma lei ou emenda junto à Lei de Diretrizes e Base da Educação, o grande mérito do trabalho intelectual das dissertações de mestrado e teses de doutorado em Letras reside na discussão de questões que podem auxiliar na evolução das práticas de sala de aula. Nem emenda, nem leis. Saber que os alunos da graduação, *pre-service teachers*, têm acesso gratuito *online* aos trabalhos realizados nos programas de pós-graduação brasileiros já me deixa muito satisfeita. Os professores e os aprendizes ainda me interessam mais do que a criação de leis, regras ou normas.

A análise dos dados gerados por esta pesquisa também não tem intuito normativo, regulador ou de expressão de verdades incontestáveis. Ao contrário, o período de seis meses de convivência com alunos, professores e equipe diretiva do Instituto de Educação Dr. Barcelos fortaleceu em mim o sentimento de que as generalizações e as verdades absolutas não se enquadram no momento histórico pelo qual passamos. Os indivíduos parecem cada vez mais compelidos a mudar, mudar rápido, de idéias, de valores, de interesses, de investimentos e de posicionamento nas instâncias global e local. Desde então, o enfoque da pesquisa aqui relatada reside nos questionamentos enumerados abaixo:

- 1) Qual é o verdadeiro papel desempenhado pela língua global na sociedade brasileira atual?

- 2) Qual é o investimento dos participantes na aprendizagem do inglês em sala de aula?
- 3) Como os estudantes brasileiros encaram a aprendizagem de inglês no sistema público de ensino?
- 4) Como os aprendizes aceitam ou rejeitam aspectos culturais e ideológicos relacionados às aulas de inglês?
- 5) Adaptar-se a esses novos aspectos culturais e ideológicos exige reformulação das identidades dos aprendizes?

O exame de questões teóricas atinentes ao ensino e à expansão do inglês como língua mundial precede a discussão dos dados, porém . O próximo capítulo, por exemplo, tem como principal objetivo o estudo da nomenclatura variada utilizada para referir a língua inglesa nos estudos da aquisição de segunda língua (ASL) desde a década de 1920 até os dias de hoje. Nele, as expressões *world English*, *international English*, *global English*, *English as a lingua franca*, entre outras, evidenciam a agenda e os interesses de um grande número de estudiosos envolvidos na pesquisa da aquisição do inglês como segunda língua (L2) ou como língua estrangeira (LE) em meio à sociedade contemporânea. No capítulo intitulado *Os vários nomes do inglês*, a investigação histórica proposta por Tom McArthur tem caráter seminal servindo de introdução aos estudos de Kanavillil Rajagopalan, David Crystal, Adrian Holliday, Barbara Seidlhofer, Sandra Lee McKay, Alastair Pennycook, Elizabeth J. Erling, Jennifer Jenkins e I-Chun (Vicky) Kuo que também versam sobre a tendência dos estudos atuais em renomear a língua.

A língua inglesa em tempos de globalização traz à baila a análise da difusão mundial do inglês e as implicações desse fenômeno na vida diária dos indivíduos comuns. Aqui, as noções de globalização, de expansão do inglês e de imperialismo lingüístico são analisadas sob a égide de alguns dos grandes nomes da área da aquisição de segunda língua (ASL). David Block e Deborah Cameron discutem a tensão gerada entre conhecimentos locais e

globais. B. Kumaravadivelu examina a ocidentalização mundial. Joseph Nye e Paul Johnson elaboram uma verdadeira ode aos costumes, à cultura e à língua norte-americana no século XXI. Photis Lysandrou e Yvonne Lysandrou identificam no inglês uma língua de proressão ou da impossibilidade de ascensão social. Ainda merece destaque nessa seção o debate encetado por Robert Phillipson e David Crystal às páginas do periódico *Applied Linguistics* em fins da década de 1990. Nesse debate, os dois autores defendem perspectivas bastante distintas no que respeita a expansão mundial do inglês. Enquanto o primeiro critica as características imperialistas da difusão da língua, o segundo evidencia as grandes vantagens advindas dessa difusão.

Janina Brutt-Griffler abre *A noção de identidade e o inglês na vila global* contrariando perspectivas contemporâneas de análise de questões identitárias e de problematização da expansão mundial do inglês bastante caras às pesquisas recentes conduzidas no campo da ASL. A oposição de Brutt-Griffler (2002 e 2005) à noção de imperialismo lingüístico proposta por Robert Phillipson é confrontada aqui com base nos estudos de Chew (2007) e Agnihotri (2007) que revelam o atual estado das artes no que respeita o *status* do inglês em países como Cingapura e Índia. A definição do conceito de identidade e o estudo de suas origens surge aqui amparada pelas pesquisas de Woodward (2002) e Bauman (2005). Ao mesmo tempo, Rajagopalan (2005), Block (2006, 2007) e Ricento (2005) justificam a utilização do construto de identidade nos estudos da ASL. Ao final do capítulo, os estudos da professora Bonny Norton ratificam a necessidade de investigação das identidades envolvidas na aquisição de uma segunda língua (L2).

NO desenvolvimento do estudo, as questões metodológicas envolvidas na geração e análise dos dados apresentados neste trabalho são descritas, principalmente, conforme Dörnyei (2007), Fontana e Frye (2000) e Ustick (2007). Nesse quinto capítulo, o ambiente e

os participantes são conhecidos e, o processo de geração de dados e os procedimentos de análise adotados pela autora recebem descrição detalhada.

“*A gente não é metade nada, a gente é inteiro*”, apresenta os dados gerados em meio aos alunos da turma 100 do Instituto de Educação Dr. Barcelos. Nesse último capítulo, à apresentação do ambiente escolar e das práticas adotadas em aula pela professora titular da cadeira de inglês segue-se a análise do investimento dos aprendizes da turma 100 no que respeita a língua inglesa, as aceções desses aprendizes acerca da LE e as expectativas dos mesmos para a utilização da língua global no futuro.

2 OS VÁRIOS NOMES DO INGLÊS

A história recente dos estudos da Aquisição de Segunda Língua (ASL) revela a ocorrência de uma série de denominações distintas utilizadas para se fazer referência ao inglês. Apenas para citar alguns exemplos, no mundo contemporâneo, o inglês pode receber os títulos de *world English*, *international English*, *global English* e *English as a lingua franca*¹ entre outros tantos. A preocupação com a nomenclatura, que à primeira vista pode não parecer mais do que puro preciosismo, se justifica a partir da necessidade de definição do objeto de estudo das pesquisas conduzidas no campo da ASL. Na maioria das vezes, a seleção de uma determinada expressão na alusão ao inglês evidencia o germe da pesquisa, os propósitos e as inclinações teóricas do pesquisador fazendo da terminologia algo imprescindível. Neste segundo capítulo, os estudos de McArthur (2004), Rajagopalan (2004), Crystal (2003a, 2003b), Holliday (2005), Seidlhofer (2003, 2005), McKay (2002), Pennycook (2007), Erling (2005), Jenkins (2006) e Kuo (2006) evidenciam alguns dos nomes utilizados por estudiosos e pesquisadores da ASL para referir a língua inglesa nos últimos tempos.

2.1 *World, international e global English*: a investigação histórica de Tom McArthur

Num breve histórico da evolução da nomenclatura utilizada para fazer referência à língua inglesa desde meados da década de 1920 até o final dos anos 1990, McArthur (2004) explora significados, semelhanças e contrastes existentes entre as expressões *world English* (inglês mundial), *international English* (inglês internacional) e *global English* (inglês global). A discussão proposta por McArthur (2004) examina uma série de ocorrências desses últimos três termos. No entanto, como veremos a seguir, o acompanhamento da linha de tempo mais ou menos ordenada apresentada pelo autor evidencia a necessidade do mesmo em “dedicar ao *world English* quatro vezes mais espaço do que aquele dedicado aos seus termos rivais” (McARTHUR, 2004, p. 4).

De acordo com McArthur (2004), muito embora todas as três expressões citadas acima façam alusão à uma mesma língua ou família de línguasⁱⁱ cada uma delas apresenta desenvolvimento histórico distinto tendo sido originadas a partir de perspectivas também bastante diversas. A expressão *world English*, por exemplo, surge no final dos anos 1920 seguida de perto pela expressão *international English* nos anos 1930 e, somente muito mais tarde, pela expressão *global English* na década de 1990. Conforme o autor, a primeira vem sendo utilizada ao longo dos anos para dar nome tanto ao que conhecemos por *standard English* (inglês padrão) quanto a qualquer outra variedade do inglês; a segunda se refere ao uso multinacional do inglês, principalmente no que diz respeito ao ensino de línguas; e, a terceira inclui os múltiplos usos do inglês e a relação, quase sempre negativa, que se estabelece entre ele e o fenômeno da globalização socioeconômica mundial.

2.1.1 *World English*

A primeira ocorrência da expressão *world-English* (hifenizada) data de 1927. McArthur (2004) encontra indícios dessa ocorrência na segunda edição do *Oxford English Dictionary* (OED2) no ano de 1989. O dicionário exibe dois exemplos de uso da expressão. Neles, os termos *standard English* e *world-English* se confundem. Segundo o autor, do momento de seu primeiro registro até o início da década de 1980, a expressão *world English* volta a ser citada novamente apenas em 1967, como título de artigo publicado pelo próprio Tom McArthur na revista *Opinion* em Bombaim, Índia.

Naquela época, a produção acadêmica do autor revela a experiência do mesmo junto ao Departamento de Inglês da *Cathedral and John Connon School* em Bombaim. De acordo com ele, a maioria dos alunos daquela instituição falava inglês como segunda ou terceira língua e muitos deles faziam parte de pequenas minorias: “falantes nativos do inglês local (principalmente *Anglo-Indian*), estrangeiros falantes nativos de inglês e estrangeiros falantes não-nativos de inglês” (McArthur, 2004, p. 5). Esses aprendizes eram preparados para prestar

as provas do certificado escolar indiano (*Indian School Certificate*) que é descrito por Tom McArthur como sendo uma espécie de qualificação nacional elaborada de acordo com modelos britânicos de avaliação. McArthur (2004) reconhece na variedade do inglês utilizado pelos alunos da *Cathedral and John Connon School* uma forma de *world English*.

Numa rápida interrupção de seu relato acerca do desenvolvimento dessa expressão nos nossos dias, McArthur (2004) faz questão de deixar claro que, para ele, *world English* denomina, desde 1967, todo e qualquer tipo de inglês. Para o autor, *world English* compreende a língua inglesa como língua padrão e não-padrão, língua materna e outra língua, dialeto, *pidgin*, *creole*, *lingua franca*, e também os chamados Anglo-híbridos tais como o *Hindlish* e o *Spanglish*. Sendo assim, para McArthur (2004) *world English* pode servir tanto como abreviatura da expressão *English as a world language* quanto como termo superordenado (hiperônimo) do inglês australiano, britânico, irlandês, nigeriano e assim por diante. O termo *world English* compreende, dessa forma, todos os aspectos da língua, desde o aspecto dialetal, passando pelo *pidgin* e pelo *creole*, pela variedade, pelo padrão, pela fala e pela escrita, seja ela eletrônica ou não.

De volta ao desdobramento histórico da noção, o autor afirma que a introdução da mesma em publicações como *English as a World Language* (BAILEY e GÖRLACH, 1982), *A comprehensive Grammar of the English Language* (QUIRK *et alii*, 1985) e nos artigos que fizeram parte do primeiro número do periódico *English Today (ET)*, ainda no ano de 1985, indica o estabelecimento do termo *world English* já na primeira metade da década de 1980. Anterior a essas publicações, o lançamento pela editora Pergamon em 1981 da revista *World Language English* (atual *World Englishes*) também é lembrado por McArthur (2004) como mais um exemplo da alta produtividade alcançada pelos estudos acerca da língua inglesa e seu uso ao redor do mundo na década de 1980.

Alguns anos mais tarde, em 1992, Tom McArthur define o termo *World English* (w maiúsculo) às páginas do *Oxford Companion to the English Language* (OCELang): *World English* consiste num termo cada vez mais utilizado para fazer referência ao inglês como língua mundial – resume a definição elaborada pelo autor. McArthur (2004) afirma ter prevenido os leitores daquela publicação da existência de uma forte oposição no que dizia respeito ao uso da expressão *World English* em ambiente acadêmico. Segundo ele, a recusa do termo tomava por base a crença de que o conceito de *World English* apontava para a dominância da língua inglesa enquanto língua global em detrimento de todas as outras muitas línguas faladas ao redor do mundo.

Já em 1993, o dicionário *New Shorter Oxford English Dictionary* (NSOED) define *World English* (w maiúsculo) como uma variedade do inglês ou como os traços fundamentais do inglês considerado como padrão onde quer que ele seja falado. Para McArthur (2004) o conceito de *world English* como apresentado pelo NSOED difere muito pouco daquele encontrado na segunda edição do *Oxford English Dictionary* em 1989. *World English* e *standard English* operam como expressões sinônimas tanto numa quanto noutra publicação.

De fato, como vimos anteriormente, no início, não há distinção rígida entre as noções de *world English* e *standard English*. Entretanto, a eventual alternância entre os dois termos se torna menos comum ao término da década de noventa. Em 1998, McArthur (2004) assiste a uma mudança revolucionária no que diz respeito àquele primeiro conceito. Segundo o autor, naquele ano, o novo dicionário de inglês da Oxford (*New Oxford Dictionary of English* – NODE) surpreende ao descrever *world English* enquanto a língua inglesa incluindo-se aí todas as suas variedades regionais tais como a norte-americana, a australiana, a neozelandesa e a sul-africana. Apesar do aparente entusiasmo do autor com a possibilidade de uma nova descrição para o termo, para McArthur (2004), o dicionário falha, porém, ao oferecer uma segunda definição da expressão. Nela, *world English* representa uma forma básica do inglês

que consiste de traços comuns a todas as variedades. Em outras palavras, a expressão torna a fazer referência, mais uma vez, a uma forma padrão da língua.

Ainda de acordo com o autor, até o final da década de 1990, dos três nomes mais utilizados para rotular a língua inglesa na era da globalização, *world English*, *international English* e *global English*, apenas o primeiro atrai a atenção de grandes redes responsáveis pela distribuição de dicionários destinados aos usuários de língua inglesa. Em 1999, por exemplo, a editora Bloomsbury, radicada em Londres, associa-se à *Microsoft* e introduz o dicionário Encarta (*Encarta World English Dictionary*) no mercado. Para Tom McArthur, esse lançamento “muda as regras do jogo” (McArthur, 2004, p. 7). De acordo com ele, no Encarta, conceitos como os de *World English* e de *regional English* (inglês regional) são examinados, de forma inovadora, à luz de noções como as de cultura e uso da língua. Além disso, no prefácio da primeira edição do Encarta, Nigel Newton, então presidente daquela editora, clama por uma maior elaboração do conceito de *world English* que já havia alcançado notabilidade na década de 1990. Não por acaso, o dicionário Encarta exhibe, entre outros textos, o ensaio intitulado *World English* de autoria de Tom McArthur. Conforme McArthur (2004), o ensaio inclui expressões tais como *World Englishes*, *Englishes*, *lingua franca*, *New Englishes*, *International English* e *Global English*.

McArthur (2004) admite, porém, que o lançamento do dicionário produzido pela *Microsoft* é obscurecido pela publicação do NODE 1998 (*New Oxford Dictionary of English*) mencionado anteriormente (ver página 20). Introduzido no mercado apenas alguns meses antes da publicação do Encarta, o NODE promove a imagem da Oxford como “líder mundial na autenticação de novas palavras e na autenticação da língua” (McARTHUR, 2004, p. 7). Segundo Tom McArthur, o prefácio do NODE divulga a colaboração de 29 consultores especializados em *World English*. Nesse mesmo prefácio, o inglês é descrito como *world language* (língua mundial) e o mundo falante de inglês (*English-speaking world*) é invocado

junto à promessa de uma cobertura abrangente do chamado *World English* (w maiúsculo) às páginas do dicionário. Além disso, em seção intitulada *World English*, a língua inglesa recebe o título de *language of international communication* (língua para comunicação internacional) nos campos do comércio, da diplomacia, dos esportes, da ciência e da tecnologia, entre outros.

Segundo McArthur (2004), com o surgimento do NODE 1998 e do Encarta 1999 o termo *world English* atinge posição de destaque nos processos de descrição e promoção da língua inglesa contemporânea. No que diz respeito ao *status* alcançado pela expressão *world English*, a afirmação de McArthur (2004) parece acertada. Basta uma rápida consulta à versão *online* do dicionário Encarta 2007, por exemplo, para que se encontre registro de apenas uma das três expressões examinadas pelo autor. De acordo com a última edição do dicionário disponível na *web*, o termo *World English* é definido como “o inglês como ele é utilizado ao redor do mundo” ou como “a língua inglesa em todas as suas variedades como ela é falada e escrita ao redor do mundo”.

Definições tão abrangentes como estas oferecidas pelo Encarta 2007 parecem justificar as palavras do professor da Universidade de Campinas, Kanavillil Rajagopalan, de acordo com o qual a expressão *World English* (WE) consiste num termo “mais ou menos clichê utilizado atualmente para fazer referência ao inglês como língua mundial” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 111). Sob uma perspectiva não menos abrangente do que aquela defendida por McArthur (2004), o pesquisador define *World English* (WE) como uma variedade democrática do inglês – uma variedade pertencente a todos os seus usuários, mas que não constitui língua materna para nenhum deles.

World English, para Rajagopalan (2004), consiste numa língua falada em “balcões de *check in*, corredores e salas de embarque dos aeroportos mais movimentados do mundo durante encontros de negócios multinacionais, jogos olímpicos ou copas do mundo, feiras internacionais de comércio e conferências acadêmicas” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 112).

Segundo esse autor, o *World English* conta atualmente com uma legião crescente de usuários. O exame mais detalhado dessa variedade em nossos dias dá mostras da existência de um sem número de dialetos e sotaques distintos que passam por diferentes estágios de um processo que Rajagopalan (2004) chama de nativização da língua. Para Rajagopalan (2004), o *World English* se assemelha a um jogo sem regras bem definidas que são reinventadas e revisadas à medida que ele progride.

Rajagopalan (2004) reitera a noção de *world English* proposta por McArthur (2004) (ver página 19). Contudo, sob o ponto de vista do último autor, nem mesmo a popularidade encontrada pelo termo *world English*, nem mesmo a escassez de ocorrências das expressões *international English* e *global English* conseguem desmerecer a importância do papel desempenhado por ambas na história recente dos estudos da língua inglesa. Por essa razão, no próximo segmento desta seção, Crystal (2003a, 2003b), Holliday (2005), Seidlhofer (2003, 2005) e McKay (2002) reforçam o exame realizado por McArthur (2004) de algumas dessas poucas ocorrências dos termos *International* e *global English*.

2.1.2 *International English*

O uso da expressão *international English* (inglês internacional) remonta aos tempos de origem da expressão *world English*. Para McArthur (2004), embora pouco comum, a ocorrência do termo pode ser verificada já a partir da década de 1930. De acordo com os registros do autor, J. B. Priestley utiliza a expressão em 1930 e, C. Logue, no suplemento literário da revista *Times*, em 1958. Contudo, à semelhança da expressão *world English*, a ocorrência da expressão *international English* “parece rara até os anos 1980” (McARTHUR, 2004, p. 7). O autor afirma que a expressão não é encontrada “como termo técnico ou de forma impressa antes dos anos 1980 quando ela começa a aparecer em muitos lugares” (McARTHUR, 2004, p. 7).

McArthur (2004) chama atenção para a ocorrência do termo em dois lançamentos do mercado editorial no ano de 1982. Segundo ele, *International English: a guide to varieties of standard English* (Trudgill e Hannah, 1982) e *English as a World Language* (Bailey e Görlach, 1982), inauguram um revezamento de termos que tem de um lado as noções de *English as a world language/world English* e, de outro, *English as an international language/international English*. Segundo McArthur (2004), em se tratando de um guia para as variedades de inglês padrão, Trudgill e Hannah (1982) encontra guardada junto ao desenvolvimento, na década de 1980, do *(Teaching) English as an International Language*, abordagem que tinha como principal objetivo ir de encontro a duas abordagens pedagógicas previamente estabelecidas: *(Teaching) English as a Foreign Language* (TEFL, EFL) e *(Teaching) English as a Second Language* (TESL, ESL).

Nos Estados Unidos, a abordagem conhecida como TEIL (*Teaching) English as an International Language*) encontra em Larry E. Smith (*East-West Center*, Havaí) seu principal proponente. Segundo McArthur (2004), Larry E. Smith defende a adoção de uma abordagem sociocultural do ensino de inglês como língua internacional (*Teaching English as an International Language*). Tom McArthur acredita que, para aquele autor, *Teaching English as an International Language*, *Teaching English as a Foreign Language* e *Teaching English as a Second Language* se distinguem à medida que apenas na primeira abordagem fica subentendida a necessidade de que também os falantes nativos realizem esforços para compreensão e produção da língua em situações de comunicação internacional.

Para McArthur (2004), sob a perspectiva do ensino de inglês como língua internacional sustentada por Larry E. Smith, o inglês pertence a todos os seus usuários e os padrões de fala, variáveis de acordo com cada comunidade, podem influenciar tanto falantes não-nativos quanto falantes nativos. Por isso, “todos nós [falantes nativos e não-nativos]

precisamos cooperar e acomodar” (McARTHUR, 2004, p. 8) a fim de evitar que tais influências acabem por inibir ou atrapalhar a comunicação entre os falantes.

Nas palavras de McArthur (2004), a abordagem amparada por Larry E. Smith passa a gozar de algum prestígio junto aos profissionais de ensino da língua inglesa (*English language teaching*, ELT) mais ou menos na mesma época em que noções como as de EFL (*English as a Foreign Language*), ESL (*English as a Second Language*) e ENL (*English as a native language*) começam a perder força como consequência de movimentos de emigração. Segundo o autor, graças a esses movimentos, moradores de grandes centros urbanos como Londres e Nova York são obrigados a conviver com a efervescência de um grande número de línguas e culturas. Mergulhadas na diversidade, cidades como Londres procuram administrar a existência de cerca de 350 diferentes línguas maternas nas escolas do sistema regular de ensino. No caso londrino, a atuação efetiva dos professores depende de uma prática conciliadora do inglês nas suas versões enquanto língua nativa, língua estrangeira, segunda língua e língua internacional, de acordo com McArthur (2004).

Não obstante os esforços realizados por pesquisadores como Larry E. Smith, para McArthur (2004), os lexicógrafos falham na captura da noção de *international English*. OED2 1989, NSOED 1993, NODE 1998 e Encarta 1999 tratam da expressão *world English*, mas nenhum deles menciona ou define *international English*. Isso não quer dizer, no entanto, que o termo deva ser deixado de lado como se fosse uma versão limitada da expressão *world English*, assevera McArthur (2004). Para ele, o termo *international English* apresenta essência tripartida uma vez que antecipa: (1) a disseminação mundial do inglês, (2) a padronização da língua e, (3) a noção de uso da mesma enquanto *lingua franca*. O termo reflete, dessa forma, os desejos de milhares de pais não-nativos que vislumbram através da aquisição de uma língua internacional um futuro melhor para seus filhos. Ambição que parece justificar a atuação de escolas internacionais em países como Hong Kong bem como a disposição de

países como Cingapura em desenvolver uma variedade “internacionalmente aceitável do inglês” (McARTHUR, 2004, p. 9).

Para Holliday (2005), uma versão internacionalizada do inglês (*English as an international language*) vem conquistando cada vez mais adeptos para desespero dos defensores da aprendizagem do inglês vinculada ao ensino das culturas norte-americana e britânica. Nessa versão, o falante nativo perde o *status* de modelo ideal de falante da língua. Sob este ponto de vista, o falante nativo apresenta uma série de limitações que incluem tanto o uso restrito de formas da língua quanto o de formas irrelevantes e inadequadas à comunicação internacional. Daí a dificuldade encontrada por muitos falantes nativos de inglês na interação casual com falantes de inglês como segunda língua ou língua estrangeira. A respeito desses encontros, Holliday (2005) reconhece no trabalho de Barbara Seidlhofer a importância da descrição do inglês enquanto *lingua franca*.

A expressão *International English* não passa de uma abreviatura do termo *English as an international language* (EIL) para Seidlhofer (2003). A autora que tem seu nome quase sempre associado às pesquisas relacionadas ao inglês como *lingua franca* afirma sua preferência pelo segundo termo, mais completo, quando comparado ao primeiro. O termo *English as an international language* (EIL) parece mais preciso, para a autora, à medida que enfatiza o uso internacional do inglês sem com isso sugerir, de forma equivocada, a existência de uma variedade única e de fácil reconhecimento denominada *International English*.

Conforme Seidlhofer (2003), o uso do inglês como língua internacional compreende falantes nativos (*English as a Native Language*, ENL), falantes de inglês como língua materna (*English as a Mother Tongue*, EMT) em todos os seus dialetos e falantes de *New Englishes* ou *World Englishes*. Em outras palavras, de uma forma mais geral, para Seidlhofer (2003), o inglês pode ser denominado *English as an International language* sempre que consistir na forma escolhida pelos falantes para a comunicação entre indivíduos provenientes

de diferentes culturas. Seidlhofer (2003) encontra em McKay (2002) uma definição que considera adequada para o inglês como língua internacional ainda que a última autora faça uso da expressão em sua forma reduzida.

Para Sandra Lee McKay, o *International English* propicia a interação entre indivíduos provenientes de culturas distintas promovendo encontros entre falantes nativos e usuários bilíngües da língua. Conforme McKay (2002), a versão internacional do inglês pode ser utilizada tanto nas situações de interação local quanto em situações de interação global. No primeiro caso, o *International English* auxilia na comunicação de indivíduos provenientes de culturas e línguas diferentes, mas que se encontram radicados num mesmo país. Já na interação global, o inglês em sua versão internacional permite a comunicação entre indivíduos de nacionalidades distintas ao redor de todo o mundo.

O senso comum muitas vezes equaciona número de falantes e *status* da língua no âmbito internacional. No entanto, para McKay (2002), a obtenção desse *status* internacional requer mais do que uma multidão de falantes. Não fosse assim, mandarim, espanhol, hindi e árabe poderiam compartilhar com o inglês o título de língua internacional do mundo contemporâneo. Mas a menos que também sejam adquiridas por um grande número de falantes nativos de outras línguas, mandarim, espanhol, hindi e árabe não podem servir como língua para comunicação internacional, como adverte McKay (2002). E é “nesse sentido, como uma língua de maior amplitude de comunicação, [que] o inglês constitui uma língua internacional por excelência” (McKAY, 2002, p. 5).

2.1.3 *Global English*

À semelhança do termo *international English*, para McArthur (2004), também a expressão *global English* (inglês global) tem sido negligenciada em publicações recentes. Apenas *English as a global language* (Crystal, 2003a) e *The future of English?* (Graddol, 1997) são citados pelo autor como exemplos de publicações para as quais o termo parece

relevante. A rápida incursão ao livro de David Crystal deixa transparecer, porém, a inconsistência com a qual se faz uso do termo *global English* que, na maior parte das vezes, acaba por ser substituído por expressões como *world English* e *international English*.

A língua atinge *status* genuinamente global quando desempenha papel de importância aceito internacionalmente. Ao reconhecer a obviedade de tal afirmação, Crystal (2003a) propõe o exame detalhado das muitas atribuições desempenhadas pela versão global de uma língua. Para o autor, tais atribuições podem ser mais facilmente identificadas a partir de países onde língua global e língua materna constituem uma única língua como no caso do inglês nos Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Irlanda, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul e alguns países do Caribe. Para Crystal (2003a), a obtenção de *status* global de uma língua depende do prestígio alcançado pela mesma junto a falantes de diferentes línguas maternas nos quatro cantos do mundo. A língua global depende da conquista de um “espaço especial dentro das comunidades” (CRYSTAL, 2003a, p. 4) até mesmo nas áreas mais remotas do planeta onde o contato com falantes considerados nativos dessa língua seja pouco freqüente.

Conforme Crystal (2003a), o exercício da posição de prestígio da língua global pressupõe (1) a oficialização da mesma enquanto segunda língua do país e/ou (2) a priorização do ensino da língua dita global como língua estrangeira. Na primeira alternativa, a língua global passa a servir como instrumento de comunicação junto aos órgãos governamentais, instituições legais, veículos de mídia e sistema educacional do país. Nesses casos, a língua global atua de forma complementar em associação com a primeira língua dos indivíduos. Já na segunda possibilidade de atuação, a língua global passa a fazer parte do currículo escolar desde muito cedo, nas séries iniciais.

No que respeita as funções da língua global enquanto segunda língua, o inglês, por exemplo, conta agora com “algum tipo especial de *status* em mais de setenta países tais como Gana, Nigéria, Índia, Cingapura e Vanuatu” (CRYSTAL, 2003a, p. 4). Muito recentemente,

no ano de 1996, Ruanda também confere *status* de língua oficial ao inglês. Nesse ínterim, novas decisões políticas acatadas diariamente ao redor de todo o mundo legitimam a hegemonia da língua global seja nas repartições públicas seja nas salas de aula. No que concerne o prestígio de uma determinada língua dominante no ensino de língua estrangeira, Crystal (2003a) recupera a influência dos idiomas russo e mandarim junto aos países vizinhos de Rússia e China. Segundo Crystal (2003a), durante muito tempo, no período anterior à queda da extinta União Soviética, o russo goza de grande prestígio em meio aos países do bloco socialista enquanto o mandarim intervém, já há algum tempo, na rotina de milhares de indivíduos em todo o sudeste da Ásia.

Até o presente momento, porém, nenhuma outra língua foi capaz de sobrepujar o poder de disseminação da língua inglesa que consiste, de acordo com Crystal (2003a), na língua estrangeira de maior abrangência mundial na história da humanidade. Em países como China, Rússia, Alemanha, Espanha, Egito e Brasil, a língua inglesa lidera a corrida no ensino das línguas estrangeiras, “freqüentemente, desbancando outra língua ao longo do processo” (CRYSTAL, 2003a, p. 5). Antiga colônia francesa, a Argélia, por exemplo, substituiu o ensino de francês pelo ensino de inglês nas escolas a partir de 1996.

A despeito dos esforços de Crystal (2003a), a expressão *global English* não encontra grande acolhida em McArthur (2004). O último autor, que já havia declarado amearhar todo e qualquer tipo de inglês sob o rótulo de *world English*, insiste ainda uma vez que “*world English* e *global English* são dois nomes para o mesmo fenômeno” (McARTHUR, 2004, p. 11). Além disso, para McArthur (2004), destinado ao público em geral, *English as a global language* não contém a rigidez e a precisão metodológicas necessárias para a defesa do termo. A inconsistência do tratamento dispensado por David Crystal ao termo *global English* não escapa do crivo de McArthur (2004). Acompanhado de perto pelo último, Crystal (2003a) “deixa o *global* de lado, faz uso da expressão *international* em sua acepção mais geral e,

então, retorna ao uso da palavra *world*” (McARTHUR, 2004, p. 11) quando define seu conceito de *World Standard Spoken English* (padrão mundial do inglês falado) ou *WSSE*.

Noutra publicação bem mais recente, Pennycook (2007) lança mão do termo *global Englishes* (no plural) “a fim de situar a expansão e o uso do inglês dentro de teorias críticas da globalização” (PENNYCOOK, 2007, p. 5) segundo as quais o inglês está intimamente ligado aos sentimentos ambivalentes de intimidação, desejo, destruição e oportunidade. Na negação tanto de modelos teóricos de ataque ao imperialismo lingüístico quanto de modelos tradicionais de defesa da expansão da língua, Pennycook (2007) propõe o que ele diz ser uma perspectiva mais complexa da globalização. Nela, novas formas de poder, de controle, de destruição, de resistência, mudança, apropriação e identidade são consideradas na compreensão do papel do inglês em meio à sociedade atual. A abordagem recomendada por Pennycook (2007) sugere o debate acerca de fluxos translocais (*translocal flows*) e transculturais (*transcultural flows*)ⁱⁱⁱ através dos quais a mobilidade do inglês em meio a espaços e relações sociais distintas pode ser examinada. Segundo o autor, a conexão do inglês a esses fluxos resulta “(n)uma língua de comunidades imaginadas e de identidades remodeladas” (PENNYCOOK, 2007, p. 6).

2.2 *General English, literate English* e outros nomes do inglês segundo Elizabeth Erling

Em *The many names of English*, Erling (2005) discute, de maneira breve e objetiva, algumas das alternativas de denominação do inglês que parecem ter passado despercebidas por McArthur (2004). A análise de Erling (2005) inclui as propostas de Widdowson (1997, 1998) e Modiano (1999, 2001) acerca da expressão *English as an international language*, a interpretação do termo *global* de acordo com Toolan (1997), e o *general English* e o *literate English* propostos por Ahlu (1997) e Wallace (2002), respectivamente. A expressão *English as a lingua franca* é representada pelas pesquisas de Jenkins (2000) e Seidlhofer (2001). O

texto de Erling (2005) não se resume, porém, à mera listagem de uma série de expressões e termos referentes à língua inglesa. Além de proceder ao exame de alguns desses termos, a autora discorre sobre o porquê da “forte compulsão em renomear a língua” (ERLING, 2005, p. 40).

De acordo com Erling (2005), essa compulsão decorre do profundo sentimento de ambivalência do mundo pós-colonial no que respeita a expansão do inglês como língua global. Além disso, a busca por novas ideologias de ensino capazes de dar conta da diversidade de usos e usuários de inglês também contribui para o surgimento dos tantos nomes e expressões utilizados para fazer referência ao inglês nos estudos da ASL. Para Erling (2005), (1) o crescimento da adoção do inglês no âmbito global, (2) o exame crítico da expansão da língua e (3) as tentativas de contenção da hegemonia do inglês em todo o mundo corroboram para o desenvolvimento de um grande número de propostas de renomeação da língua nos nossos dias.

2.2.1 *English as an international language* (EIL)

O termo *English as an international language* (EIL) inaugura a discussão proposta por Erling (2005). Através dele, Widdowson (1997) descreve o uso específico do inglês com propósitos internacionais, profissionais e acadêmicos principalmente na versão escrita da língua. Nas palavras de Erling (2005), para aquele autor, a variedade denominada *English as an international language* se resume a uma forma de registro do inglês que, para a maioria dos aprendizes, consiste num meio de acesso a certos domínios e não numa língua de identificação para a comunidade à qual pertencem. Ainda de acordo com Erling (2005), Widdowson (1997) parece tolerar o intercâmbio entre as expressões *English as an international language* e *lingua franca*, pois tanto uma quanto a outra subentendem um inglês independente, livre de associações a uma variedade principal.

Modiano (1999), por sua vez, concebe o termo *English as an international language* como alternativa para a expressão *standard English* (inglês padrão). Para Modiano (1999), o termo pressupõe a neutralidade cultural, política e social do inglês. Nesse modelo, a neutralidade da língua aparece acompanhada de traços característicos que a tornam compreensível para falantes de inglês como primeira e segunda língua. Segundo Erling (2005), Modiano (1999) representa o conceito de *English as an international language* por intermédio de um conjunto de seis círculos concêntricos. Os círculos representam as variedades britânica, norte-americana, canadense, australiana, neozelandesa, sul-africana, o inglês como língua estrangeira e o que Modiano (1999) chama de outras variedades. O *English as an international language* resulta, de acordo com o modelo do autor, da convergência de todas essas variedades. Melhor dizendo, no modelo de Modiano (1999), as características partilhadas por todas as variedades de inglês utilizadas por falantes competentes em situações de comunicação internacional dão origem ao inglês como língua internacional (*English as an international language*, EIL).

Conforme Erling (2005), Modiano (1999) impõe uma condição a fim de que falantes de dialetos regionais, de *pidgin* e *creoles* sejam inseridos na categoria dos falantes competentes do inglês internacional. Segundo o autor, falantes competentes da língua fazem uso de uma variedade internacionalmente inteligível. Para Modiano (1999), a utilização de dialetos regionais, de vocabulário estranho ao adotado pela comunidade internacional, o uso de RPs (*Received Pronunciation*) e de falsos cognatos não condizem com a definição de *English as an international language*. Modiano (1999) admite, porém, as muitas dificuldades envolvidas na tarefa de descrição de tal variedade, dita internacional, considerando-se a escassez do que ele opta por classificar como modelos adequados da língua.

Os trabalhos de Widdowson (1997) e de Modiano (1999) recebem pouca acolhida, segundo Elizabeth Erling, em meio aos profissionais da área da ASL. O primeiro recebe

críticas por desrespeitar a necessidade de descrição detalhada dos vários usos do inglês (o autor preocupa-se mais com a escrita da língua, como já vimos). Já o segundo, falha ao não deixar claro o tipo de inglês que considera como o mais inteligível internacionalmente. Além disso, Modiano (1999) censura o uso de variedades que ele classifica como sendo excessivamente regionais ao mesmo tempo em que julga a competência dos falantes. Para Erling (2005), o uso das noções de competência e de variedades regionais pelo último autor parece completamente equivocado.

2.2.2 *English as a lingua franca*

A utilização crescente do inglês para comunicação entre falantes de inglês como segunda língua ou língua estrangeira em situações que não envolvem a presença de um falante nativo da língua justifica, para Erling (2005), a preferência de muitos pesquisadores pelo termo *English as a lingua franca* (ELF). Citadas por Elizabeth Erling, Jenkins (2000) e Seidlhofer (2001) afirmam não ser possível garantir o sucesso da comunicação entre os falantes da língua inglesa tomando-se por base apenas as normas do inglês como L1. Para ambas, a comunicação entre indivíduos provenientes de culturas distintas exige o desvencilhamento das normas da língua de um único padrão lingüístico em particular.

A partir de um banco de dados que exhibe trocas lingüísticas entre falantes de inglês como L2, Jenkins (2000) advoga a favor de uma abordagem do ensino da pronúncia em inglês cuja meta consista na inteligibilidade mais do que na imitação de normas fornecidas pelos falantes de inglês como L1. À semelhança daquela primeira autora, Seidlhofer (2001) organiza um conjunto de dados provenientes de trocas lingüísticas conduzidas através do inglês como *lingua franca*. O corpus de dados gerado por ela inclui tanto construções gramaticais quanto escolhas lexicais. Seidlhofer (2001) também descreve fatores associados aos falantes de inglês como L1 de acordo com sua maior ou menor relevância para a comunicação em inglês como L2.

As duas pesquisadoras insistem nos muitos benefícios que poderiam ser obtidos por meio de uma abordagem pedagógica orientada por normas do inglês como *lingua franca*. Entre outras coisas, essa abordagem permitiria a expressão das identidades individuais dos aprendizes por meio do inglês como segunda língua, por exemplo. Nas palavras de Erling (2005), as propostas de Jenkins (2000) e Seidlhofer (2001) reconhecem as funções do inglês enquanto língua global sem ignorar o papel que vem sendo desempenhado por ele enquanto *lingua franca* em meio aos usuários do inglês como L2.

Variações da expressão *English as an International Language*, os termos *English as a lingua franca*, *English as a global language*, *English as a world language* e *English as a medium for intercultural communication* possuem ao menos um aspecto em comum segundo Seidlhofer (2003). Em todas elas, novas expectativas e novas atitudes em relação ao inglês surgem juntamente com os novos usuários falantes não-nativos da língua. Desse momento em diante, a concepção de unidade da língua com um sistema de regras, códigos e convenções bem definidas dá lugar à aplicação de novos sistemas de regras e normas no uso da língua.

Em texto publicado por Barbara Seidlhofer em 2005, porém, *English as a global language*, *English as an international language*, *English as a world language* e *world English* descrevem, de forma genérica, o uso da língua inglesa nos contextos de *inner*, *outer* e *expanding circle*, nos termos de Kachru^{iv}. Nessa publicação, a autora não esconde sua predileção pelo termo *English as a lingua franca*. Segundo ela, muitos pesquisadores preferem a expressão *English as a lingua franca*, apesar de que ocorrência das expressões *English as a medium of intercultural communication* e *English as an international language* também se verifique na descrição de situações nas quais a língua inglesa consiste no meio de comunicação em meio a falantes de diferentes línguas maternas.

Barbara Seidlhofer afirma ser “impossível negar que o inglês funciona como uma *lingua franca* global” (SEIDLHOFER, 2005, p. 339). No entanto, de acordo com a autora,

nem todos os pesquisadores concordam que, como consequência do uso internacional da língua, o inglês sofra influências, em mesma medida, tanto dos falantes nativos quanto dos falantes não-nativos da língua. Daí o paradoxo vislumbrado por Seidlhofer (2005): o inglês constitui-se numa língua estrangeira para a maioria de seus usuários e a maior parte das trocas verbais em inglês não envolve nenhum falante nativo da língua. Apesar disso, porém, a crença no poder decisório do falante nativo acerca do que é aceitável ou não na língua permanece muito forte.

Segundo a autora, uma série de estudos empíricos vem tentando, ao longo dos anos, elaborar uma descrição lingüística do inglês como *lingua franca* (*English as a lingua franca*, ELF). Essas pesquisas pretendem dar conta de questões fonológicas, pragmáticas e lexicais da língua. Dados do inglês como *lingua franca* são compilados e analisados em projetos como *English as a lingua franca in Academic settings* (ELFA) e *Vienna-Oxford International Corpus of English* (VOICE).

Seidlhofer (2005) espera que o trabalho realizado por essas pesquisas resulte numa maior compreensão da natureza do inglês como *lingua franca*. Segundo a autora, a criação de um banco de dados contendo traços e características fundamentais do inglês como *lingua franca* pode facilitar o diagnóstico do que deve e do que não precisa ser ensinado aos aprendizes promovendo, a longo prazo, uma maior inteligibilidade internacional. Apesar da crença da autora na descrição lingüística enquanto grande aliada da tomada de decisão pedagógica, Seidlhofer (2005) admite que a descrição lingüística não pode por si só determinar a agenda dos professores de inglês.

Na próxima seção, Toolan (1997), Ahulu (19997) e Wallace (2002) também reconhecem o peso das identidades dos aprendizes e a importância do respeito às necessidades dos mesmos ao fomentar “uma prática mais democrática do ensino de língua inglesa” (ERLING, 2005, p. 42).

2.2.3 *Global, general e literate English*

Toolan (1997) lança mão do termo *Global* para fazer referência ao inglês utilizado mundialmente por pessoas pertencentes a diferentes grupos étnicos, em qualquer tipo de cenário internacional. Segundo Erling (2005), o autor argumenta a favor da necessidade de redenominação do inglês para que se possa refletir sobre o seu uso de maneira apropriada enquanto testemunhamos o declínio da autoridade anglófona sobre a língua inglesa. Para Toolan (1997), os falantes nativos de língua inglesa também precisam adquirir a variedade global da língua a fim de que falantes nativos e não-nativos se encontrem em campo lingüístico neutro para comunicação internacional.

Insatisfeito com o termo *standard English* sempre associado aos padrões britânicos ou norte-americanos, Ahulu (1997) propõe o uso da expressão *general English* (inglês geral) como alternativa para a denominação da língua num sentido mais amplo. Já Wallace (2002) defende a adoção do termo *literate English* a fim de referir uma variedade escrita da língua que também pode ser utilizada para comunicação face a face. O *literate English*, também chamado *transnational English* por Wallace (2002), prioriza a resistência às formas e usos convencionais do inglês hegemônico. Para Erling (2005), a proposta de Wallace (2002) não se resume a uma tentativa de transformação do inglês numa língua mais democrática e neutra, ela consiste em fazer do inglês uma ferramenta mais adequada à reflexão crítica e à imposição de resistência aos modelos dominantes.

Segundo Erling (2005), questões demográficas influenciam sobremaneira a mudança no discurso a respeito do inglês. Como demonstra Graddol (1997), a difusão do inglês global se dá na ordem de três para um. Para cada falante de inglês como primeira língua (L1) existem hoje no mundo três falantes de inglês como segunda língua (L2). Cada vez mais utilizado para comunicação internacional, o inglês deixou, já há algum tempo, de pertencer a uma só cultura ou povo. Se no passado o próprio nome do idioma, *English* (adjetivo e

substantivo), evocava língua e culturas de origem britânica, agora a palavra carrega consigo vestígios de um passado colonial que muitos preferem esquecer.

Para Erling (2005), Widdowson (1997), Modiano (1999), Jenkins (2000), Seidlhofer (2001), Toolan (1997), Ahulu (1997) e Wallace (2002) promovem plataformas teóricas do ensino da língua inglesa que deixam para trás a concepção de um padrão do inglês dominado por formas da L1. Os proponentes dessas teorias, afirma Erling (2005), reconhecem nos estudos pós-coloniais a importância da observação das muitas variedades do inglês em sua fase de primazia global. Segundo Erling (2005), esses estudos pretendem imprimir equilíbrio às relações existentes entre a instrução na língua inglesa e o emprego prático da mesma na vida real.

Ainda de acordo com Erling (2005), porém, o exagero na elaboração de uma interminável lista de nomes para identificação do inglês pode agravar uma situação já bastante complexa. Corre-se o risco de que o principal resultado das propostas citadas acima consista numa mera mudança de terminologia sem nenhuma mudança prática correspondente. Mais importante do que encontrar um nome apropriado para o inglês é assegurar que a prática dos profissionais do ELT ao redor do mundo se distancie de ideologias que concedem privilégios às variedades de L1. A língua deve ser ensinada como meio de comunicação intercultural sob uma perspectiva crítica e de resistência, quando esta última se fizer necessária.

2.3 *World Englishes* no plural (*WEs*) e *English as a Lingua Franca* segundo Jenkins (2006)

Em artigo de 2006, Jennifer Jenkins examina pesquisas recentes que versam sobre *World Englishes* (*WEs*) e *English as a Lingua Franca* (*ELF*). Jenkins (2006) revela até que ponto as duas expressões têm sido cogitadas por professores de inglês, lingüistas e por pesquisadores da área da aquisição de segunda língua (*ASL*). De acordo com Jenkins (2006), no mesmo ano da publicação de seu artigo na revista *TESOL Quarterly*, o organizador de uma conferência da qual a autora participava numa universidade britânica chama atenção para o

uso da expressão *World Englishes* nas referências biográficas fornecidas pela autora. Por não reconhecer a forma plural da expressão, o organizador da conferência interrompe a introdução que fazia da pesquisadora para o público e pede que ela confirme o uso do termo *World Englishes*. Jenkins (2006) considera esse episódio inusitado uma vez que, para ela, o questionamento da terminação (-es) na expressão *World Englishes* parece pouco comum em meio aos profissionais de *TESOL* e entre lingüistas aplicados contemporâneos.

No entanto, Jennifer Jenkins admite que foi preciso algum tempo para que a expressão *World Englishes* obtivesse notoriedade. De acordo com ela, em número comemorativo do vigésimo quinto aniversário do periódico *TESOL Quarterly* no ano de 1991 apenas o artigo escrito por Douglas Brown prioriza os *WEs* enquanto explora questões sociopolíticas relacionadas à expansão da língua inglesa. Mesmo aí, “*WEs* não era mencionado com esse nome, mas discutido sob a rubrica, de certa forma ambígua, de *English as an International Language*” (JENKINS, 2006, p. 158).

Também no ano de 1991, um debate instalado às páginas da revista *English Today* pelos pesquisadores Braj B. Kachru e Randolph Quirk atrai a atenção de muitos profissionais de *TESOL* que, nas palavras de Jenkins (2006), não constituíam uma audiência tradicionalmente interessada nos chamados *World Englishes*. Conforme Jenkins (2006), durante o debate, Quirk e Kachru rotulam um ao outro sendo o primeiro considerado defensor da lingüística do déficit (*deficit linguistics*) e, o último, como proponente da lingüística de liberação (*liberation linguistics*). Conforme Jenkins (2006), o reflexo desse debate pode ser visto até hoje em periódicos tais como o *TESOL Quarterly* que, desde então, tem publicado um número crescente de artigos atinentes ao ensino/aprendizagem do inglês a partir do novo contexto mundial de uso e de expansão da língua. Igualmente importante para Jenkins (2006), o fato de que muito embora no ano de 1991 as expressões *WEs* e *ELF* fossem negligenciadas na edição de aniversário do periódico *TESOL Quarterly*, elas recebem papel de destaque na

revista em seu quadragésimo aniversário. A autora lembra, ainda, a importância de número recente do periódico *TESOL Quarterly* em 2005. Editado por John Levis, a revista aborda a pronúncia sob as perspectivas do *WEs* e da *lingua franca*.

Não há muito que festejar, porém, de acordo com Jennifer Jenkins. Para a autora, a presença de artigos que versam sobre *WEs* na *TESOL Quarterly* são antes uma exceção e não uma regra. Jenkins (2006) afirma a ausência de publicações a respeito da *lingua franca* naquele periódico até o ano de 2003. O mesmo acontece com uma série de outros periódicos publicados nos Estados Unidos, no Reino Unido e ao redor do mundo. Jennifer Jenkins considera essa ausência um tanto “bizarra considerando-se o fato de que – como um incontável número de estudiosos já apontaram – falantes de *WEs* e *ELF* ultrapassam o número de falantes nativos de inglês, falantes de inglês como segunda língua e falantes de inglês como língua estrangeira” (JENKINS, 2006, p. 158)

Jenkins (2006) cita Bolton (2004) de acordo com o qual existem três possibilidades de interpretação da expressão *World Englishes*. Na primeira possibilidade, o termo pode rotular, descrever e analisar todas as variedades de inglês espalhadas ao redor do mundo. Na segunda, o termo pode ser utilizado para fazer referência ao inglês falado na África, Ásia e Caribe. Numa terceira e última possibilidade, *WEs* pode representar uma abordagem pluricêntrica do estudo da língua inglesa associada com Kachru e seus colegas, frequentemente citada como abordagem Kachruviana, muito embora haja uma considerável sobreposição entre a segunda e a terceira interpretação do termo. A primeira possibilidade de interpretação da expressão, de acordo com Jenkins (2006), também pode ser representada por outros termos incluindo-se aí a expressão *World English* (no singular), *international English(es)* e *global English(es)* enquanto a segunda costuma ser representada pelos termos *nativised*, *indigenised*, *institutionalised*, *new Englishes* ou *English as a second language*. Conforme Jenkins (2006), apesar do grande número de interpretações do termo *World Englishes* e suas alternativas, a

relação entre eles é tão forte, e o campo de estudos tão bem estabelecido nos dias de hoje, que parece não haver confusão a respeito do uso.

O mesmo não pode ser dito, porém, a respeito da expressão *English as a lingua franca* (ELF), afirma Jenkins (2006). Apesar do trabalho que ela chama de visionário desenvolvido por Larry Smith nas décadas de 1970 e 1980, o problema aqui reside no fato de que a expressão *international English* pode ser utilizada como atalho para a expressão *English as an international language* (EIL) que também faz as vezes como alternativa para o termo *English as a lingua franca* (ELF). Assim, se por um lado *international English* é utilizado para fazer referência ao inglês local em países onde o inglês não funciona como língua materna, por outro lado *international English* também faz referência ao uso da língua inglesa como meio para comunicação internacional perpassando limites nacionais e lingüísticos. Como observa Seidlhofer (2004), esses dois sentidos estão em distribuição complementar. Conforme Jenkins (2006), em razão desse potencial para confusão da palavra *international* pesquisadores de ELF preferem o termo *English as a lingua franca* ao termo *English as an international language*, muito embora “para aumentar a confusão, os dois termos estejam em uso atualmente” (JENKINS, 2006, p. 160).

Outro problema encontrado por Jenkins (2006) diz respeito ao *World Standard (Spoken) English (W(S)SE)*. De acordo com Crystal (2003a), frequentadores de conferências internacionais, autores cujos trabalhos se destinam a audiências internacionais e usuários da *internet* conseguem sentir a força do que ele chama de nova variedade. Ela toma forma, por exemplo, quando evitamos conscientemente o uso de uma palavra ou frase que sabemos não será entendida fora de nosso próprio contexto e, então, buscamos por uma forma alternativa para tal expressão.

Conforme Jenkins (2006), alguns pesquisadores assumem que ELF (EIL) e WSSE se referem a um mesmo fenômeno e, por isso, criticam ELF (EIL) pela promoção de uma visão

monocêntrica do inglês – uma visão que toma por base normas britânicas ou norte-americanas ao invés de respeitar uma perspectiva pluricêntrica baseada em normas locais. Nas palavras de Jennifer Jenkins, porém, essas alegações não poderiam estar mais afastadas da realidade. Em defesa da ELF, Jenkins (2006) assegura que longe de dar prioridade às formas da língua utilizada pelo *inner circle*, muitos pesquisadores da ELF excluem falantes de inglês como língua materna de sua geração de dados. Na sua forma mais pura, a ELF costuma ser definida como língua de contato usada somente entre falantes não-nativos da língua, afirma Jenkins (2006). Como exemplo, a autora cita House (1999) de acordo com o qual, as interações em ELF são definidas como interações entre membros de duas ou mais culturas de língua em inglês nas quais o inglês não representa a língua materna de nenhum deles.

Apesar de reconhecer a versão mais pura da EFL, Jenkins (2006) deixa claro que a grande maioria de pesquisadores de inglês como *lingua franca* admite a participação de falantes provenientes de *inner e outer circles* em episódios de comunicação intercultural. Além disso, para a autora, esses pesquisadores também não definem EFL de forma tão rígida a exemplo de House (1999). Na investigação das particularidades apresentadas por interações que envolvem o inglês como *lingua franca*, a geração de dados não fica restrita às interações entre falantes não-nativos da língua. De acordo com Jenkins, caso a ELF venha a ser codificada, pesquisadores e falantes nativos de inglês terão que se acomodar à agenda instituída pelos falantes de inglês como *lingua franca*.

Ainda em defesa da ELF, Jenkins (2006) discorda dos críticos segundo os quais a pesquisa do inglês como *lingua franca* pretende promover um conceito monolítico de inglês para todo o mundo. Muito embora os pesquisadores da ELF procurem identificar formas utilizadas de maneira constante e sistemática sem que delas resultem problemas de comunicação, a proposta desses pesquisadores não é a de codificar uma única variedade de ELF. A existência da ELF não implica na utilização de um inglês idêntico em todos os

aspectos. “Os pesquisadores de ELF não acreditam que tal variedade monolítica exista ou que ela um dia existirá” (JENKINS, 2006, p. 161). Contudo, eles acreditam, segundo a autora, que qualquer pessoa que tome parte num episódio de comunicação internacional precisa estar familiarizada com certas formas (fonológicas, lexicais ou gramaticais) amplamente utilizadas por falantes de inglês provenientes de diferentes grupos de primeira língua. Segundo Jenkins (2006), é por isso que a noção de acomodação é tão cara à pesquisa do inglês como *lingua franca*. Ao mesmo tempo em que propõe a acomodação a um conjunto de formas comuns, a ELF encoraja aprendizado e uso de formas locais dentro de contextos comunicativos locais, não importando que se trate de *inner*, *outer* ou *expanding circle*.

Citado por Jennifer Jenkins, Y. Kachru (2005) categoriza os interesses da pesquisa sobre *WEs* como se segue: do ambiente histórico à expansão do inglês; os processos lingüísticos responsáveis por características partilhadas entre variedades; os contextos socioculturais do uso do inglês; questões de inteligibilidade tanto em meio às variedades quanto dentro de variedades locais junto ao papel de *code-mixing* e *code-switching*; o impacto do inglês nas línguas locais (*Englishization*); o impacto das línguas locais no inglês (*nativization*); bilingüalismo e multilingüalismo; criatividade literária em ambientes institucionalizados; a alocação funcional das variedades dentro de comunidades usuárias de inglês; as necessidades comunicativas dos usuários que subjazem diferenças lingüísticas observadas e o ensino e a aprendizagem de inglês em *outer* e *expanding circles*.

Segundo Jenkins (2006), ao longo dos últimos quinze anos, é possível que se perceba o surgimento de corpus de dados que incluem, além dos dados gerados junto a falantes de inglês britânico e inglês norte-americano, falantes do *outer* e do *expanding circle*. São exemplos disso o *International Corpus of English* (ICE), projeto que envolve 18 países, e o *Vienna Oxford International Corpus of English* (VOICE). Na mesma época em que novos conjuntos de corpus de dados passam a existir, surge, também, um aumento na produção de

dicionários e gramáticas que dão conta de diferentes tipos de inglês. Jenkins (2006) menciona algumas dessas publicações: *The Macquaire Dictionary* (1997) que inclui vocabulário do sudeste asiático; Pennington (1998) e Bolton (2002) que versam sobre o inglês de Hong Kong; Adamson (2004) que fala sobre o inglês na China; Stanlaw (2004) sobre o inglês no Japão; Deterdinge *et alii* (2005) sobre a pronúncia do inglês falado em Cingapura.

No que diz respeito aos esforços de pesquisa sobre o inglês como *lingua franca*, o continente europeu fica para trás quando comparado aos países asiáticos, assevera Jenkins (2006). De acordo com a autora, esse atraso se deve à descrença da legitimidade das variedades do inglês europeu não-institucionalizadas e que não tem origem no período colonial. Mas alguns pesquisadores têm tratado da questão do inglês europeu em publicações como as de Cenoz e Jessner (2000), Gnutzmann (1999), Gnutzmann e Intemann (2005), Lesznyák (2004) e Meierkord (1996). Jenkins (2006) lembra da inexistência de livros completos dando conta do inglês na América Latina, mas a autora faz questão de ressaltar a importância de um número inteiro do periódico *World Englishes* devotado ao atual estado das artes no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de inglês ao sul do equador (ver Berns e Friedrich, 2003).

Falantes de *European Englishes* são também tipicamente falantes de ELF. Eles geralmente aplicam seus conhecimentos de inglês na interação com falantes de outras L1 e não com falantes nativos de inglês. O mesmo vale para outras regiões do mundo, leste da Ásia (China, Japão, Coreia, Tailândia) e América Latina, por exemplo. Apesar de em maior número, os falantes de inglês como *lingua franca* só começam a chamar a atenção dos pesquisadores nos anos de 1990. Por isso o número reduzido de publicações dando conta do fenômeno. A autora cita como exemplos o estudo da pronúncia na LF publicado por Jenkins (2000) e a reflexão sobre questões pedagógicas proposta por McKay (2002).

A partir de 1991, Jenkins (2006) enumera uma série de publicações dedicadas à expansão da língua inglesa: Cheshire (1991) analisa estudos empíricos acerca do *nativised English* e do inglês enquanto língua materna; Trudgill e Hannah (2002) descrevem as características de uma série de variedades do inglês; McArthur (2002) discute o inglês como *lingua franca* e suas variedades não-institucionalizadas tais como o *Euro-English*; Smith e Forman (1997) e Thumboo (2001) tratam de *WEs* sob a perspectiva dos círculos de Kachru; Candlin e Mercer (2001) e Kelly Hall e Eggington (2000) tratam de questões relacionadas ao ensino; McCrum, O'Neill e Cran (2002), Crystal (2003), Crystal (2004), McArthur (1998) e Watts e Trudgill (2002) apresentam perspectivas históricas da língua; enquanto isso, Graddol (1997) examina o auspicioso futuro do inglês.

Numa mudança de perspectiva que tem início, conforme Jenkins (2006), na publicação de Bailey (1991), alguns pesquisadores de *WEs* adotam postura um pouco mais crítica em relação à expansão da língua inglesa. Phillipson (1992) e Pennycook (1994) são consideradas leituras impactantes e de muita influência no estabelecimento de uma agenda para a discussão dos *World Englishes*. Parakrama (1995), Pennycook (1998), Canagarajah (1999), Holborow (1999), De Swaan (2001), Kubota (2002), Tollefson (2002) e Mair (2004) seguem o mesmo veio crítico inaugurado por Robert Phillipson e Alastair Pennycook. Os lingüistas críticos podem ser divididos em dois grupos, de acordo com Jenkins (2006). Os antiimperialistas, liderados por Robert Phillipson, preferem que o inglês não seja a língua mais usada no mundo. Dentro do segundo grupo, autores como Canagarajah e Parakrama se ocupam da resistência à hegemonia dos padrões estabelecidos pelo falante nativo e promovem a apropriação da língua inglesa para uso local. Muito diferente, porém, é a abordagem adotada por Brutt-Griffler (2002) que, como veremos no próximo capítulo, apresenta a expansão de *WEs* como resultado da agência de falantes não-nativos da língua mais do que fruto da passividade dos mesmos ou da exploração colonialista.

2.4 I-Chun (Vicky) Kuo e o *status* do falante nativo

Em publicação recente do *ELT Journal*, I-Chun (Vicky) Kuo propõe o exame da estrutura conceitual e operacional subjacente à descrição do inglês enquanto *lingua franca* (LF). Para tanto, a autora polemiza uma série de questões que devem ser levadas em conta, segundo a própria I-Chun (Vicky) Kuo, na iminência de uma possível adoção da descrição do inglês como *lingua franca* para fins didáticos. Na contramão de quase tudo que se tem visto nos últimos anos em pesquisas relatadas por autores da área da Linguística Aplicada, da Aquisição de Segunda Língua (ASL) e do ensino de Língua Estrangeira (LE), a doutoranda da *Canterbury Christ Church University College* (Reino Unido), argumenta a favor do falante nativo (FN) enquanto modelo a ser seguido por professores e aprendizes de inglês como segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE).

Conforme Kuo (2006), o falante nativo consiste num “completo e conveniente ponto de partida, cabendo aos profissionais da área de *TESOL* e dos aprendizes de segunda língua a decisão sobre até que ponto devem aproximar-se desse modelo” (KUO, 2006, p. 213). A autora critica a descrição do inglês como *lingua franca*, pois vislumbra nessa descrição o despontar de uma variedade não-nativa do inglês. Para Kuo (2006), a descrição gramatical e fonológica do inglês como *lingua franca* não pode substituir os padrões utilizados para o ensino da língua até hoje.

Mesmo ciente da existência de um inglês globalizado que tem origem na variação de aspectos fonológicos e morfossintáticos advindos do uso da língua no *inner circle* e no *outer circle* como descritos por Braj B. Kachru, Kuo (2006) teme o distanciamento do inglês dos centros irradiadores da língua no período pós-colonial. A simples possibilidade de desarranjo das normas da língua provenientes do *inner circle* assusta Kuo (2006). Impossível não perceber o desagrado da autora face à possibilidade de ascendência de um *expanding circle English*, ou inglês como *lingua franca* (ELF).

A perda de *status* do falante nativo nas discussões acerca do desenvolvimento do inglês como *lingua franca* também preocupa Kuo (2006). A irrelevância do modelo representado pelo falante nativo fica evidente quando, conforme a autora, muitos passam a reconhecer no inglês um mero instrumento para comunicação internacional contabilizando-se nos falantes não-nativos o maior número de usuários da língua. Essa perda de *status* resulta na desatenção ao conjunto de normas e padrões previamente estabelecido, mas para Kuo (2006) o modelo do falante nativo consiste no ideal a ser imitado. A autora parece forçada a admitir, no entanto, a conquista dos falantes de inglês como segunda língua no que respeita os direitos adquiridos sobre a língua. Segundo Kuo (2006), na atualidade, falantes nativos e não-nativos compartilham do grande privilégio de intervenção no futuro da língua.

O discurso contrário à adoção do modelo do falante nativo alcança tamanha proporção nos últimos tempos que até mesmo o relacionamento pessoal, lingüístico ou sociocultural dos falantes de inglês com países pertencentes ao *inner circle* pode parecer politicamente incorreto e digno de censura, assevera Kuo (2006). A autora parece desconcertada ao mencionar a prática corrente segundo a qual alguns profissionais da área da ASL intentam a correção da postura do público em geral, pais, alunos e professores em relação ao inglês como língua internacional ou como *lingua franca* a fim de promover uma visão mais crítica acerca das normas e padrões estabelecidos pelos falantes nativos de inglês.

Segundo Kuo (2006), a perspectiva do ensino de inglês como *lingua franca* deixa para trás a busca pelo desenvolvimento de um tipo de competência comunicativa baseada em descrições do modelo do falante nativo. O maior objetivo da descrição do inglês como *lingua franca* consiste, antes, no fornecimento de subsídios para a comunicação internacional. Sendo assim, os defensores da descrição do inglês como *lingua franca* apostam na pesquisa daqueles elementos do campo da fonologia e da morfossintaxe cuja descrição possa implicar o ensino

das formas mais caras aos falantes de inglês como segunda língua ou língua estrangeira nas situações de comunicação internacional ou intercultural.

A descrição da *lingua franca* tem como principal objetivo a preparação dos aprendizes para a “comunicação internacional em vários contextos globais, fato que reflete uma visão do inglês enquanto instrumento destinado fundamentalmente à comunicação” (KUO, 2006, p. 215). Entretanto, para Kuo (2006), essa perspectiva ignora aspectos do letramento, do registro e do estilo na língua além de várias outras questões estéticas. Segundo Kuo (2006), os defensores da descrição do inglês como *lingua franca* também falham ao deixar de referir as funções sociais da língua como no exemplo da projeção de auto-imagem e da voz do aprendiz bem como da construção da identidade do mesmo. A descrição da *lingua franca* resulta, então, conforme Kuo (2006), na produção de conhecimento parcial e deficitário a respeito da língua inglesa.

Preocupada com a possível influência dos dados gerados pela descrição do inglês como *lingua franca* na tomada de decisão pedagógica dos profissionais da ASL, Kuo (2006) propõe a análise de quatro aspectos fundamentais dessa descrição. Segundo ela, o exame coerente da aplicabilidade da descrição do inglês como LF pressupõe a discussão dos seguintes aspectos: (1) o problema do modelo que toma por base a inteligibilidade, (2) a validade do *corpus* de dados computadorizado, (3) a importância dada à voz do aprendiz e, por último, (4) o papel do inglês na comunicação internacional e na competição intranacional.

No que diz respeito à questão da inteligibilidade que norteia a descrição do inglês como *lingua franca*, Kuo (2006) chama a atenção para a distinção dos elementos envolvidos na produção e na compreensão da língua. Parece claro para a autora que a simples omissão ou inadequação no uso de traços lingüísticos dispensáveis (artigos definidos e indefinidos, distinção entre plural e singular) não costuma resultar no comprometimento da compreensão

da mensagem. Contudo, para Kuo (2006), a produção oral na língua exige bem mais dos aprendizes. A primeira exigência diz respeito ao emprego consciente de regras sintáticas na intenção de se fazer sentido. Para Kuo (2006), a abordagem do inglês como *lingua franca* se distingue da abordagem tradicional, pois desafia, pela primeira vez, a noção de problema lingüístico. Na ELF, a noção de problema lingüístico se restringe ao esclarecimento de produções imprecisas que podem ocasionar problemas sérios na comunicação. Dessa forma, tanto o uso equivocado da posição do sujeito quanto os erros de concordância verbal podem ser ignorados contanto que o fluxo da comunicação seja mantido. Conforme Kuo (2006), a abordagem do inglês como *lingua franca* desencoraja a revisão ou modificação de itens que não redundem na quebra da mensagem.

Segundo Kuo (2006) a diferença fundamental entre a abordagem tradicional da língua inglesa de acordo com a ASL e aquela proposta pelos defensores da descrição do inglês como *lingua franca* reside no maior ou menor enfoque no aperfeiçoamento da competência gramatical do aprendiz segundo os padrões estabelecidos pelos próprios falantes da língua-alvo. Assim, enquanto os estudos da ASL tradicional visam aproximar o desempenho do aprendiz daquele do falante nativo por meio de estratégias como as de *noticing the gap*, os proponentes da descrição do inglês como LF sugerem que traços fonológicos ou gramaticais da segunda língua podem ser ignorados contanto que a compreensão mútua seja resguardada.

Para Kuo (2006), o futuro da descrição do *English as a lingua franca* depende (1) do grande número de falantes não-nativos que fazem uso do inglês para comunicação internacional e, (2) da geração e análise empírica de um *corpus* de dados computadorizado. A geração do *corpus* de dados viabilizaria a identificação de traços dispensáveis na formação do aprendiz. Conforme exemplifica Kuo (2006), se a ocorrência do *Past Perfect Progressive* ou das *Question tags* fosse considerada infreqüente, o ensino de ambos seria desprezado.

Os estudos do inglês como *lingua franca* resultariam, então, de acordo com Kuo (2006), numa descrição qualitativa e quantitativa reduzida da língua que não consiste numa substituição apropriada dos métodos descritivos utilizados até hoje. Como lembra a autora, o apagamento do -s da terceira pessoa do singular em *He look very sad*, muito embora não acarrete comprometimento para a compreensão do aprendiz, pode refletir um comando imperfeito da língua-alvo e, segundo Kuo (2006), “a ocorrência freqüente de um erro comum não justifica a padronização ou popularização desse erro” (KUO, 2006, p. 217).

A validade da proposta de descrição do inglês como *lingua franca* permanece sob suspeita para Kuo (2006). Até então, para a autora, o inglês como *lingua franca* consiste na descrição do uso de repertório imperfeito para comunicação de forma mais ou menos efetiva em meio a contextos internacionais e interculturais. Embora instigante e reveladora, para Kuo (2006) a descrição do inglês como *lingua franca* não oferece grandes implicações para o ensino de inglês como segunda língua.

A voz do aprendiz aparentemente ignorada nos intentos de descrição da *lingua franca*, segundo a crítica de Kuo (2006), tem grande relevância para a tese de doutorado da autora. Nela, I-Chun (Vicky) Kuo investiga (1) a interação de aprendizes falantes de diferentes L1 (primeira língua) em sala de aula e (2) a maneira como eles percebem a utilidade de tal interação. O estudo realizado na Inglaterra conta com a participação de um grupo de voluntários, aprendizes de inglês com idades entre 21 e 25 anos. Com base nos depoimentos concedidos pelos participantes, Kuo (2006) reafirma a necessidade de um modelo apropriado para os propósitos de aprendizagem do inglês como L2. Segundo a autora, muito embora os participantes admitam tolerar certo grau de imprecisão fonológica e gramatical nas interações que se dão no mundo real, para a grande maioria deles, a descrição de trocas lingüísticas genuínas não constitui modelo adequado para o ensino da língua. Apesar de se revelarem atraídos pela troca de idéias e pela aproximação entre diferentes culturas que a interação no

mundo real pode ocasionar, os participantes do estudo realizado por Kuo (2006) deixam clara a confiança que depositam no professor falante nativo de inglês e na *expertise* do mesmo.

Os participantes envolvidos na pesquisa de Kuo (2006), parecem, de acordo com as palavras da própria autora, cientes das limitações lingüísticas enfrentadas pelo grupo e persistem na busca de um inglês que mais se assemelhe àquele produzido pelos falantes nativos da língua-alvo. “Mais do que antecipar, criar ou participar, de qualquer forma de ‘inglês falante não-nativo’, eles [os participantes do estudo] mostram aparente interesse e fazem grande esforço de aproximação de suas produções em direção à norma do falante nativo de inglês.” (KUO, 2006, p. 218). Por essa razão, Kuo (2006) acredita que a descrição do inglês como *lingua franca* acaba por calar a voz dos aprendizes interessados na aquisição de um modelo de L2 mais aproximado da variedade atribuída aos chamados falantes nativos.

De acordo com pesquisadora e participantes de Kuo (2006), não basta aprender qualquer variedade do inglês. O contato e a familiarização do aprendiz com uma variedade da língua reconhecida mundialmente parece essencial. Os argumentos de Kuo (2006) não parecem tão distantes da realidade afinal. Como negar a diferença de *status* do inglês falado na Uganda, em Lesoto ou em Taiwan? De fato, nos dias de hoje, a aquisição de uma dessas últimas variedades citadas aqui pode não resultar nas mesmas vantagens advindas da aquisição das variantes britânica e norte-americana. Na passagem a seguir, Kuo (2006) lembra do poder da língua inglesa que, mais do que um veículo para a mera comunicação internacional, consiste também num grande *gatekeeper* tanto nas instâncias educacionais quanto no disputado mercado de trabalho.

[O inglês] é a língua na qual eles [os aprendizes] têm que demonstrar algum grau de proficiência a fim de conseguir um lugar tanto no que diz respeito à educação quanto no que diz respeito a um espaço no mercado de trabalho em seus países de origem ou no mercado externo. Mais do que uma língua utilizada em meio a falantes não-nativos em situações livres de estresse e de importância, o inglês tem sido estudado enquanto disciplina escolar sob a pressão de que os alunos apresentem precisão e forneçam evidência de sua proficiência. Assim, um modelo pedagógico apropriado deve ser capaz de satisfazer as demandas que variam da mínima inteligibilidade, passam pela

acurácia, até a possibilidade de comparação com a proficiência de um falante nativo, mais do que fazer uso exclusivamente ou principalmente da noção de inteligibilidade internacional. (KUO, 2006, p.219)

A preocupação de Kuo (2006) com a acirrada competição no mercado internacional parece justificar o apego da autora ao modelo do falante nativo. No entanto, a defesa desse modelo não deixa de causar certo estranhamento dado o momento histórico de grandes disputas de mercado e de questionamento das identidades individuais. Avesa às perspectivas que destituem a figura do falante nativo de seu papel enquanto detentor maior do conhecimento da língua, Kuo (2006) atenta para os riscos envolvidos na adoção de abordagens que vislumbram na língua global não mais do que “um instrumento de comunicação” (KUO, 2006, p. 215).

2.5 Considerações da autora

World English, international English, global English, general English, literate English, English as a lingua franca, World Englishes e todas as outras possíveis tentativas de renomeação da língua inglesa apontam para a necessidade de definição do *status*, da posição e do papel desempenhado pelo inglês na era global. Como foi possível perceber neste segundo capítulo, a adesão a uma determinada nomenclatura deixa transparecer o modo com o qual a relação que se estabelece entre o inglês e o mundo globalizado é vista por alguns pesquisadores da área da ASL. Enquanto a maioria parece preocupada com fluxos culturais globais e locais, com a construção de identidades dos aprendizes de inglês como L2 ou LE, alguns autores mais audaciosos como Kuo (2006) parecem decididos a nadar contra a corrente ao apregoar a cópia de modelos de língua padronizados oriundos do Reino Unido e dos EUA.

Na minha opinião, porém, Kuo (2006) peca ao defender o modelo do falante nativo de maneira tão rigorosa. Aparentemente, não há nada de mal em seguir-se um modelo para o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira. Na sala de aula, a existência de uma certa

padronização parece inevitável. Senão, como evitar a babel, a confusão que uma miscelânea de variedades poderia acarretar no ensino da língua? O que incomoda em estudos como o da última autora, porém, não diz respeito tanto a padronização da língua, mas a facilidade com que Kuo (2006) passa por cima de questões econômicas, culturais e sociais irremediavelmente atreladas ao exame da expansão mundial do inglês. O diagnóstico da existência de um modelo padrão hegemônico não pode justificar a desproblematização da questão do prestígio dessa ou daquela variedade tampouco pode eximir a língua de suas funções econômicas, culturais, sociais e políticas.

Impossível negar o prestígio mundial das variedades norte-americana e britânica da língua. Nos dias de hoje, quem faria questão de adquirir as variedades do inglês falado em Cingapura ou nos países da África e da Índia, por exemplo? Como me foi possível perceber durante viagem de estudos ao Canadá, nenhuma das variáveis oriundas daqueles países parece gozar de prestígio em meio aos chamados falantes nativos – verdade seja dita, nem mesmo em meio aos próprios falantes de inglês como L2. De olho no mercado internacional e nas possibilidades restritas de aquisição da afamada cidadania global, muitos de nós, aprendizes e falantes de inglês como L2 ou LE, optariam ou pelo modelo britânico ou pelo modelo norte-americano se a escolha de um modelo de língua a ser seguido fosse possível. O grande problema reside na falta de opções. A primazia econômica dos países do Norte não parece oferecer alternativas de aprendizagem da língua que não aquelas difundidas por Inglaterra e Estados Unidos, daí minha crítica à defesa voluntária do modelo do falante nativo desenvolvida por Kuo (2006). Se as forças político-econômicas não nos deixam outra opção, o mínimo que os pesquisadores e professores interessados no ensino e na aprendizagem do inglês podem fazer é questionar o movimento de expansão mundial da língua, suas causas e efeitos.

Qual dos nomes aventados neste capítulo parece mais adequado ao inglês do qual se faz uso no Brasil, especialmente nas escolas públicas? Minha aposta vai para o inglês como LE que nem mesmo recebe a atenção dos estudos anteriormente relatados aqui. Como veremos mais adiante, porém, no capítulo destinado à análise dos dados gerados por este estudo, o inglês global enquanto língua das possibilidades futuras parece muito distante das realidades vividas pelos alunos das escolas públicas brasileiras. A língua símbolo da cidadania mundial não faz parte da rotina dos jovens participantes deste estudo. Para eles, como para grande maioria dos aprendizes brasileiros, o inglês não ultrapassa as paredes da sala de aula fato que não impede que os alunos sonhem, no entanto, em fazer parte de uma comunidade que extrapola os limites da língua e cultura locais – a comunidade global que tem no inglês um instrumento a serviço da manutenção das forças hegemônicas como veremos no próximo capítulo.

NOTAS

ⁱ Em se tratando de uma revisão bibliográfica que pretende dar conta de alguns poucos autores preocupados em estabelecer distinção um pouco mais rígida dos muitos nomes utilizados para descrever a língua inglesa e seu papel no mundo contemporâneo, a autora opta por fazer uso das expressões em sua versão original, em inglês, ao longo do capítulo. A tradução de cada uma delas poderá ser verificada, porém, no momento de sua primeira ocorrência.

ⁱⁱ Em seu artigo *World Englishes and the multilingual history of English*, Rajend Mesthrie condena o uso da expressão *English language family*. De acordo com Mesthrie (2006), sob o ponto de vista da lingüística histórica, o termo *família* se refere originariamente a um grupo de línguas relacionáveis através de critérios históricos e comparativos e que não têm origem em outras famílias. Por essa razão, Mesthrie (2006) adota o termo *English language complex* (ELC) que compreende vários subtipos do inglês que são passíveis de distinção de acordo com a combinação de variáveis tais como história, *status*, forma e função da língua. A lista de subtipos apresentados pelo autor inclui: (a) variedades metropolitanas padrão, (b) variedades coloniais padrão, (c) dialetos regionais de L1, (d) dialetos sociais de L1, (e) *pidgins*, (f) *creole*, (g) inglês como segunda língua, (h) inglês como língua estrangeira, (i) o inglês emigrante, (j) o inglês *language-shift*, (k) o inglês jargão e, finalmente, (l) o inglês híbrido.

ⁱⁱⁱ Pennycook (2007) faz uso do termo fluxos transculturais (*transcultural flows*) para fazer referência às maneiras de acordo com as quais formas culturais se movimentam, mudam e são reutilizadas na intenção de remodelar novas identidades em contextos diversos. O autor deixa claro que a expressão não faz referência apenas à expansão de formas particulares de cultura através de limites determinados, ou à existência de formas culturais que transcendem localidade, mas aos processos de empréstimo, combinação, reprodução e retorno aos processos de produção cultural alternativa.

^{iv} Conforme Kachru (1992), o atual perfil sociolingüístico do inglês deve ser examinado em termos de três círculos concêntricos. Estes círculos representam os tipos de expansão, os padrões de aquisição e a locação do inglês em contextos culturais diversos. O *inner circle* se refere às tradições lingüísticas e culturais básicas do inglês. O *outer circle* representa as variedades não-nativas institucionalizadas (L2) nas regiões que tenham passado por extensos períodos de colonização. O *expanding circle* inclui as regiões nas quais as variedades de desempenho da língua são utilizadas essencialmente em contextos de inglês como língua estrangeira (LE).

3 A LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO

A análise da difusão mundial do inglês parece irremediavelmente associada ao exame do fenômeno da globalização. Não importa de qual lado se está, se a favor da expansão da língua ou contra ela, o estabelecimento de relação compreensível entre o fenômeno da globalização e a propagação da língua que melhor representa a emergência do capitalismo no mundo implica a discussão de uma série de variantes. Por isso, neste terceiro capítulo, se faz necessário que teorias distintas acerca da expansão da língua inglesa sejam revisitadas. Para tanto, num primeiro momento, a própria noção de globalização bem como a tensão existente entre o global e o local são discutidas de acordo com Block e Cameron (2002) e Block (2004). Logo depois, Kumaravadivelu (2006) conduz o tema da expansão do inglês ao terreno movediço da ação imperialista, do consumismo e da ocidentalização mundial. Às críticas de Kumaravadivelu (2006) frente à homogeneização cultural no mundo globalizado se segue a defesa do poder inquestionável dos Estados Unidos nos estudos de Nye (2005) e Johnson (2003) que pretendem dar conta dos conceitos de *hard power* e *soft power*. Já na penúltima seção, o extremismo dos dois últimos autores cede lugar à teoria *two-space* elaborada por Lysandrou e Lysandrou (2003) na busca por um ponto de equilíbrio, aparentemente impossível, entre teorias da neutralidade da difusão do inglês e teorias de ataque ao imperialismo lingüístico. Por fim, o debate promovido pelo triunfalista David Crystal e pelo grande crítico do imperialismo lingüístico Robert Phillipson faz perceber a necessidade de aprofundamento da discussão da correlação de questões lingüísticas, culturais e econômicas no mundo global.

3.1 A globalização e o ensino de inglês

A noção de globalização caiu em domínio público já há algum tempo. À primeira vista, a definição do conceito não oferece grandes desafios. Basta falar em globalização para

que *internet*, e-mails, MSN, Google, Yahoo, Facebook e Orkut, entre outros tantos nomes, sejam lembrados por qualquer cidadão comum por menor que seja o seu interesse a respeito da questão. Não é para menos, o fenômeno que chamamos de globalização afeta todos e cada um de nós de maneira, muitas vezes, inusitada. Das grades de programação das televisões aberta e a cabo até o preço dos barris de petróleo – tudo parece depender de uma relação muito delicada que se estabelece entre as instâncias local e global.

Para Block e Cameron (2002), porém, o termo globalização não passa de um modismo que permeia a retórica política contemporânea e serve de palavra-chave para acadêmicos e leigos na discussão de questões econômicas, sociais, tecnológicas e culturais do nosso tempo. Segundo os autores, formas cognatas da palavra fazem parte do vocabulário de línguas tão diversas quanto o japonês e o espanhol — *gurôbarizêshon* e *globalización*, respectivamente. No entanto, mesmo na ausência de uma forma cognata, como no caso da França onde *mondialisation* faz referência à noção, a globalização pode ser compreendida, conforme Block e Cameron (2002), nos termos de Giddens (1990). Para este último autor, a globalização consiste numa surpreendente intensificação das relações sociais mundiais através das quais acontecimentos locais podem ser regulados por eventos ocorridos há milhares de quilômetros de distância.

A insubordinação das relações sociais aos limites geográficos propicia o surgimento de uma série de questões a respeito do papel das línguas no mundo globalizado. De acordo com Block e Cameron (2002), a língua consiste na forma principal de interação social humana e a interação, por sua vez, num meio através do qual as relações sociais são construídas e mantidas. Para os organizadores de *Globalization and language teaching*, mesmo que a interação diária ainda ocorra principalmente dentro de redes locais, atualmente, um número cada vez maior de pessoas ao redor de todo o mundo participa de redes de comunicação que ultrapassam tais limites produzindo, assim, uma comunicação dita global.

Essa troca global exige mais do que apenas o compartilhamento de um mesmo canal como no caso da *internet* e da vídeo conferência, asseveram Block e Cameron (2002). Ela requer o compartilhamento de um mesmo código lingüístico que, na grande maioria das vezes, consiste numa segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE) para os participantes. Partindo do princípio de que a intensificação das relações sociais mundiais resulta na necessidade de desenvolvimento de competências em uma ou mais línguas adicionais, Block e Cameron (2002) chegam à conclusão de que o fenômeno da globalização acarreta mudanças nas condições de aprendizagem e de ensino de línguas.

Para esses dois autores, a aprendizagem de línguas sempre esteve atrelada a razões econômicas. Contudo, no período que eles definem como de economia pós-industrial, as habilidades lingüísticas dos trabalhadores adquirem importância ainda maior. Somadas a uma também novíssima forma de letramento exigida por tecnologias de ponta e à competência numa ou mais línguas estrangeiras (ou segunda língua) essas habilidades valorizam o capital lingüístico dos indivíduos. Transformadas em *commodities* econômicos, as línguas extrapolam suas funções tradicionais enquanto símbolos de determinada identidade étnica ou identidade nacional. Como descrito por Block e Cameron (2002), o processo de *commodification* da língua afeta tanto a motivação dos aprendizes quanto a escolha da língua a ser aprendida bem como a alocação de recursos para o ensino de línguas em instituições regionais, nacionais, públicas e privadas.

A existência do que os autores dizem ser “um consenso de que nós estamos vivendo num mundo cada vez mais globalizado” (BLOCK e CAMERON, 2002, p. 2; BLOCK, 2004, p. 75) não impede o surgimento de um grande número de controvérsias acerca do tema. Em artigo intitulado *Globalization and language teaching*, Block (2004) apresenta cinco questões que têm suscitado divergências no que diz respeito à noção de globalização. A primeira delas se refere à localização histórica das origens do fenômeno. Ao mesmo tempo em que para

alguns analistas o fenômeno da globalização tem início no século XV com as primeiras tentativas de mapeamento e colonização do mundo pelos povos europeus, um número significativo de pesquisadores reconhece no final do século XX o grande momento de instauração da globalização. A segunda controvérsia examina a forma apresentada pelo estágio atual da globalização — um fenômeno acabado para alguns poucos, mas em constante desenvolvimento de acordo com a grande maioria. A terceira questão se refere ao modo como as pessoas percebem o fenômeno da globalização que pode ser compreendido tanto como uma mudança benéfica para a sociedade quanto como “um rolo compressor da modernidade tardia que está subtraindo tudo de mais autêntico e significativo em nossas vidas” (BLOCK, 2004, p. 75). O autor também cita o confronto existente entre grupos censores da globalização e grupos defensores do fenômeno. Os primeiros atribuem características imperialistas à nova ordem mundial enquanto os últimos vislumbram na globalização uma oportunidade de estabelecimento de igualdade entre as nações. Conforme Block (2004), alguns pesquisadores ainda discutem a globalização de uma forma prescritiva, ou seja, como um estilo de vida a ser adotado enquanto outros apostam na globalização como descritor sociológico dos eventos em andamento ao nosso redor.

Até aqui, Block (2004) examina a globalização de uma forma mais ou menos geral sem que nenhuma relação aparente entre esse fenômeno e o ensino de línguas seja estabelecida. Mas é a partir da apresentação do modelo proposto por Held, McGrew, Goldblatt e Perraton (1999) que a ligação entre globalização e ensino de línguas, mais precisamente do ensino de inglês, começa a fazer sentido no texto de Block (2004). De acordo com ele, a discussão de Held *et alii* (1999) acerca da globalização tem como um de seus principais enfoques a elaboração de respostas para duas perguntas de caráter bastante geral. Face ao fenômeno da globalização, os quatro autores indagam: *O que há de novo?* e *O que está acontecendo?* Segundo Block (2004), Held *et alii* (1999) dão conta das duas questões

com base num conjunto de respostas classificadas como (1) hiperglobalistas, (2) céticas ou (3) transformacionistas. A resposta hiperglobalista pressupõe uma nova ordem mundial sem precedentes históricos na qual capitalismo e cultura globais substituem instituições locais e, de uma forma geral, perturbam hierarquias e modos de vida previamente estabelecidos. A resposta cética supõe uma forma mais moderna e eficiente de capitalismo alicerçada no desenvolvimento recente de tecnologias da informação. Já a resposta transformacionista conclui que estamos vivenciando uma era de grandes mudanças e de premente convulsão social com níveis de conexão jamais vistos antes entre nações, economias e culturas locais.

Mas, afinal, qual é a relação do modelo de Held *et alii* (1999) com o ensino de língua inglesa e com a prática diária dos professores em sala de aula? Conforme Block (2004), até bem pouco tempo, uma versão hiperglobalista ganhava destaque na abordagem do ensino de inglês e reconhecia na expansão dessa língua um resultado conveniente da atuação das forças globalizadoras. No início da década de 1990, entretanto, a partir de uma análise neo-marxista da expansão do inglês, Robert Phillipson (1992) inaugura uma perspectiva de natureza cética que passa a ser conhecida como imperialismo lingüístico. Pouco tempo depois, Alastair Pennycook (1994) e Suresh Canagarajah (1999), ambos considerados transformacionistas por Block (2004), vislumbram na natureza intrincada da expansão do inglês a possibilidade de uma discussão mais aprofundada da relação globalização/ensino de línguas evitando julgamentos do fenômeno enquanto simplesmente bom ou ruim.

Há duas décadas atrás, a divulgação de metodologias, materiais e abordagens do ensino do inglês elaboradas por especialistas provenientes de instituições radicadas no Norte não costumava ser problematizada, observa Block (2004). De acordo com o autor, naquele tempo, uma espécie de hiperglobalismo implícito promovia a aceitação de uma única metodologia dominante. O mundo aprendia inglês por meio de materiais pedagógicos provenientes de centros irradiadores específicos localizados na Inglaterra e nos Estados

Unidos. Os trabalhos de Phillipson (1992) e Pennycook (1994), porém, acabam por encorajar a discussão acerca dos fatores políticos, sociais e econômicos que permeiam a utilização desses métodos e materiais a partir do momento em que eles ultrapassam as fronteiras dos países nos quais foram produzidos. Para Block (2004), nos últimos anos, esforços realizados por autores como Robert Phillipson e Alastair Pennycook tem colaborado para a adoção de uma abordagem muito mais reflexiva no exame de métodos de ensino do inglês nos quatro cantos do mundo. Na próxima seção, estudos realizados por B. Kumaravadivelu servem de exemplo dessa abordagem mais reflexiva e mais crítica adotada pelos profissionais da área de Aquisição de Segunda Língua (ASL) nos últimos anos.

3.2 Globalização, Império e língua inglesa

À guisa de introdução de *(Re) Locating TESOL in an age of Empire*, B. Kumaravadivelu examina as origens da globalização e discute a expansão do inglês à luz de noções tais como império, imperialismo e colonialismo. Através do embate de idéias entre intelectuais conservadores e moderados, o autor ratifica a existência de um império norte-americano nos dias atuais e problematiza a atuação dos profissionais ligados à área de ensino da língua inglesa. Preocupado com as implicações do fenômeno da globalização no campo pedagógico, B. Kumaravadivelu reconhece a importância da conexão que se estabelece entre as forças da globalização, do império e do inglês, assim também como a necessidade de reconhecimento da importância da identidade dos indivíduos.

Para Kumaravadivelu (2006), o processo inevitável de reorganização do mundo contemporâneo depende do que ele chama de “forças da globalização e do império” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 1). De acordo com o autor de *Dangerous liaison: globalization, empire and TESOL*, a união dessas duas forças determina fluxos globais de conhecimento, de poder hegemônico e de capital cultural. Vista desta perspectiva, a língua

inglesa, investida de seu papel como língua global, cria, reflete e propaga as idéias e o imaginário dos fluxos globais. Nas palavras de Kumaravadivelu (2006), os profissionais da área de TESOL operam num ponto de interseção entre as forças da globalização, do império e do inglês. Esses profissionais estão a serviço, portanto, do poder do império e de grandes corporações globais. Somente uma completa reformulação dos principais aspectos do ensino do inglês como língua mundial seria capaz, segundo Kumaravadivelu (2006), de promover o abrandamento das conseqüências do arriscado relacionamento entre império, TESOL e globalização.

Um termo escorregadio que guarda diferentes significados para pessoas diferentes em épocas diferentes. É assim que Kumaravadivelu (2006) avalia o termo globalização. Dentre todos esses muitos significados admitidos pelo autor, porém, a definição proposta pelo sociólogo Manfred Steger chama a atenção de Kumaravadivelu (2006). Nas palavras dele, para Steger (2003), a globalização consiste num conjunto de processos sociais que produzem, multiplicam e intensificam a interdependência e as trocas sociais ao redor de todo o mundo ao mesmo tempo em que promovem o reconhecimento de vínculos cada vez mais profundos entre o local e o não-local.

Ainda sob o ponto de vista de Manfred Steger, o processo da globalização mundial tem início com a própria história da humanidade, afirma Kumaravadivelu (2006). No entanto, numa outra versão preferida pelo último autor, o historiador Robbie Robertson (2003) observa que a origem da globalização como a conhecemos atualmente coincide com o início do período colonial moderno há mais ou menos 500 anos. O historiador identifica três ondas da globalização que são examinadas por Kumaravadivelu (2006). A primeira onda corresponde à expansão marítima encetada por Espanha e Portugal na busca por rotas em direção à Ásia (principalmente China e Índia). A segunda onda, no período posterior a 1800, acompanha a

Revolução Industrial e, a terceira, inaugura uma nova era de cooperação e, ao mesmo tempo, de rivalidade internacional após o término da segunda grande guerra.

No que diz respeito à primeira onda de globalização, Kumaravadivelu (2006) cita a chegada de Colombo às Américas no ano de 1492. Aparentemente equivocadamente, o agente do reino espanhol pretendia desbravar as Índias e não aportar no Novo Mundo. Somente seis anos mais tarde, motivada pelo avanço do mercado espanhol, a coroa portuguesa decide dar início à exploração de uma rota própria em direção ao Oriente quando as esquadras de Vasco da Gama atracam no continente africano e na Índia. De acordo com Kumaravadivelu (2006), nessa primeira onda de globalização, junto ao estabelecimento dos grandes impérios europeus, surge um sistema financeiro global moderno acompanhado de novos sistemas de produção e de um novo comércio mundial.

Quanto à segunda onda de globalização, amparado por Robertson (2003), B. Kumaravadivelu afirma que, nessa fase, a competição entre China e Índia acarreta uma demanda por mecanização que é atendida pela Inglaterra – país que entra para a história da indústria mundial como grande promotor da produção em série, da diminuição de custos dessa produção e do aumento dos lucros. Conforme Kumaravadivelu (2006), Alemanha, Japão e Estados Unidos são os grandes beneficiados pelo processo de globalização resultante da industrialização. Nessa época, o poder do império divisa na globalização uma missão civilizadora.

Já na terceira fase da globalização, como observa Kumaravadivelu (2006), Estados Unidos e União Soviética dividem o mundo em dois campos ideológicos. A partir daí, a disputa travada entre capitalistas e comunistas se dá fora dos campos de batalha. Esse novo estágio da globalização inaugura “o controle hegemônico sem posse territorial” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 3) exercido pelos vencedores da Segunda Guerra Mundial junto a países africanos e asiáticos. De um modo geral, para Kumaravadivelu (2006), nesse

período, nações em desenvolvimento pressupõem na adequação aos moldes ocidentais uma oportunidade de modernização.

Nesse período, os Estados Unidos decidem intervir no processo de modernização dos países em desenvolvimento e na reconstrução das nações assoladas pela guerra. Para tanto, afirma Kumaravadivelu (2006), aquele país assume a liderança na criação de três organizações econômicas internacionais. Dentre elas merecem destaque, o Fundo Monetário Internacional (FMI) encarregado da administração do sistema monetário internacional, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (atualmente conhecido como Banco Mundial) responsável pelo fornecimento de empréstimos para o desenvolvimento de projetos industriais e, o Tratado Geral para Tarifas e Comércio (Organização Mundial do Comércio desde 1995) incumbido da formulação e implementação de acordos multilaterais de comércio. Conforme Kumaravadivelu (2006), a instalação de tais instituições contribui para a criação de um sistema de câmbio monetário internacional no qual a moeda local de países como o Brasil aparece atrelada ao valor do dólar norte-americano.

Com a criação dessas organizações internacionais, os Estados Unidos visam garantir a expansão da economia de livre mercado que tem como principal objetivo “promover a própria economia norte-americana” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 3). O colapso da União Soviética na década de 1980, a liberação econômica da China comunista e, um pouco mais tarde, da Índia socialista acabam por acelerar esse processo. Para Kumaravadivelu (2006), tal triunfo da economia de mercado sobre a ideologia política consiste numa das características mais marcantes do atual estágio da globalização.

Ainda segundo o autor, sob uma perspectiva histórica, os projetos de globalização e império sempre estiveram interligados. No entanto, para o autor, a fase atual da globalização difere de forma dramática de suas fases anteriores. Amparado pelo Relatório do Desenvolvimento Humano produzido pelas Nações Unidas em 1999, o autor afirma que, em

sua forma atual, a globalização vem modificando o cenário mundial por meio de três formas distintas: (1) redução da noção de espaço, ou seja, eventos gerados ao redor do globo são capazes de afetar a vida de todos não importando que estejamos cientes ou não desses acontecimentos; (2) redução da noção de tempo (mercados e tecnologias mudam com rapidez espantosa impactando a vida de todos); (3) desaparecimento de fronteiras (apagamento de limites nacionais em relação a questões econômicas e culturais). Em outras palavras, para Kumaravadivelu (2006), as vidas de um sem número de pessoas ao redor do globo estão conectadas de maneira mais intensa e mais instantânea do que jamais estiveram em qualquer outro momento da história da humanidade. Estamos todos envolvidos numa “teia global tecida por jogadores globais determinados em defender o lucro corporativo e o poder do império” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 3).

A *Internet*, ou por outra, a comunicação global eletrônica, consiste no traço distintivo mais importante do estágio atual da globalização, segundo ele. Para Kumaravadivelu (2006), a rede coordena a globalização cultural e econômica como nós a conhecemos até o momento. Sem ela, crescimento econômico e transformações culturais se dariam de uma forma muito mais lenta. Num desenvolvimento sem precedentes na história da humanidade, afirma o autor, a *Internet* consiste numa fonte única de conexão de milhares de indivíduos com outros indivíduos, de indivíduos com associações particulares, instituições educacionais e agências governamentais – tudo isso por meio da interação à distância em tempo real.

A ascensão de corporações transnacionais tais como IBM, Mitsubishi, Siemens, entre outras tantas, revela outro aspecto bastante importante do estágio corrente da globalização. Segundo o autor, as corporações transnacionais detém o controle da maior parte do capital de investimento e da tecnologia de inovação mundial. Algumas delas parecem “economicamente mais viáveis e poderosas do que as economias de vários países reunidos” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 4). Segundo estimativas apresentadas pelo autor,

atualmente, 51 das 100 maiores economias mundiais pertencem a corporações, apenas 49 pertencem a países e, na virada do século, 142 entre as 200 maiores corporações transnacionais estavam radicadas em apenas três países: Estados Unidos, Japão e Alemanha.

A globalização econômica e a globalização cultural exercem a mesma espécie de impacto extraordinário em nossas vidas. De acordo com Kumaravadivelu (2006), o fenômeno da globalização cultural tem recebido atenção de muitos pesquisadores das ciências sociais e das humanidades nos últimos anos. Com base numa análise crítica da literatura disponível acerca da questão, Kumaravadivelu (2006) revela a emergência de ao menos três escolas de pensamento da globalização cultural. Representados principalmente pelo teórico político Benjamin Barber e pelo sociólogo George Ritzer, os membros da primeira escola acreditam que uma espécie de homogeneização cultural começa a tomar forma nos dias de hoje graças à cultura consumista norte-americana. Essa primeira escola equaciona o fenômeno da globalização da seguinte maneira: Globalização = Ocidentalização = Americanização = McDonaldização. Conforme Kumaravadivelu (2006), esse último termo foi cunhado por Ritzer (1993) a fim de descrever os processos socioculturais contemporâneos por meio dos quais os princípios básicos da indústria do *fast-food*, ou seja, a criação de bens de consumo homogeneizados e a imposição de padrões uniformes, determinam o cenário cultural na América e em qualquer outro país.

A cultura do consumismo norte-americano, evidenciada pela grande aceitação de marcas como Levi's, Nike, Texaco, Chicago Bulls, MTV, Pizza Hut, Hollywood e McDonald's em meio ao público jovem, se espalha com facilidade e rapidez, afirma Kumaravadivelu (2006). Nas palavras do autor, essa homogeneização cultural é facilitada pela indústria global de comunicações que é controlada principalmente por interesses norte-americanos. No ano 2000, apenas 10 conglomerados – Sony, AT&T, AOL/Time Warner, Bertelsmann, Liberty Media, Vivendi Universal, Viacom, General Electric, Disney e News

Corporation – respondiam por mais de dois terços dos cerca de 250-275 bilhões de dólares da receita anual gerada pela indústria da comunicação no mundo todo.

A segunda escola de pensamento examinada por Kumaravadivelu (2006) surge representada pelo sociólogo Anthony Giddens e pelo crítico cultural John Tomlinson. De acordo com B. Kumaravadivelu, esses autores acreditam que passamos por um momento de heterogeneização na qual culturas locais e identidades religiosas são fortalecidas em resposta à ameaça produzida pelo fenômeno da globalização. Conforme Kumaravadivelu (2006), Anthony Giddens chega até mesmo a propor a existência de uma colonização inversa que prevê a influência exercida por países explorados junto às forças do império. A invasão de Los Angeles pelo mundo latino, o surgimento de segmentos voltados para alta tecnologia em países como a Índia e, a venda de programas brasileiros de televisão para Portugal consistem numa série de exemplos da noção de colonização reversa, como observa Kumaravadivelu (2006).

Para Kumaravadivelu (2006), a contribuição da globalização para a redução das distâncias de espaço, tempo e fronteiras parece inegável. Ainda assim, o fenômeno não contribui, aos olhos do autor, na busca de uma relação mais harmoniosa e mais justa entre os povos do mundo. Ao contrário disso, não raro, a globalização reforça sentimentos de fundamentalismo como no caso do fundamentalismo religioso – reflexo do desejo de proteção e de preservação de determinados tipos de crenças e práticas passíveis de extinção quando ameaçadas por fluxos culturais globais.

A terceira escola é representada pelos nomes de Arjun Appadurai e Roland Robertson. De acordo com Kumaravadivelu (2006), esse grupo acredita na coexistência de movimentos de homogeneização e de heterogeneização que mergulham o mundo de hoje numa tensão criativa caótica que tem como resultado a *glocalização* – onde o global é localizado e o local é globalizado. Os membros desse grupo vêem a transmissão cultural como um processo de mão

dupla no qual culturas em contato modelam e remodelam uma a outra de forma direta ou indireta. Conforme Kumaravadivelu (2006), para a terceira escola, a complexidade das forças de globalização e de localização impossibilitam a compreensão das mesmas a partir de uma perspectiva limitada como aquela traduzida pela dicotomia centro-periferia. O global é, antes, apreendido em conjunção com o local e, o local, nas palavras de B. Kumaravadivelu, é modificado para acomodar o global.

Nesse modelo, qualquer tensão entre o global e o local parece ser resolvida através de uma simples acomodação que vai ao encontro das necessidades e dos desejos da cultura receptora. O marketing global bem sucedido de bens de consumo envolve o que os especialistas chamam de *micromarketing* no qual produtos são adaptados às exigências religiosas, culturais e étnicas de determinado grupo. A cadeia norte-americana de *fast-food*, McDonald's, por exemplo, serve "*Kosher* em Israel, *Halal* em países islâmicos e comida vegetariana na Índia" (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 7). Segundo o último autor, até mesmo algumas das sociedades islâmicas mais tradicionais parecem dispostas a abraçar a cultura de consumo conquanto essa aceitação não sinalize a aceitação de um conjunto de normas socioculturais ditadas pelo Ocidente. Também em consonância com os ditames da terceira escola, países como Cingapura declaram ter alcançado equilíbrio ideal entre os processos de desenvolvimento ocidentais e os valores asiáticos.

Ao enfatizar o processo dual de particularização do universal e de universalização do particular, os membros do terceiro grupo se voltam para o que Kumaravadivelu (2006) chama de nobre ideal da universalidade humana. Sob a perspectiva desse nobre ideal, o grupo acredita que a particularização do universal propicia o surgimento de movimentos que buscam pelo sentido do mundo por inteiro, assim como a universalização do particular favorece a busca por modos de representação identitários mais apurados.

Mas para B. Kumaravadivelu os ideais da globalização não parecem assim tão nobres. De volta à questão do império e ao seu papel na era da globalização cultural e econômica, o autor lembra que, em suas origens, desde a criação do primeiro império europeu moderno pelos espanhóis, a palavra império faz referência à ocupação de terras estrangeiras por força do poder político e militar dos invasores. Atualmente, porém, a noção de imperialismo pode caracterizar tanto o exercício de poder através da conquista direta quanto o exercício de poder por meio de influência política e econômica que resulte em alguma forma de dominação.

Segundo Kumaravadivelu (2006), alguns autores como Hardt e Negri (2000) apostam na substituição da noção de imperialismo pela noção de Império (escrita com letra maiúscula no original) mais adequada ao mundo contemporâneo aos olhos do qual os limites do imperialismo exercido por uma única nação colonizadora parecem desconhecidos. Visto sob esta perspectiva, o Império não possui um centro irradiador identificável. Considerado uma consequência direta da globalização econômica, cultural e comunicacional por Kumaravadivelu (2006), o Império constitui uma nova forma de sistema global composta por uma série de organismos nacionais e supranacionais reunidos sob uma única regra lógica.

Apesar de reconhecer o mérito do trabalho realizado por Michael Hardt e Antonio Negri, Kumaravadivelu (2006) admite que a ausência da identificação de um centro irradiador de poder do Império gera controvérsias. Críticos do modelo, afirma B. Kumaravadivelu, chamam atenção para o fato de que os autores parecem omitir a possibilidade de que os Estados Unidos tenham se valido de seu poder econômico, político e militar a fim de assegurar a dominância global. Essa possibilidade se faz real, porém, “a partir da ação norte-americana no Iraque que resultou num duro despertar para a existência de um império norte-americano” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 9). De acordo com Kumaravadivelu (2006), parece haver um consenso em meio aos cientistas políticos, cientistas sociais, lingüistas e

historiadores contemporâneos no que diz respeito à pelo menos um fato histórico atinente à globalização: para a grande maioria desses estudiosos, a América sempre foi um império.

A noção de império norte-americano, articulada por intelectuais conservadores, preocupa Kumaravadivelu (2006). Segundo ele, para alguns desses intelectuais, um período de dominação exclusivamente americana beneficiaria os povos de todo mundo. Autores como Ferguson (2004), citado por B. Kumaravadivelu, justificam sua defesa do império norte-americano nos séculos XX e XXI a partir da comparação do último com o império britânico vigente no século XIX. O historiador Niall Ferguson, por exemplo, “ao estabelecer uma correta ligação direta entre globalização e império” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 9), argumenta que o império norte-americano pode superar os feitos do império britânico que nem mesmo em seu apogeu conseguiu favorecer o estabelecimento de um grande número de corporações internacionais. O controle da economia mundial nos dias de hoje, porém, pertence à grandes companhias internacionais que têm, em sua maioria, origem nos Estados Unidos.

O entusiasmo de Niall Ferguson, assim como de outros conservadores, também se deve à adoção de uma nova doutrina no que diz respeito ao relacionamento da América com as outras nações do mundo. Durante muito tempo os Estados Unidos observaram o princípio da dissuasão que, de acordo com Kumaravadivelu (2006), pressupõe retaliação em resposta a qualquer tipo de ação que ponha em risco a segurança nacional. Esse princípio definiu a estratégia de segurança dos Estados Unidos da América por quase meio século, diz Kumaravadivelu (2006). Entretanto, no ano de 2002, em cerimônia de graduação da academia militar de West Point, o presidente George Bush insiste na necessidade de adoção de uma estratégia de segurança que “levaria a batalha até o inimigo, perturbaria os planos dele e confrontaria as piores ameaças antes mesmo que elas fossem reveladas” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 9). Conforme Kumaravadivelu (2006), o discurso proferido

em West Point não demora muito a ser lançado como documento formal da nova estratégia de segurança nacional.

Para Kumaravadivelu (2006), o primeiro teste enfrentado pela doutrina de antecipação, ou seja, a guerra do Iraque, tornou patente não só a extensão do poder norte-americano, mas também suas limitações. As imagens do conflito transmitido pela televisão via satélite invadem as salas de estar de milhares de pessoas ao redor de todo o mundo e dão mostras do impressionante poder bélico da América. No entanto, para Kumaravadivelu (2006), esse episódio também deixa claro que a superioridade militar vence guerras, mas se mostra ineficiente na conquista da paz. Num testemunho citado por Kumaravadivelu (2006), o general norte-americano Richard Myers, em 2003, admite uma espécie de empate entre as duas nações. De acordo com o general, nem a vitória tampouco a derrota pareciam possíveis naquele momento para nenhum dos dois países.

Contudo, nem mesmo o conflito do Iraque consegue refrear a investida imperialista da América. Com exceção de alguns radicais liberais contrários a qualquer forma de dominação norte-americana, para a grande maioria dos políticos e acadêmicos daquele país o poder dos Estados Unidos parece inquestionável, segundo Kumaravadivelu (2006). O debate reside agora, porém, na busca por um tipo específico de imperialismo mais adequado ao mundo contemporâneo. Imperialismo austero ou imperialismo brando? De acordo com Kumaravadivelu (2006), ao mesmo tempo em que conservadores advogam a favor da unilateralidade e do militarismo, representantes da ala moderada apostam na persuasão e na liderança como fatores imprescindíveis para a manutenção da hegemonia americana.

O imperialismo brando é definido por Nye (2004) como a habilidade dos Estados Unidos em conseguir alcançar seus objetivos através da persuasão mais do que por meio da coerção. O exercício dessa forma de imperialismo se dá através do estabelecimento de alianças políticas, auxílio econômico e trocas culturais. Na falência dessa modalidade, uma

forma mais rígida de imperialismo, o imperialismo austero, pode ser empregada com o auxílio de nações aliadas. Para Kumaravadivelu (2006), proponentes do imperialismo brando e do imperialismo austero têm em comum a busca pela sobrevivência e pelo sucesso do império norte-americano. Além disso, os dois grupos vislumbram no inglês “uma ferramenta de grande efeito a serviço do império” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 11).

O consenso alcançado pelos dois grupos citados acima no que diz respeito ao papel do inglês enquanto ferramenta a serviço do império não surpreende Kumaravadivelu (2006) uma vez que, para esse autor, parece correto afirmar-se que nações colonizadoras em viagens expansionistas sempre carregam consigo uma língua própria que, mesmo após eventual abandono das colônias, permanece como legado junto aos povos e terras conquistadas. A natureza imperialista da expansão da língua, o impacto da adoção da mesma nas identidades dos povos colonizados e a resitência à sua imposição enquanto língua adicional são documentadas, segundo Kumaravadivelu (2006), nos trabalhos de Phillipson (1992), Krishnaswamy e Burde (1998) e Canagarajah (1999). No entanto, para alguns autores a expansão da língua inglesa, embora bastante conveniente, não aparenta estar obrigatoriamente relacionada a questões imperialistas. Para David Crystal, autor de *English as a global language*, por exemplo, “o inglês estava no lugar certo na hora certa” (CRYSTAL, 2003a, p. 120).

Não há nada, segundo B. Kumaravadivelu, que faça de uma língua algo inerentemente colonialista. Segundo o autor, uma língua adquire formas colonialistas ao ser utilizada como instrumento a serviço da causa do império. Para Kumaravadivelu (2006), “a história da língua inglesa e do ensino da língua inglesa mostra que sua coloração colonial apresenta quatro dimensões interligadas – as dimensões acadêmica, lingüística, cultural e econômica” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 12). A dimensão acadêmica se refere à utilização da língua por eruditos na defesa de seus próprios interesses através da disseminação do conhecimento

ocidental e do aviltamento do conhecimento local. A dimensão lingüística diz respeito à desvalorização do conhecimento da língua local no processo de ensino e de aprendizagem de inglês como língua adicional. A dimensão cultural, por sua vez, integra o ensino de inglês ao ensino da cultura ocidental a fim de promover a empatia cultural dos aprendizes de L2 em relação à língua-alvo. Através de uma indústria mundial de ensino de inglês, todas essas dimensões geram trabalho e riqueza para países como Estados Unidos e Inglaterra. Examinadas de perto, as quatro servem aos interesses não só dos países falantes de língua inglesa, mas também dos profissionais considerados falantes nativos dessa língua.

Kumaravadivelu (2006) sugere que o inglês, enquanto língua global, continuará a servir aos propósitos tanto do império quanto da globalização ainda por muito tempo. Talvez por isso, para ele, a comparação dos professores de inglês com soldados do império a serviço dos interesses hegemônicos pareça natural. Para Kumaravadivelu (2006), a atuação desses profissionais numa área de convergência das forças do projeto da globalização, do poder do império e das políticas de ensino da língua, pode auxiliar na perpetuação da dominação social, política, econômica e cultural almejada pelo império, estejam esses profissionais cientes ou não do papel desempenhado por eles.

Kumaravadivelu (2006) defende a iniciativa de grupos como o TESOL Islamia (www.tesolislamia.org) importante defensor da adaptação do ensino da língua inglesa aos interesses sociopolíticos, socioculturais e socioeconômicos do mundo islâmico. De acordo com o autor, ao repensar as implicações da globalização para o campo pedagógico, o grupo formado no Oriente Médio pretende salvaguardar os valores islâmicos no que diz respeito ao ensino de inglês como L2 ou como LE dentro dos limites do mundo muçulmano. O maior interesse do TESOL Islamia, conforme Kumaravadivelu (2006), reside na discussão do impacto local das políticas de globalização, império e TESOL. Inspirado pelo fórum de discussão promovido pelo *website* da organização, o autor afirma que a periferia parece,

finalmente, ter declarado “suas intenções de distanciamento do centro” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 14).

O distanciamento do conhecimento e dos valores irradiados pelo centro não constitui tarefa fácil. Para a grande maioria dos aprendizes, prevalece a apresentação de um produto com características globais. A produção de livros-texto, por exemplo, respeita apenas duas abordagens dependendo do mercado a que se destina. A primeira abordagem, descrita por Kumaravadivelu (2006) com base em *The global coursebook in English language teaching* publicado por John Gray em 2002, consiste na produção de materiais para o mercado internacional e leva em consideração o número de horas que se espera que o aprendiz devote ao inglês, as metodologias que serão utilizadas e os temas que deverão ser endereçados. Já a segunda, destinada a mercados menores, se ocupa da adaptação dos materiais ao sabor local.

Com respeito a essas duas abordagens, John Gray, segundo Kumaravadivelu (2006), aconselha a observância dos princípios do *editionizing* – uma espécie de conjunto de regras seguidas pelos editores de jornais de circulação nacional quando adaptados à leitura local. Essa adaptação dá mostras do potencial da globalização na promoção da diversidade por meio da disseminação de alguns tópicos e temas. Mas para Kumaravadivelu (2006), a defesa dos aspectos positivos da globalização no que diz respeito aos materiais didáticos não vai muito além desse único ponto a favor do fenômeno. Antes de mais nada, a globalização também pode resultar num controle ainda maior do centro sobre a autoria e a produção de livros-texto, ameaçando, assim, qualquer possibilidade de descentralização de poder no que diz respeito ao mercado editorial.

B. Kumaravadivelu questiona a possibilidade de existência de diversidade sem descentralização ao mesmo tempo em que questiona o uso de máscaras pós-modernas e pós-coloniais na tentativa de preservação do *status quo*. Essas máscaras são evidenciadas por Kumaravadivelu (2006) no exame de Sue Wright (2004) de acordo com a qual a única

solução para o problema enfrentado pelo mundo globalizado no que diz respeito à língua consiste em fazer de todos os povos do mundo, povos bilíngües. A sugestão de que as pessoas aprendam “a língua do grupo”, ou língua nativa, e “a língua de difusão mais ampla”, que nada mais é senão a língua inglesa, não convence Kumaravadivelu (2006). Para ele, o tipo de bilingüismo proposto por Sue Wright resultaria numa situação não muito diferente da atual: os falantes-nativos de inglês permaneceriam monolíngües enquanto os falantes de todas as outras línguas que não inglês seriam compelidos, de forma branda ou austera, a aprendê-lo.

A globalidade da língua, “sua conexão com o mundo econômico e o poder do império Anglófono continuarão a assegurar a supremacia do inglês” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 16) assim como os privilégios assegurados aos falantes nativos da língua e a discriminação enfrentada pelos numerosos falantes não-nativos de inglês. Assim, os conflitos ocasionados pela perigosa ligação entre globalização, império e inglês exige, segundo Kumaravadivelu (2006), a reestruturação da prática de ensino da língua para aprendizes falantes de outros idiomas. Essa reestruturação requer mudanças significativas de nossos investimentos filosóficos, pedagógicos e comportamentais.

Uma tentativa genuína de desafio às imposições da globalização e do império depende de um bom suporte filosófico, segundo Kumaravadivelu (2006). Conforme o autor, esse suporte tem como uma de suas principais funções a promoção da comunicação efetiva em ambientes diversos assim como a promoção do respeito aos direitos individuais à língua. A promoção da comunicação efetiva ultrapassa, no entanto, o respeito aos direitos individuais à língua. É preciso que se reconheça que num mundo globalizado e globalizante os direitos à língua não podem ser desassociados dos direitos sociais, políticos e culturais.

Para Kumaravadivelu (2006) é isso que o grupo *TESOLers for Social Responsibility* (www2.tesol.org/mbr/caucuses/tsr/htm) faz ao integrar ensino de língua, responsabilidade social, cidadania global, e o zelo por questões tais como paz, direitos humanos e meio

ambiente. Numa única falha apontada pelo autor no que diz respeito ao trabalho proposto pelo grupo, Kumaravadivelu (2006) critica a ausência de uma discussão capaz de dar conta de questões envolvendo o inglês, o imperialismo e a globalização. Falta grave de acordo com B. Kumaravadivelu, uma vez que, a articulação dessas questões possibilita uma melhor compreensão da relação que se estabelece entre a tríade globalização – império – inglês e “as políticas de identidade” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 18).

Como prova do reconhecimento da importância da identidade individual na era da globalização, o Relatório de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas em 2004 teve como tema a “liberdade cultural no mundo diverso de hoje”. Conforme B. Kumaravadivelu, nesse relatório, as Nações Unidas defendem a liberdade cultural enquanto porção vital do desenvolvimento humano, pois consideram fundamental que os cidadãos sejam capazes de escolher sua própria identidade sem que essa escolha resulte em qualquer forma de desrespeito ou exclusão.

Nas palavras de Kumaravadivelu (2006), ao relacionar liberdade cultural, direitos lingüísticos e desenvolvimento humano, o relatório vê no desfavorecimento da língua materna de qualquer grupo, seja por razões econômicas, sociais ou por motivos políticos, o encorajamento à assimilação de uma cultura dominante. Em virtude desse encorajamento, a assimilação da língua do grupo dominante passa a ser considerada uma quase imposição nas situações em que a escolha se divide entre a língua materna do falante e as possibilidades de um futuro melhor atreladas à aquisição de uma nova língua.

Para alguns, assevera Kumaravadivelu (2006), as instâncias econômica, social e política parecem favorecer o inglês tanto internacionalmente quanto intranacionalmente. Para outros, o inglês não passa de um presente de grego, um cavalo de Tróia que esconde uma ameaça à liberdade cultural dos povos. Nessa atmosfera, o autor sugere que os profissionais da área de TESOL demonstrem sensibilidade no cultivo de um ambiente em conformidade

com o que apregoa o relatório das Nações Unidas – um espaço no qual possam florescer identidades múltiplas.

Entretanto, para que o cultivo de um ambiente propício ao florescimento de identidades múltiplas seja possível é preciso que o professor vislumbre no inglês um instrumento para a comunicação e não um condutor cultural, diz Kumaravadivelu (2006). O autor acredita na reconstrução de uma língua estrangeira para uso local a partir das necessidades da comunidade. As variedades indiana, nigeriana e cingapurense são citadas por ele como exemplos de acomodação da língua nos moldes ditados pela comunidade para qual ela funciona como veículo da expressão de normas tipicamente locais.

Enquanto quase todo o mundo parece tratar do inglês como um veículo para a comunicação global, Kumaravadivelu (2006) sugere que um grande número de profissionais da área de TESOL continua a informar sua prática com base na crença antropológica anacronista da conexão indissolúvel entre língua e cultura. Os livros-texto de TESOL continuam a fazer uso da língua inglesa enquanto condutor cultural. Há instâncias nas quais trabalhos acadêmicos apresentados em conferências profissionais propagam uma visão etnocêntrica de aprendizagem de cultura e de ensino de cultura. Até mesmo os livros-texto sobre comunicação intercultural, com raras exceções, ainda tratam das práticas ocidentais enquanto a norma para comunicação através do globo.

Não é possível que os professores mantenham seus olhos fechados para o fato de que a globalização resultou num maior contato entre pessoas de diferentes culturas, levando-as a uma maior compreensão dos valores e pontos de vista de cada um, assim como a uma vontade mais firme de preservação e proteção da liberdade cultural de cada um. Por isso, “os professores da língua não podem se dar ao luxo de ignorar a realidade global que influencia a formação de identidades em sala de aula tampouco podem se dar ao luxo de separar as necessidades lingüísticas dos aprendizes das suas necessidades socioculturais”

(KUMARAVADIVELU, 2006, p. 20). Sendo assim, os professores de língua não podem esperar satisfazer suas obrigações de maneira plena sem satisfazer suas obrigações sociais ao mesmo tempo.

Segundo Kumaravadivelu (2006), o cumprimento de obrigações pedagógicas por si só já requer um tipo específico de investimento no qual a relação centro-periferia é retificada e reconceptualizada. Tal empresa envolve, necessariamente, a discussão a respeito do material didático, dos métodos de ensino e do treinamento de professores. Como o autor já havia mencionado anteriormente, a preparação e produção de livros didáticos continuam sob o controle quase exclusivo do centro que prevê pouca ou nenhuma participação dos profissionais locais. Contudo, para Kumaravadivelu (2006), esses livros deveriam refletir as experiências que os aprendizes e professores trazem para a sala de aula, experiências moldadas pelo ambiente social, econômico e político nos quais eles operam. Em tempos de globalização, B. Kumaravadivelu clama pela descentralização da produção de livros didáticos para o ensino de inglês a fim de que comunidades locais possam assumir a autoria desses materiais.

Da mesma forma, uma mudança dos métodos de ensino de inglês para falantes de outras línguas (TESOL) acarretaria a adoção do conceito de pós-método que é definido por Kumaravadivelu (2006) como um estímulo para a prática encontrada nas comunidades ditas de periferia. O pós-método, como concebido por B. Kumaravadivelu, ignora os limites da metodologia proposta pelo centro e promove o reconhecimento da importância das culturas locais para a prática em sala de aula. Conforme Kumaravadivelu (2006), desde o surgimento do audiolingüalismo na década de 1940, um sem número de métodos de ensino da língua foram desenvolvidos e difundidos por universidades e editoras radicadas no Norte. Frequentemente, a promoção desses métodos implicava a defesa de cada um deles, cada um a

seu tempo de acordo com o método em voga, enquanto única opção correta para o ensino da língua.

A gestão do conceito de pós-método se dá através dos “parâmetros de particularidade, praticidade e possibilidade” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 21). O parâmetro de particularidade pretende facilitar o avanço de uma pedagogia sensível ao contexto e a localidades específicas com base na compreensão real das particularidades lingüísticas, socioculturais e políticas de determinada localidade. O parâmetro da praticidade estimula a elaboração de teorias decorrentes da prática do próprio professor em sala de aula rompendo com a relação lugar comum entre teóricos e práticos. O parâmetro da possibilidade pretende explorar a consciência sociopolítica que os aprendizes trazem com eles para a sala de aula a fim de que ela possa funcionar como um catalizador para uma procura contínua pela formação de identidades e pela transformação social. Desse modo, a pedagogia do pós-método defendida por Kumaravadivelu (2006) fornece uma maneira possível de recepção das experiências vividas pelos aprendizes e pelos professores e às exigências locais da aprendizagem e do ensino.

Uma pedagogia pós-método sensível ao contexto em que está inserida encerra estratégias de ensino específicas e os materiais pedagógicos destinados para essa pedagogia não podem ser desenvolvidos “num vácuo pedagógico” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 21). A pedagogia pós-método requer o envolvimento de professores autônomos. Assim, os programas de treinamento devem auxiliar no desenvolvimento de conhecimento, habilidades, atitudes e autonomia necessárias para a construção de uma teoria de prática única para cada um desses professores. Um dos objetivos da pedagogia pós-método consiste na produção de professores capazes de refletir e de transformar suas próprias experiências pedagógicas.

De acordo com Kumaravadivelu (2006), de nada valem os investimentos filosóficos e pedagógicos considerados necessários para a reestruturação da atividade de TESOL se eles

não forem amparados por algumas mudanças de atitude. A mais importante dessas mudanças se refere ao *status* dos professores falantes nativos de inglês quando comparados aos professores falantes não-nativos da língua. Para B. Kumaravadivelu, a atitude que prevalece atualmente pode ser caracterizada por meio do que ele chama de (1) processo de marginalização e (2) prática da auto-marginalização.

O processo de marginalização se refere às formas pelas quais as dimensões acadêmica, lingüística, econômica e cultural do inglês enquanto língua colonizadora são exploradas a fim de garantir a manutenção da autoridade do centro sobre a periferia. Ao preservar a dominância do conhecimento do Ocidente, esse processo submete o conhecimento local a práticas globais, proclama a superioridade dos profissionais falantes nativos em detrimento dos falantes não-nativos e desencoraja o uso da língua materna em sala de aula.

A prática da auto-marginalização, por sua vez, diz respeito à forma pela qual a periferia cede sua voz ao centro. Para Kumaravadivelu (2006), membros do grupo dominado legitimam as características de inferioridade atribuídas a eles pelo grupo dominante. Muitas comunidades de periferia exigem ou pelo menos preferem que o ensino e os programas de consultoria sejam elaborados por falantes nativos, diz o autor. Sem falar nos professores e professores de professores que se inspiram em falantes nativos por acreditarem que eles têm respostas prontas para todos os problemas do ensino de inglês em sala de aula. Essa aceitação da dominância do falante nativo implica, segundo Kumaravadivelu (2006), na legitimação da marginalização dos profissionais falantes não-nativos da língua. Para o autor, ambos os processos de marginalização e prática de auto-marginalização trazem à tona a noção de colonialismo muito mais do que aquela de globalização da língua inglesa. Essa noção de colonialismo parece ainda muito presente em meio à sociedade contemporânea. Exemplo disso, a maneira com a qual Nye (2005) e Johnson (2003) apostam, como veremos na próxima

seção, no poder da América enquanto líder mundial nas questões políticas, econômicas e sociais.

3.3 *Hard Power, Soft Power* e o novo império americano

Em seu *On the rise and fall of American soft power*, Joseph Nye descreve os últimos anos como extremamente difíceis para o que ele chama de poder brando americano (*American soft power*). De acordo com o autor que foi presidente do Conselho Nacional de Inteligência e Secretário Assistente de Defesa durante a administração de Bill Clinton, pesquisas recentes revelam que países como Austrália, Paquistão e Jordânia estão perdendo a confiança nos Estados Unidos principalmente no que diz respeito à guerra contra o terrorismo. Para Nye (2005), essa batalha não pode ser vencida com o uso exclusivo da força: “a menos que sejamos capazes de atrair os corações e as mentes dos moderados, não poderemos isolar as figuras centrais do movimento radical que pretende nos prejudicar” (NYE, 2005, p. 75).

Nye (2005) censura o desinteresse da primeira fase do governo George W. Bush no que concerne o exercício do poder brando da América. O autor admite, porém, que a omissão daquele primeiro período dá lugar atualmente a uma nova abordagem que pode ser percebida no discurso da Secretária de Estado, Condoleezza Rice, em visita recente à Paris. Em sua fala, a representante norte-americana declara sua crença no poder das idéias, da compaixão e da esperança desfazendo-se, em certa medida, dos poderes militar e econômico. Todavia, parece claro para Joseph Nye que o poder de persuasão desse discurso depende do estabelecimento de uma correspondência direta entre palavras e ações. Ações que possam atestar a existência de um redirecionamento real nas políticas de relacionamento externo dos Estados Unidos.

O orçamento enviado ao congresso por George W. Bush, no início de seu segundo mandato, serve de exemplo, de acordo com Nye (2005), de algumas das ações levadas a cabo pelos Estados Unidos na intenção de impulsionar uma política internacional embasada no

poder brando. A despeito de uma série de restrições orçamentárias, o presidente americano solicita o aumento das contribuições destinadas ao auxílio de instituições internacionais, à assistência aos países comprometidos com o processo de redução de pobreza e a projetos de contenção da AIDS. Essas iniciativas consistem num investimento no poder brando, conforme Nye (2005).

Além disso, o orçamento de Bush garante a destinação de subsídios para o incremento das relações diplomáticas daquele país. Os programas de intercâmbio educacional e cultural promovidos pelo Departamento do Estado, por exemplo, alcançam um crescimento de quase 25 pontos percentuais durante o atual governo. Na intenção de convencer o congresso da aprovação do orçamento que previa cortes nos gastos de 150 programas domésticos e pretendia investir alto numa nova abordagem das políticas externas, George W. Bush alega a necessidade da divulgação e do esclarecimento das ações dos Estados Unidos em ambiente internacional. A aprovação do orçamento proposto por Bush foi apenas o começo. De acordo com Nye (2005), recentemente, um relatório do Conselho Público de Diplomacia reivindicou a formação de uma nova Agência Pública de Diplomacia dentro dos limites do Departamento de Estado, assim como a transmissão 24 horas, em língua inglesa, do programa Voz da América, e a quadriplicação dos investimentos destinados aos programas públicos diplomáticos num período de cinco anos.

Infelizmente, lembra o autor, “nem mesmo a melhor propaganda publicitária consegue vender um produto ruim” (NYE, 2005, p. 76). O poder de atração de um determinado país, ou seja, o poder brando de determinado país, decorre, em parte, da sua cultura e de seus valores, mas também das políticas adotadas por ele principalmente quando essas políticas são consideradas legítimas e incluem os interesses de outros países. Apesar de não oferecer veredito final a respeito da atuação do governo Bush, Nye (2005) admite que em 2005 o presidente norte-americano parecia ciente da importância do abrandamento das ações políticas

dos EUA na corrida pela consolidação da posição de dominância daquele país. Para Joseph Nye, somente uma combinação entre poder brando e poder austero faria com que a América voltasse “a ser um poder inteligente” (NYE, 2005, p. 77).

Bem menos razoável do que Joseph Nye, em *America's new empire for liberty*, Paul Johnson exalta a natureza imperialista dos Estados Unidos e de seu povo. De acordo com Johnson (2003), após o trágico episódio dos ataques ao *World Trade Center* em 11 de setembro de 2001, a América acordou para suas atribuições enquanto entidade globalizada. Segundo o autor, só a partir de então, o país percebeu que fazia fronteiras não com um ou dois países apenas, mas com o mundo todo, podendo sofrer ataques provenientes de toda e qualquer direção. Daquele momento em diante, afirma Johnson (2003), os Estados Unidos se viram obrigados a formular uma nova doutrina estratégica que rejeitava a doutrina de contenção proposta pelo Conselho Nacional de Segurança em 1949. “Num mundo globalizado, agora os Estados Unidos têm que antecipar a ação de seus inimigos, procurar por suas bases e destruí-las, sem esquecer de desarmar os possíveis aliados desses inimigos” (JOHNSON, 2003, p. 1). Definida assim por Paul Johnson, a nova doutrina apelidada de imperialismo defensivo contraria as normas ditadas pela antiga NSC-68 de 1949 aparentemente avessa a qualquer forma de imperialismo.

Para Johnson (2003), a substituição da antiga doutrina acarreta a adoção de uma nova forma de imperialismo. Uma versão globalizada de império facilmente justificável levando-se em consideração todas as qualidades da vida social, cultural e econômica alardeada aos quatro ventos por aqueles que, como Paul Johnson, defendem com unhas e dentes a superioridade da sociedade norte-americana em detrimento de todo o resto do mundo. O autor parece bastante confortável ao elencar uma série de razões que, segundo ele, fazem dos Estados Unidos a única nação capaz de exercer autoridade global. Dentre elas, a posse da língua global ocupa posição de destaque:

Primeiro, a língua do século XXI pertence à América. O inglês representa, já há algum tempo, a língua mais importante do mundo em muitos aspectos e este século testemunhará sua rápida expansão e consolidação. Como descobriram os gregos e os romanos, a posse de uma língua comum consiste no primeiro passo vital em direção à adoção de leis, comportamento e cultura comuns. Um mundo mais seguro será legislado, controlado e definido em inglês. Além disso, a América possui e continuará apostando na aquisição de tecnologias pioneiras no século XXI tendo sua liderança ampliada pelo seu êxito em fornecer um clima de liberdade no qual inventores e empreendedores de todos os tipos podem operar. (JOHNSON, 2003, p. 1).

No ano de 2003, Paul Johnson não contava com a crise do mercado imobiliário que ameaça a longevidade da estabilidade econômica da sociedade norte-americana atual. Naqueles dias, a superioridade econômica dos Estados Unidos parecia incontestável. O exame histórico do desenvolvimento do país justificava tamanho otimismo por parte de Johnson (2003). Em 1800 a Ásia detinha mais da metade da produção manufatureira mundial enquanto apenas 29 por cento dessa produção ficava a cargo do Ocidente. Já em 1900, no entanto, países como os Estados Unidos acompanhavam com passos velozes a marcha pelo desenvolvimento inaugurada pela Revolução Industrial promovida pela Inglaterra. Arrimo do ímpeto imperialista no século XIX, a revolução alavanca a produção ocidental que passa, então, a responder por 86 por cento da produção mundial. No novo século, a parcela da produção mundial retida pela Ásia não ultrapassava os 10 por cento.

Números atuais apontam para uma produção de riquezas ainda maior por parte da América. No último quarto de século, o produto interno bruto (PIB) anual dos Estados Unidos obteve crescimento de cerca de cinco trilhões de dólares. Segundo as previsões de Paul Johnson, até o ano de 2050, um quarto da produção total mundial pertencerá aos Estados Unidos o que corresponderá a mais ou menos o triplo da produção da União Européia. Naturalmente, a confirmação das previsões de Johnson (2003) dependem, agora, do plano de ação contra a crise econômica mundial a ser adotado pelo novo líder norte-americano Barack Obama.

Só com o tempo será possível avaliar a exatidão dos presságios de Paul Johnson. Os resultados do êxito do imperialismo já podem ser mensurados, entretanto. De acordo com Johnson (2003), o imperialismo resultou num grande aumento nas taxas de natalidade no mundo inteiro fato que acabou por gerar a exportação de excessos populacionais. O auge do imperialismo europeu no século XIX coincide com uma explosão populacional européia. O autor encontra aqui uma das grandes diferenças entre o imperialismo europeu e o imperialismo norte-americano, pois, segundo ele, a América jamais exportou pessoas. Ao contrário, o poder e riqueza crescentes sustentados pelos EUA atraem e absorvem um número cada vez maior de imigrantes que continuam a contribuir com o que Johnson (2003) chama de história de sucesso do país.

Mas para Johnson (2003) a sustentação do papel global desempenhado pela América também depende dos altos índices de natalidade do país. A população que agora alcança a marca dos 300 milhões de pessoas deve ultrapassar os 400 milhões em 2050, segundo o oráculo de Paul Johnson. Esses números prometem deixar os outros continentes para trás. Para o ativista norte-americano, no ano de 2050, a força de trabalho no Japão apresentará uma baixa de 38%; na Rússia, Ucrânia e Bielorrússia a baixa ficará em torno de 46%; nos países pertencentes à União Européia em média 15% (8% na França, 41% na Itália, 35% na Espanha e 21% na Alemanha). Na Europa, apenas a Grã-Bretanha e a Irlanda apresentarão elevação dos índices que dizem respeito à população trabalhadora no ano de 2050. Enquanto isso, a força de trabalho na América apresentará crescimento de 31 por cento, mais do que 54 milhões, “um aumento maior do que a população trabalhadora atual na Alemanha” (JOHNSON, 2003, p. 2).

Johnson (2003) admite a fragilidade de suas previsões. Contudo, o autor faz questão de assegurar a existência de contrastes entre a velha Europa e a nova América. Para ele, do arranjo entre a economia crescente e a expansão da força de trabalho decorrerá, num futuro

próximo, o surgimento de uma América imbatível em termos econômico e militares. “A América é capaz de suportar seu fardo com coragem e determinação” (JOHNSON, 2003, p. 2). Mas até mesmo Paul Johnson sabe que os Estados Unidos não estão sozinhos nessa luta acirrada pelo poder. Nas palavras do próprio autor, a Grã-Bretanha apresenta a mesma determinação ainda que com muito menos recursos.

A Grã-Bretanha tem a experiência a seu favor. O autor lembra que, na década de 1930, quando ainda menino, um quarto do mundo pertencia ao Império Britânico e ao *Commonwealth* que tinham como um de seus principais propósitos preparar seus componentes para a auto-gestão. Objetivo que o império britânico conseguiu lograr, conforme o autor, em países como o Canadá, Nova Zelândia, Austrália, Cingapura, Hong Kong e Índia, muito embora o insucesso britânico possa ser verificado em casos como o do continente africano. Todo o conhecimento advindo das investidas do antigo império está, segundo Johnson (2003), à disposição da América – principalmente no que diz respeito ao treinamento de militares e administradores civis em ação no Iraque e no Afeganistão, por exemplo.

Até aqui, quase tudo que é dito pelo autor parece culminar com uma ode aos Estados Unidos. Entretanto, a apresentação do projeto de resgate de nações fragilizadas torna a leitura de uma das passagens finais do artigo ainda mais penosa. O resgate proposto por Paul Johnson soa impertinente e ao mesmo tempo ingênuo considerando-se a maneira obtusa com a qual Johnson (2003) parece lidar com questões tão complexas quanto a exploração imperialista de recursos naturais e humanos provenientes de países em desenvolvimento. A maneira como o autor se refere à democracia, contida num círculo mágico, também surpreende. Para Johnson (2003), somente a América pode conduzir os povos fragilizados pelos caminhos mágicos da democracia e da justiça. Ao leitor, principalmente aqueles residentes em países ditos em desenvolvimento, resta questionar a que tipo de democracia o autor se refere, ou por outra, como Johnson (2003) define democracia uma vez que seu

projeto de auxílio aos países deteriorados pela ação de ex-tiranos inclui a doutrinação desses países, o treinamento, para que operem em conformidade com os preceitos americanos.

Uma idéia que eu gostaria de ver explorada é a criação de uma equipe anglo-americana para treinamento de homens e mulheres, das forças armadas e do governo, para o resgate de nações fragilizadas ou deterioradas e a condução de ex-tiranos e ditadores ao círculo mágico da justiça e da democracia. Nós temos um grande projeto à nossa frente e precisamos nos preparar para ele. (JOHNSON, 2003, p. 4).

Johnson (2003) questiona a possível atuação da União Européia no resgate de nações fragilizadas e conclui que, comprovadas a viabilidade econômica e política do bloco, tudo dependerá da capacidade de geração de recursos e do empenho dos membros desse grupo no oferecimento de uma contribuição útil aos Estados Unidos em termos militares, por exemplo. O autor não parece muito confiante, porém, no que diz respeito a essa contribuição e acaba por sugerir que os países da Europa caminham em direção à bancarrota econômica e à implosão política. Em outras palavras, a democratização e conseqüente salvação das nações do mundo cabe aos Estados Unidos da América.

O governo Bush tem tentado falar a língua do “anti-imperialismo” (JOHNSON, 2003, p. 4) que, nas palavras do autor, não passa de um jargão do século XX para o qual não há garantias de prevalência no novo século. Nos Estados Unidos, o termo imperialismo passa a ser considerado pejorativo durante a guerra civil quando o Sul acusa o Norte de comportar-se como um império Europeu. Em domínios internacionais, porém, os comunistas são os grandes responsáveis pelo caráter depreciativo adquirido pelo termo. Até meados de 1860 a palavra império não possuía conotação negativa nos Estados Unidos. Ao contrário, ela pode ser encontrada nos discursos de George Washington que enaltecia o nascimento do império americano e de Thomas Jefferson que reclamava a posição da América enquanto império para a liberdade. De fato, para Paul Johnson, a luta contra o terrorismo e contra a vilania de alguns estados faz da América um império empenhado na libertação dos povos oprimidos.

Não contente com a dominação global, o autor afirma que os Estados Unidos também estarão à frente do imperialismo espacial. O papel de primeiro país detentor de um império no espaço será imposto à América, conforme Paul Johnson, em virtude de sua riqueza, poder e tecnologia. Além disso, parece improvável, para o autor, que a América deixe de ser um império na sua forma mais fundamental. A América “não dividirá sua soberania com ninguém” (JOHNSON, 2003, p. 4). Enquanto nação soberana, para Paul Johnson, no futuro, os Estados Unidos continuarão a promover esforços internacionais quando apropriado, mas não permitirão jamais que a Organização das Nações Unidas ou qualquer outra instituição viole seu direito natural de auto-defesa. Nem mesmo a ONU merece o respeito do autor. Johnson (2003) diz que, sempre que possível, a nova globalização da segurança continuará ao encargo da ONU, mas admite o desacato às regras da instituição quando se fizer necessário deixando clara sua satisfação ao afirmar, ainda que de forma velada, a liberdade total de ação dos Estados Unidos na condução de questões intra e internacionais.

Após a leitura de Johnson (2003) fica difícil acreditar numa possível imparcialidade da língua inglesa. Mas como veremos a seguir, autores como Lysandrou e Lysandrou (2003) apostam na coexistência entre línguas locais e língua global num mundo regido pela pro regressão, ou seja, pelo o que os autores chamam de cancelamento mútuo entre perdas e ganhos numa sociedade estacionária.

3.4 O inglês como língua da pro regressão

Em *Global English and pro regression: understanding English language spread in the contemporary era*, Photis Lysandrou e Yvonne Lysandrou defendem a neutralidade do inglês como língua global enquanto instrumento para comunicação. Às páginas do artigo publicado pelo periódico *Economy and Society* no ano de 2003, os autores aprovam o reendereço de políticas econômicas contemporâneas mundiais responsáveis pela ruína de países mais

pobres, mas refutam, porém, políticas lingüísticas de ataque à língua inglesa. Para Lysandrou e Lysandrou (2003), na atualidade, o inglês pode servir como um meio auxiliar no processo de afirmação de economias até então desprovidas de poder.

Os autores sugerem uma perspectiva dual de análise da economia global na intenção de explicar tanto a posição de supremacia alcançada pelo inglês quanto a ambivalência do impacto causado pela adoção dele como língua suplementar. De acordo com o modelo proposto por Lysandrou e Lysandrou (2003), o inglês promove o desenvolvimento material e a pro regressão mundial numa dimensão denominada *physical space* e, facilita processos de exclusão e de regressão numa outra dimensão denominada *price space*. À título de introdução desse modelo, no entanto, Lysandrou e Lysandrou (2003) examinam teorias que dão conta das noções de neutralidade lingüística e de dominação lingüística no que diz respeito à expansão global do inglês.

Já na introdução do artigo, os professores da *London Metropolitan University* estabelecem divisão bem definida entre as teorias de neutralidade e de dominação lingüística representadas aqui por Fishman *et alii* (1996) e Phillipson (1992), respectivamente. Segundo Lysandrou e Lysandrou (2003), a coleção de ensaios publicada por Fishman *et alii* apresenta uma perspectiva positiva em relação à expansão do inglês. Nessa coleção, os autores propõem o que eles chamam de divisão de trabalho entre as línguas local e global. A partir dessa divisão, a língua local passa a exercer as funções de um canal vital para a celebração das identidades e das tradições da comunidade. Enquanto isso, a língua global assume suas funções como entidade neutra e imparcial destinada à comunicação de uma forma mais ampla, ultrapassando os limites locais. No modelo proposto por Fishman *et alii* (1996), o inglês contemporâneo coexiste de maneira harmoniosa com outras línguas nacionais num mundo onde os conflitos presentes na era colonial entre inglês e línguas nativas já não mais existem.

Na opinião de Lysandrou e Lysandrou (2003), os ensaios publicados por Fishman *et alii* (1996) enfatizam os aspectos positivos da expansão do inglês. Reunidos sob o título de *Post-Imperial English*, para Lysandrou e Lysandrou (2003), esses ensaios reconhecem a possibilidade de conflito entre a língua local e a língua do colonizador ao considerar que opressão lingüística e cultural costumavam integrar o processo de colonização. Apesar do reconhecimento dessa possibilidade de conflito, porém, a coexistência entre as línguas de explorado e explorador é descrita como harmoniosa pelos autores da publicação segundo os quais “a diferença de *status* entre elas toma por base a especialização funcional mais do que poder e autoridade” (LYSANDROU e LYSANDROU, 2003, p. 208). Não obstante o passado (presente?) colonizador desempenhado pela língua inglesa, Fishman *et alii* (1996), defendem a tese de que, no futuro, o inglês e as línguas locais atuarão de forma complementar na satisfação de necessidades associadas à vida moderna.

Em oposição à Fishman *et alii* (1996), os autores citam o trabalho de Robert Phillipson em *Linguistic imperialism* publicado no ano de 1992. Contrapondo-se à teoria da neutralidade, Robert Phillipson destaca aspectos negativos da expansão do inglês em esferas internacionais. Segundo Lysandrou e Lysandrou (2003), para o maior nome da crítica ao imperialismo lingüístico, a adoção do inglês de forma local ou de forma global implica o estabelecimento de uma relação de subordinação entre o inglês e a língua nativa – uma desigualdade que tem como um de seus principais reflexos o controle e a dominação exercidos pelo hemisfério Norte em relação às nações do Sul.

Conforme Lysandrou e Lysandrou (2003), para Phillipson (1992), nenhuma língua pode ser isolada de seu berço de origem ou dos interesses e prioridades defendidos por seus agentes. De acordo com a perspectiva defendida por Robert Phillipson, então, a atual diferença de *status* existente entre o inglês e outras línguas locais compreende antes uma relação assimétrica do que uma associação destinada ao proveito mútuo. Essa relação, reflete

e ao mesmo tempo dá forma a uma “estratégia mais ampla de controle neo-colonial e de dominação do Sul sobre o Norte” (LYSANDROU e LYSANDROU, 2003, p. 209). Para Lysandrou e Lysandrou (2003), ao admitir o avanço do inglês em caráter mundial, Robert Phillipson evidencia a existência de uma política sistemática de discriminação lingüística que acaba por corroborar com o extermínio de uma série de línguas de menor poder de expansão e de preservação.

Dentre as duas linhas opostas de interpretação do papel do inglês como língua global mencionadas por Lysandrou e Lysandrou (2003), apenas a teoria do imperialismo lingüístico proposta por Robert Phillipson encontra grande rejeição junto aos autores. Segundo eles, a adoção da língua inglesa na última década tem se dado a passos largos dificultando a aceitação da tese de que a expansão mundial da língua se deve apenas à relação assimétrica de poder entre colonizados e colonizadores. A teoria de Robert Phillipson parece ainda mais débil aos olhos de Lysandrou e Lysandrou (2003) quando, sob a mesma influência sofrida pelos países do Sul, países pertencentes ao Norte decidem fazer do inglês uma língua adicional para comunicação internacional.

Para Lysandrou e Lysandrou (2003), parece evidente que na atual era da globalização, nenhum país, independentemente de sua história e posição atual, pode se dar ao luxo de depender somente da sua própria língua nativa no cumprimento do critério da inteligibilidade mútua, pois isso se equivaleria a uma auto-exclusão da economia e das políticas mundiais. Ao rejeitar a noção de hierarquia lingüística, a globalização promove a idéia de paralelismo lingüístico, asseveram Lysandrou e Lysandrou (2003). No paralelismo lingüístico, a distinção entre as línguas depende da função de cada uma delas. A noção de hierarquia lingüística, por outro lado, equaciona a diferença de *status* com questões de desigualdade e dominação.

Muito embora demonstrem uma certa inclinação pelas teorias que defendem a neutralidade lingüística do inglês, Lysandrou e Lysandrou (2003) também fazem delas um

alvo de críticas. Segundo os autores, não raro, a proposição da neutralidade surge acompanhada da tese da vantagem universal segundo a qual o inglês propicia um maior acesso à ciência e tecnologia e maiores possibilidades de envolvimento na produção mundial constituindo-se, assim, num recurso valioso para qualquer sociedade. Atraídos pela noção da neutralidade do inglês, Lysandrou e Lysandrou (2003) não parecem esquecer, contudo, do papel da globalização no processo de exclusão da maioria no que diz respeito ao usufruto do progresso e da prosperidade mundial.

Segundo estatísticas citadas por Lysandrou e Lysandrou (2003), no ano de 1996, as fortunas de cerca de 447 bilionários (como no caso do idealizador da *Microsoft*, Bill Gates, por exemplo) excediam a receita da metade da população mundial. Nas palavras de John Kavanagh, membro do Instituto de Pesquisas Políticas dos Estados Unidos, em depoimento também citado pelos autores, a globalização e seus instrumentos tecnológicos de última geração possibilitam o enriquecimento rápido e seguro de indivíduos e corporações já extremamente ricos, deixando às margens do desenvolvimento dois terços da população mundial.

Aproximadamente um quarto da população mundial tem algum domínio da língua inglesa nos dias de hoje, segundo Lysandrou e Lysandrou (2003). Essa grande demanda pelo inglês parece estar diretamente relacionada aos processos de globalização em geral e à globalização econômica em particular. Talvez por isso mesmo, levando-se em conta a magnitude do fenômeno da globalização e a complexidade das questões relacionadas à expansão da língua inglesa, o desacordo entre os defensores da neutralidade e do imperialismo lingüístico pareça natural. Mesmo tendo declarado posição contrária à noção de imperialismo lingüístico, até mesmo Lysandrou e Lysandrou (2003) parecem aceitar o fato de que a confirmação da globalização enquanto fenômeno marginalizador da maioria pode fazer

da língua inglesa, considerada a língua mais importante desse processo, uma poderosa “cúmplice dessa marginalização” (LYSANDROU e LYSANDROU, 2003, p. 210).

No entanto, Lysandrou e Lysandrou (2003) insistem na noção de paralelismo lingüístico na busca por uma explicação do advento e do impacto da supremacia do inglês no mundo contemporâneo. Eles se desobrigam, porém, de qualquer responsabilidade na defesa da noção de paralelismo lingüístico quando reconhecem os riscos da adoção dessa noção. Para Lysandrou e Lysandrou (2003), não há garantias de sucesso tampouco de insucesso na aceitação do paralelismo lingüístico. Antes que essas últimas afirmações inibam a leitura do restante do artigo, porém, Lysandrou e Lysandrou (2003) definem sua proposta de trabalho como uma introdução a um pequeno conjunto de considerações gerais no que diz respeito à problematização da questão da expansão mundial do inglês.

Apesar de pouco convincentes na defesa de uma quase-neutralidade do inglês como língua global, Lysandrou e Lysandrou (2003) aparentam maior domínio e clareza de idéias na apresentação do modelo da teoria *two-space*. A partir de uma representação esquemática do mundo contemporâneo, os autores subdividem o espaço em que vivemos em *physical space* e *price space*. O primeiro corresponde ao mapa político do mundo como o conhecemos atualmente. O segundo, por outro lado, se refere ao lugar ocupado por agentes econômicos em âmbito internacional. Nessa segunda dimensão, países como Estados Unidos, Japão, Inglaterra, Alemanha, França, Índia e Canadá, recebem destaque. No *physical space*, os agentes se relacionam enquanto cidadãos detentores de determinadas crenças e valores. Já no *price space*, os agentes se relacionam enquanto detentores da posse de *commodities*.

De acordo com Lysandrou e Lysandrou (2003), o *price space* pode ser identificado com “uma diminuição contínua da posição relativa da maioria no mundo” (LYSANDROU e LYSANDROU, 2003, p. 215). Esse espaço prevê a exclusão de muitos em favor do enriquecimento de uma pequena parcela da população mundial. Exemplo disso, os dados

citados pelos autores, segundo os quais, em 1999, um grupo seletivo de seis milhões de milionários detinha o equivalente a 21,6 dos cerca de 24 trilhões de dólares gerados como produto interno bruto no mundo inteiro naquele ano.

Inspirados pela realidade excludente vivenciada pela grande maioria dos povos do mundo, Lysandrou e Lysandrou (2003), lançam mão do neologismo da pro regressão criado na intenção de capturar de forma simultânea duas noções aparentemente incompatíveis como as de progressão (melhora na posição da maioria mundial) e a de regressão (diminuição contínua da posição da maioria mundial). A noção de pro regressão dá nome ao processo de cancelamento mútuo entre ganhos e perdas. A pro regressão é melhor definida, nas palavras dos autores, enquanto um processo que envolve ação e movimento, mas que não leva a lugar nenhum. Os efeitos frustrantes dessa dinâmica justificam as queixas de milhares de cidadãos ressentidos com a impossibilidade de ascensão social. Além disso, para os autores, qualquer aumento nos benefícios materiais parece ser contrabalançado por um aumento correspondente dos níveis de estresse e insegurança.

Para Lysandrou e Lysandrou (2003), a teoria *two-space* pode elucidar o processo de ascensão do inglês a uma posição de absoluta supremacia no mundo contemporâneo. Dentre os motivos responsáveis pelo avanço da língua em âmbito global, o primeiro assinalado pelos autores diz respeito à heterogeneidade do *physical space*. A diversidade histórica, lingüística e cultural dos povos do mundo, ou seja, a heterogeneidade do *physical space* pressupõe a necessidade de um meio único para a compreensão mútua. A solução para o empasse da homogeneidade lingüística conduz a dois caminhos. No primeiro deles, algumas poucas línguas dominantes exercem o papel de língua mundial. Noutro, uma única língua recebe distinção como meio de comunicação utilizado pela maioria na busca pelo entendimento intercultural ou intracultural. Se até o final da década de 1980, como afirmam Lysandrou e Lysandrou (2003), esperava-se que línguas como o chinês e o russo desbancassem o

predomínio do inglês como língua global, nos dias de hoje o que ainda se vê é a predominância da língua disseminada pelos impérios britânico e norte-americano.

Os fatores que explicam a evolução do inglês em direção à atual posição de predominância são divididos em dois grupos por Lysandrou e Lysandrou (2003). O primeiro grupo compreende fatores intrínsecos à própria natureza da língua. O segundo grupo, por sua vez, evidencia fatores relacionados ao ambiente externo ou contexto no qual ela se insere. No que respeita a natureza da língua, por exemplo, os autores afirmam que aprender inglês é mais fácil do que aprender chinês. Desnecessário dizer que para um bom número de lingüistas tal afirmação não passaria de uma falácia. Os autores garantem, ainda, a maior flexibilidade do inglês quando comparado à línguas como o alemão. Para eles, o inglês pode “acomodar novos conceitos, idéias, descobertas ou invenções com maior facilidade e economia de ajustes” (LYSANDROU e LYSANDROU, 2003, p. 218).

Segundo Lysandrou e Lysandrou (2003), no entanto, do uso da língua no mundo dos negócios e do comércio provém a verdadeira força do inglês. O poder da língua inglesa fica à mercê de agentes externos contidos numa lista capaz de englobar desde fatores geopolíticos, tecnológicos e científicos, questões diplomáticas, e cobertura da *internet* até uma variedade diversa de fatores sociais, culturais e de mídia (como nos exemplos do poder de *Hollywood*, da onipresença do canal de televisão *CNN* e da cadeia de restaurantes *McDonald's*, da influência da música pop e assim por diante). Mas são os fatores econômicos os maiores responsáveis pela difusão do inglês como língua global. Para Lysandrou e Lysandrou (2003), a ascendência da língua inglesa a uma posição de absoluta supremacia coincide com a emergência do capitalismo de mercado como forma global dominante de capitalismo.

Lysandrou e Lysandrou (2003) atenuam o impacto ocasionado pela adoção do inglês como língua local. De acordo com eles, sendo utilizada como segunda língua ou em substituição a uma língua local pré-existente, a língua inglesa passa a ser de domínio de seus

usuários. Como resultado, traços lingüísticos tais como regras gramaticais e vocabulário podem ser manipulados de acordo com as prioridades da comunidade de acolhida. Conforme Lysandrou e Lysandrou (2003), o mesmo não pode ser dito, porém, a respeito do inglês como língua global. Nesse último caso, o impacto da língua “pode parecer potencialmente prejudicial” (LYSANDROU e LYSANDROU, 2003, p. 220) devido ao seu formato que, delineado a fim de satisfazer as necessidades de uma inteligibilidade mais ampla, extrapola limites locais de controle.

No entanto, ainda em defesa dos benefícios provenientes da adoção do inglês de forma local e global, Lysandrou e Lysandrou (2003) asseveram a total independência da língua que não é associada à nenhum grupo ou comunidade específica. Sob uma perspectiva de democratização da língua, Lysandrou e Lysandrou (2003) apostam, mais uma vez, na neutralidade do inglês que consideram incapaz de provocar efeitos positivos ou negativos no que diz respeito aos interesses e ao bem-estar de qualquer comunidade. O impacto exercido pelo inglês junto à comunidade global somente pode ser avaliado de forma indireta “através de sua contribuição aos processos, eventos e circunstâncias que influenciam ou condicionam a vida de uma determinada comunidade” (LYSANDROU e LYSANDROU, 2003, p. 220).

A avaliação dessa contribuição depende da perspectiva de mundo adotada pelo examinador, afirmam os autores. Sob a perspectiva do *physical space*, por exemplo, o impacto do inglês é considerado benéfico à medida que a língua contribui para a melhora das condições de produção assim como para o aumento da produção. Por outro lado, sob a perspectiva do *price space*, o inglês não só contribui para a universalização dos padrões de produção, ele também facilita a expansão de investimentos privados que acabam por contribuir com o processo de privação da maioria mundial. O impacto do inglês no seu formato e na sua função global é profundamente ambivalente: “o inglês global pode ser neutro, mas tal neutralidade parece mais insidiosa do que inocente na medida em que ela

serve como equivalente lingüístico da condição geral de proressão” (LYSANDROU e LYSANDROU, 2003, p. 220).

Mesmo apostando alto na coexistência entre língua local e língua global, Lysandrou e Lysandrou (2003) afirmam discordar de teorias neutralistas que contestam o impacto negativo do inglês. Segundo a perspectiva neutralista, relembram os autores, a língua inglesa consiste numa entidade apartada de suas origens culturais, sociais e ideológicas – uma língua de domínio internacional que não pode mais ser associada apenas à países como Inglaterra e Estados Unidos e que não implica em prejuízo para a identidade cultural de falantes europeus, africanos e indianos, por exemplo. Em resumo, para Lysandrou e Lysandrou (2003), os neutralistas rejeitam qualquer possibilidade de que a adoção da língua incorra em risco de contaminação da cultura desses grupos. Exemplo de teórico neutralista citado pelos autores, Andrew Conrad conclui que o inglês consiste em propriedade pública e pertence a quem quer que dele faça uso não importando quem foram os responsáveis por sua criação.

Para Lysandrou e Lysandrou (2003), as premissas da neutralidade, traduzidas pelas noções de imparcialidade e democratização, não se justificam sob o ponto de vista da perspectiva *two-space*. Apesar de atuar apenas como aparato técnico facilitador dos fluxos de informação na dimensão conhecida por *physical space*, o inglês representa fator determinante da geometria do chamado *price space*. De acordo com os autores, o papel do inglês como língua comum para comunicação facilitou a integração de mercados financeiros mundiais num único campo de operações possibilitando, assim, o crescimento do volume de aplicações financeiras que ocupam o *price space* atualmente.

Já no que diz respeito à posse da língua, para Lysandrou e Lysandrou (2003), no *physical space* ela é partilhada por todos os seus falantes. Com base nesse critério, Lysandrou e Lysandrou (2003) defendem a existência de um fenômeno de democratização da língua na medida em que o número de falantes não-nativos de inglês ultrapassa o número de falantes de

inglês como língua materna. Por outro lado, no *price space* “a posse do inglês somente pode ser mensurada de forma indireta, isto é, em termos de *commodities* e não de indivíduos” (LYSANDROU e LYSANDROU, 2003, p. 222). Embora seja verdade que o mundo dos milionários compreende um grande número de indivíduos provenientes de uma variada gama de nacionalidades, o uso do inglês é contabilizado pelos autores entre os fatores técnicos que possibilitaram a distribuição desigual de riquezas ao redor do mundo.

Os neutralistas costumam reconhecer o fato de que a proficiência no idioma facilita o acesso à posições mais lucrativas e de maior prestígio. Para Lysandrou e Lysandrou (2003) essa parece ser uma prova cabal de que o inglês leva à exclusão. No entanto, para os defensores da neutralidade da língua, num exame das relações de custo e benefício da manutenção do inglês paralelamente à língua local, o impacto negativo da língua é sobrepujado pelos benefícios trazidos à comunidade. Segundo os autores, neutralistas acreditam na capacidade do inglês global como língua neutra e imparcial que, como qualquer outro recurso, pode causar danos a alguns poucos na intenção de favorecer a maioria.

Teorias de dominação da expansão da língua inglesa também são examinadas por Lysandrou e Lysandrou (2003). Conforme os últimos, a tese da neutralidade é quase sempre encarada com descrédito pelos defensores de teorias da dominação segundo os quais a correlação entre inglês global e inglês local envolve uma relação de conflito e resistência muito mais do que uma relação de fortalecimento mútuo. Lysandrou e Lysandrou (2003) questionam a efetividade dessa última abordagem e a rotulam de ataque militante. De fato, para Lysandrou e Lysandrou (2003), as teorias de explicação do papel e do impacto do inglês no mundo contemporâneo que tomam por base as noções de não-neutralidade e não-reciprocidade ignoram tendências atuais de discussão do fenômeno.

Teorias da neutralidade e da dominação têm ao menos um ponto em comum, de acordo com a análise dos autores. São ambas amparadas pelo mesmo arcabouço

metodológico. Tanto as primeiras quanto as últimas abordam a questão da língua a partir de uma única perspectiva embasada na dimensão do *physical space*. É preciso lembrar, porém, que enquanto os teóricos da neutralidade parecem dispostos a estabelecer uma separação inequívoca entre a língua como meio de expressão da identidade e a língua como meio de inteligibilidade, os teóricos da dominação não parecem preparados para essa divisão de papéis em virtude da crença na língua enquanto entidade indissolúvel e inseparável de seu legado histórico e de seu conteúdo sócio-cultural específico. Para esses últimos, qualquer grupo de pessoas forçadas, encorajadas ou persuadidas ao uso de uma outra língua como ferramenta para comunicação deve agregar seus interesses e identidade aos interesses do grupo cuja língua está sendo utilizada. A expansão do inglês entendida sob o ponto de vista dos teóricos da dominação integra o processo de superimposição dos valores e prioridades dos países falantes de inglês como língua materna, asseveram Lysandrou e Lysandrou (2003).

Em alguns casos, os teóricos do inglês como língua de dominação chegam a reconhecer as vantagens da adoção de uma língua com características globais. De acordo com Lysandrou e Lysandrou (2003), até mesmo para esses teóricos parece impossível ignorar, por exemplo, a importância de uma língua adicional junto a comunidades que estariam fadadas ao isolamento não fosse a adoção de uma língua de maior amplitude de comunicação. As vantagens da adoção do inglês também não são ignoradas pelos teóricos da dominação nos casos em que nações plurilíngües se beneficiam do inglês como língua destinada aos assuntos de governo. Entretanto, segundo Lysandrou e Lysandrou (2003), a razão mais comumente invocada pelos teóricos do inglês para a explicação da existência de uma pequena resistência à expansão do inglês pode ser justificada pelo fato de que a grande maioria das comunidades não dispõe de meios efetivos para a defesa de suas próprias línguas.

A abordagem da expansão do inglês como língua de dominação não convence Lysandrou e Lysandrou (2003). Conforme os últimos, a teoria da dominação não parece

coerente com a realidade atual na qual países como França, Alemanha e Japão, nos quais parece impossível se pensar no exercício de qualquer tipo de pressão cultural ou lingüística exercida pelos Estados Unidos ou Inglaterra, sofrem forte pressão na direção da adoção do inglês como língua adicional para comunicação. Segundo Lysandrou e Lysandrou (2003), criticado pelos teóricos da neutralidade, o modelo de Robert Phillipson também atrai poucos adeptos em meio aos defensores de perspectivas não-neutras. Conforme os autores, a rejeição do modelo de Phillipson (1992) se deve ao paradigma Norte – Sul adequado ao exame das relações entre países capitalistas avançados e países pobres, mas que parece inútil na comparação entre países capitalistas ricos com outros países ricos. Entretanto, não são apenas os modelos de dominação da língua que continuam a invocar as categorias de imperialismo e neocolonialismo que parecem pouco convincentes para os autores. Segundo eles, todos os outros modelos de dominação apresentam-se igualmente vulneráveis à medida que delimitam o locus da dominação dentro das dimensões do *physical space* e não podem, assim, postular a existência de assimetrias da língua independentemente das circunstâncias geográficas e de identidades nacionais.

A discussão do papel dessas identidades parece obsoleta para Lysandrou e Lysandrou (2003). Para os autores, uma maior compreensão da assimetria existente entre as línguas do mundo depende de um exame profundo do fenômeno da globalização. Antes de mais nada, a globalização consiste numa marca do apogeu do processo de *commodification* (padrões de *pricing* que abrangem quase todas as regiões do planeta, mas que também englobam todos os tipos de entidades passíveis de comércio) e do processo de substituição das relações de poder e de exploração mediadas por *commodities* por relações de exploração e de poder diretas, não-mediadas. A maioria das relações de exploração no mundo atual são mediadas pelo mercado, de uma forma distante, afirmam Lysandrou e Lysandrou (2003). No contexto global pós-colonial, é geralmente verdade que a relação explorado e explorador “depende menos da

identidade pessoal, do *status* ou do *background* do que do volume de *commodities* do qual o indivíduo dispõe. O poder de controlar e explorar, em outras palavras, depende menos do lugar ocupado pelo indivíduo no *physical space* do que do ponto ocupado por ele na rede de *commodities* mundial” (LYSANDROU e LYSANDROU, 2003, p. 229).

Para Lysandrou e Lysandrou (2003) a importância do inglês dentro do *price space* no mundo contemporâneo levou países antes conhecidos pelo seu poder colonialista a uma mudança de atitude no que diz respeito à acomodação da língua ao seu papel global. Essa mudança de atitude atesta a neutralidade da língua e deixa claro, nas palavras dos autores, que uma adaptação do inglês ao seu papel global reflete o desejo de manutenção do poder sobre outras nações. O senso comum dentro desses círculos, afirmam Lysandrou e Lysandrou (2003) indica a impossibilidade do exercício de influência sobre questões mundiais, especialmente no que diz respeito às questões econômicas, no caso do uso exclusivo da língua nativa de determinado grupo para diferentes propósitos. Outra acepção de senso comum diz respeito, segundo os autores, à preservação da língua nativa em ambiente doméstico como meio de identificação cultural. Mas também há o reconhecimento de que para ficar no topo do mundo é preciso que se conquiste uma posição de controle no *price space* e para tanto é preciso que se domine o inglês. Até mesmo na França, país opositor à expansão mundial do inglês onde políticas de defesa da língua nacional enquanto língua da identidade local são coordenadas e implementadas, há evidências de uma aceitação cada vez maior de uma divisão de trabalho funcional entre o francês e o inglês “como uma realidade da existência moderna” (LYSANDROU e LYSANDROU, 2003, p. 229).

No próximo segmento deste capítulo, Robert Phillipson e David Crystal protagonizam um interessante confronto de idéias acerca dessa aceitação do inglês como uma realidade da existência moderna. Obstinado, Phillipson (1999) critica o caráter imperialista da expansão do inglês enquanto Crystal (1997, 2000) afirma a naturalidade do processo de difusão da língua.

3.5 Antiimperialistas *versus* Triunfalistas: o debate travado por Robert Phillipson e David Crystal

Nos anos de 1999 e 2000, a comunidade de pesquisadores da área da Aquisição de Segunda Língua assiste ao debate instaurado por Robert Phillipson e David Crystal às páginas do periódico especializado *Applied Linguistics*. Na resenha intitulada *Voice of Global English: unheard chords in Crystal loud and clear*, Robert Phillipson tece uma série de críticas bastante duras em relação a *English as a global language*, livro publicado por David Crystal em 1997. Entre outras coisas, Phillipson (1999) censura a postura triunfalista, a ausência de embasamento teórico no campo das Ciências Sociais e a tendência anedótica da obra de Crystal (1997). Internacionalmente reconhecido pela publicação de *Linguistic Imperialism* no ano de 1992, Robert Phillipson evita, porém, observações levianas a respeito do trabalho desenvolvido pelo colega fazendo questão de exaltar os méritos obtidos pelo mesmo. Pouco mais tarde, um David Crystal ressentido e, aparentemente, ultrajado faz valer seu direito de resposta em *On trying to be Crystal-clear: a response to Phillipson*.

A reputação de David Crystal e a relevância das questões abordadas por ele fazem de *English as a global language* leitura obrigatória para Phillipson (1999). De acordo com esse último autor, o exame detalhado do livro se justifica na certeza de que, no mundo contemporâneo, “a sorte dos cidadãos é decidida, cada vez mais, em inglês” (PHILLIPSON, 1999, p. 265). Apesar de notório, para Phillipson (1999), o trabalho de David Crystal erra ao ignorar o crescimento das desigualdades sociais e os reflexos ecológicos e culturais que costumam acompanhar *pari passu* as inovações trazidas pela globalização. Ainda na opinião de Robert Phillipson, outro grande desacerto presente no trabalho de Crystal (1997) reside na rejeição da existência de qualquer possibilidade de estabelecimento de relação causal entre a globalização do inglês e o extermínio de línguas. Conforme Phillipson (1999), ao final do

século XX, David Crystal se equivoca ao reconhecer no inglês uma escolha natural na busca pelo progresso mundial.

Arauto das grandes vantagens advindas da expansão global do inglês, Crystal (1997) refuta os efeitos nocivos da expansão do idioma. Para grande descontentamento de Robert Phillipson, Crystal (1997) ignora o péssimo desempenho da língua inglesa na promoção e no estabelecimento de governos democráticos em meio a muitos dos países explorados pela coroa britânica no passado. Muito antes de assegurar o desenvolvimento dos povos da África, por exemplo, a manutenção da língua inglesa por grande parte dos estados pós-coloniais relega a maioria à condições subumanas de sobrevivência. No texto de David Crystal, a ausência de problematização desses processos de imposição e manutenção de hierarquias lingüísticas no continente africano incomoda Phillipson (1999). Para o autor de *Linguistic Imperialism*, a discussão da expansão do inglês depende da análise profunda dos interesses das elites coloniais e de seus colaboradores.

Aos olhos de Robert Phillipson, a crença no papel do inglês enquanto peça fundamental no incremento das relações existentes entre Norte e Sul impede que Crystal (1997) avalie a posição alcançada pela língua considerada global no mundo contemporâneo. A superficialidade do estudo de Crystal (1997) não se limita à análise da difusão do inglês deflagrada durante o período colonial, no entanto. A supremacia econômica dos Estados Unidos e a resultante promoção do inglês pela América no decorrer do século XX também não parecem chamar a atenção do lingüista. Segundo Phillipson (1999), ao aceitar a disseminação da língua inglesa enquanto resultado natural dos processos de desenvolvimento mundial, Crystal (1997) desconsidera a atuação de instituições tais como o Banco Mundial e o Conselho Britânico bem como as políticas de auxílio ao desenvolvimento e à educação representadas por essas entidades. Do mesmo modo, para Phillipson (1999), o texto de David Crystal ainda faz vistas grossas face às transações multi-bilionárias que envolvem o ensino e a

promoção do inglês como língua global por editoras como *Longman e Oxford University Press*.

Nada mais triunfalista para Phillipson (1999), porém, do que o vislumbre do inglês enquanto solução das dificuldades político-econômicas enfrentadas por países desprivilegiados na cena internacional. Enquanto para Crystal (1997) a adoção da língua influencia de forma direta o desenvolvimento dos países do Sul, para Phillipson (1999), a promessa de redenção social em decorrência da adoção da língua inglesa não passa de uma falácia. A contenda dos autores pode ser claramente percebida no exame da defesa de Crystal (1997) do uso exclusivo do inglês em sala de aula em cursos avançados de ciências naturais.

A certeza de que o inglês consiste na língua mais ajustada à propagação do conhecimento científico nos países do terceiro mundo ratifica a postura triunfalista de Crystal (1997). Favorável à expansão global do inglês, o autor sugere a conformidade de línguas de instrução e de material didático no casos em que a adoção de material procedente dos Estados Unidos e Inglaterra se verifique. Desnecessário dizer que, para Phillipson (1999), a sugestão de exclusividade do inglês em sala de aula avulta o caráter triunfalista de *English as a global language*.

Para o pai da teoria do imperialismo lingüístico são dois os motivos responsáveis pelo entusiasmo de Crystal (1997) na defesa da língua inglesa. O primeiro deles se refere à certeza de que o inglês representa a possibilidade de salvação político-econômica e social de países em desenvolvimento. O segundo motivo, no entanto, deixa transparecer uma pontinha do que eu chamaria de preconceito lingüístico característico no trabalho de Crystal (1997). Ainda que se abstenha de afirmar qualquer superioridade da língua inglesa de forma direta, parece lícito dizer que o grande antagonista de Robert Phillipson desconfia do desenvolvimento de capacidades avançadas no ramo das ciências em qualquer língua que não o inglês.

A crença no inglês como língua para a construção do conhecimento científico por excelência não parece ser prerrogativa de Crystal (1997), porém. Escusado o caráter anedótico do exemplo a seguir, existem relatos do uso exclusivo do inglês nos laboratórios de bioquímica de uma das mais importantes universidades do Sul do Brasil. Estará a produção de conhecimento científico à merce de uma única língua? Certamente que não. A questão da preferência pela língua estrangeira parece muito mais ligada às noções de prestígio, de *status* e de pertencimento. Senão, como explicar a investigação científica produzida em português? Ou será que em português não se faz ciência? Estaremos fadados a uma espécie de imperialismo lingüístico perene? A esse respeito, os versos irônicos de Caetano Veloso em *Língua* parecem ecoar um sentimento comum de incapacidade: “Se você tem uma idéia incrível, é melhor fazer uma canção: está provado que só é possível filosofar em alemão”.

Durante meu período de estudos na *University of British Columbia* na cidade de Vancouver no Canadá, a questão da autoria em português, assim como em outras línguas, foi constantemente discutida e sempre defendida por mim. A grande maioria dos professores daquela instituição insistia na importância da publicação de artigos, livros e capítulos de livro escritos em inglês por alunos e pesquisadores estrangeiros. O argumento utilizado por muitos deles com o propósito de convencer asiáticos, africanos e latinos da importância do uso do inglês na publicação de pesquisas atinentes à educação em muito se assemelhava ao posicionamento adotado por Crystal (1997). Aparentemente incôscios da postura triunfalista impressa no discurso daquela *faculty*, os professores validavam o *status* do inglês enquanto língua global ajustada à difusão e produção de conhecimento científico. De acordo com aqueles docentes, a relevância do conhecimento produzido por qualquer pesquisador dependia da capacidade do mesmo em difundir esse conhecimento por meio da língua inglesa.

A anulação do mérito dos estudos conduzidos e relatados em línguas distintas do inglês causava controvérsias. Para alguns alunos asiáticos parecia mesmo impossível esperar

que falantes nativos de língua inglesa aprendessem japonês, coreano ou mandarim a fim de que fossem capazes de acompanhar o desenrolar das pesquisas na área de Aquisição de Segunda Língua em países como Japão, Coreia e China, por exemplo. Afinal de contas, para isso o inglês havia sido escolhido como *lingua franca*, não é mesmo? Essa atitude cordata não era unânime, entretanto. O que para alguns, como para David Crystal, parecia uma escolha natural, para outros, lembrava muito mais um processo lento e gradual de imposição tanto econômico quanto cultural e lingüístico. Frente à parcimônia dos numerosos alunos asiáticos, talvez ainda um pouco deslumbrados com a descoberta de uma nova cultura, restava às alunas africanas imprimir um pouco de resistência e desacato às normas ditadas pelas catedráticas do Norte. Provenientes de países assolados pela miséria conseqüente da exploração colonial, quenianas, ugandenses e lesotianas lançavam olhares bastante críticos sobre tudo o que costumava ser dito em sala de aula.

Numa atitude que, em minha opinião, soava como um contra-senso, pesquisadoras canadenses deixavam claro o desinteresse por trabalhos de pesquisa publicados fora do circuito anglófono. O interesse por questões identitárias e a preocupação com o acesso dos professores brasileiros às pesquisas realizadas no Brasil me compeliavam a insistir, porém, na importância da produção bibliográfica na língua materna do autor. Alguns torciam o nariz para a suposta ingenuidade de meus argumentos a favor da primeira língua. A comunidade internacional importava mais do que a comunidade local. O reconhecimento da classe internacional pesava mais na balança do que o impacto real dos intentos de pesquisa junto a comunidades também reais. Mas essa defesa da primazia do inglês não parecia combinar com a ambiência do lugar e, por isso, causava estranhamento. As mesmas professoras engajadas na defesa do inglês mantinham inúmeros projetos de auxílio ao desenvolvimento da educação, da aquisição de segunda língua e do letramento digital junto às repúblicas do Quênia, da Uganda e do Reino de Lesoto.

Apesar de não concordar com a atitude um pouco agressiva do grupo de professores no que dizia respeito ao mundo das publicações, em nenhum momento deixei de reconhecer a necessidade de registro internacional, em língua estrangeira, dos trabalhos de pesquisa brasileiros. Apenas tentava chamar a atenção de todos para o fato de que, na maioria das vezes, a publicação internacional reverte benefícios somente para o autor e não para a comunidade onde ele atua. A publicação dos resultados de pesquisa em língua materna facilita o acesso da comunidade ao texto do autor desmistificando teorias e aproximando a pesquisa do mundo real. A publicação internacional confere *status* e engrandece o *curriculum lattes* do pesquisador, mas pode não obter grande apelo junto àqueles que não gostam, não se interessam ou têm dificuldades com a leitura em inglês.

Ainda no Canadá pude perceber o caráter também triunfalista de alguns poucos projetos de auxílio ao ensino e aprendizagem da língua inglesa no Brasil. No primeiro deles, a gentil e experiente coordenadora insistia que os professores invadissem a periferia das cidades na intenção de ensinar inglês. Até aí, tudo bem. A professora parecia genuinamente preocupada com a difusão da língua em meio às classes desfavorecidas. Apostava no inglês como fonte de abrandamento das desigualdades sociais. A capacitação na língua permitiria a inserção dos mais pobres no mercado de trabalho. Surpreendentemente, porém, o projeto previa o ensino de inglês para os pais e não para as crianças dos *slums*. Para a proponente, a aprendizagem dos jovens dependia, sobremaneira, do conhecimento adquirido pelos pais. Num *tour* pelas escolas do município de Vancouver, a professora bradava entusiasmada: “*I know how we can help Brazil!*” Não bastasse a intromissão política de instituições internacionais, agora, até mesmo as professoras de língua pretendiam nos salvar. A grande maioria delas falantes monolíngües de inglês.

O total desconhecimento do contexto social e da realidade das escolas brasileiras dificultava a proposição de um projeto de pesquisa adequado às necessidades de nossos

aprendizes. Calcadas em estereótipos, imagens desbotadas das muitas realidades brasileiras, as idéias daquela professora tinham como pano de fundo a crença no inglês como grande difusor do desenvolvimento mundial. A professora canadense considerava impossível conceber que os jovens brasileiros estivessem preparados para a vida em sociedade na ausência do conhecimento de inglês. Nas palavras dela, as vidas dessas pessoas, daqueles que não sabem inglês, não são funcionais. “*How can they function without English?*”, ela se questionava.

Custava-lhe perceber que o ensino da língua inglesa por si só não seria suficiente para garantir a cidadania e a ascensão social das famílias brasileiras. O projeto parecia simplista e até um pouco ingênuo. Mas o que verdadeiramente mais me importunava era o fato da professora, imbuída na intenção de salvar o nosso país da desgraça do subdesenvolvimento, ignorar nossos índices, ainda preocupantes, de analfabetismo. A professora deveria saber que, no Brasil, a própria língua materna pode ser considerada um entrave no que respeita o bem-estar dos indivíduos^{iv}. Pessoas para as quais a aprendizagem da primeira língua em sua modalidade escrita traria maiores benefícios do que a aprendizagem de qualquer língua estrangeira. Não quero, com isso, invalidar a importância da aprendizagem da língua inglesa ou de qualquer outra língua estrangeira. Admito, antes, a inadequação daquele projeto canadense em específico.

O segundo projeto ao qual tive acesso consistia na elaboração de um plano de ação para o avanço da educação no Brasil. O ensino da língua inglesa não figurava entre os objetivos principais desse projeto, mas um pequeno detalhe o torna digno de nota para os propósitos deste trabalho. Quando consultada acerca da pertinência do projeto pude perceber que as metas estipuladas pelo grupo de pós-graduandas daquela universidade pareciam contaminadas por triunfalismo lingüístico e cultural. As alunas sugeriam a extinção dos

sistemas de educação municipal e estadual em favor do estabelecimento de uma rede única de ensino regrada pelo governo federal.

Na ocasião dessa consulta, com base na minha experiência como ex-professora dos municípios de Canoas e São Leopoldo, afirmei meu apreço pelo trabalho desenvolvido pelas profissionais dessas duas redes que, em virtude do menor número de alunos e de toda uma estrutura administrativa e organizacional também menor, obtiam melhores resultados quando comparados a escolas pertencentes a redes de maior amplitude. Asseverei também a possibilidade de que administração escolar, fiscalização, infra-estrutura, corpo docente e discente fossem prejudicados com as mudanças propostas pelo projeto. Lembrei da capacidade de inserção das escolas municipais em meio às comunidades e do mapeamento realizado pelas primeiras no que diz respeito às realidades dos alunos. Enalteci a proximidade entre grupo escolar e comunidade, característica quase fundamental das escolas de bairro, mas nada parecia capaz de dissuadí-las. Sem mais argumentos, indaguei sobre uma possível visita ao Brasil já que as alunas pareciam firmes na intenção de fazer com que o projeto saísse do papel. Para meu desapontamento, a líder do grupo afirmava não ter a menor vontade de conhecer o Brasil. A aplicação do projeto dependeria de professores brasileiros e não do grupo gestor. Dessa forma, mais uma vez, o desinteresse pelo contexto de aplicação do projeto esvaziava as intenções do suposto auxílio internacional.

À semelhança dos projetos acima mencionados, programas de auxílio às comunidades africanas também apresentavam características imperialistas e triunfalistas naquela universidade. Em sua grande maioria, desenvolvidos por alunos da graduação ao longo das férias de verão, alguns desses programas eram financiados com recursos obtidos pelos próprios discentes. Conforme relato de pesquisa proferido em sala de aula por um dos implicados nos projetos desenvolvidos pela universidade junto ao continente africano, U\$ 200,00 seriam suficientes para o plantio de centenas de árvores num país como a Uganda. De

posse de quantias por vezes maiores, os graduandos partiam em direção ao país escolhido a fim de, entre outras coisas, ensinar técnicas de plantio aos gentios do lugar. Apesar da boa vontade e das boas intenções, os programas de auxílio à África continham um ranço imperialista, pois impunham idéias e técnicas que, segundo o julgamento de indivíduos brancos provenientes da classe média do Norte, mais se adequavam às comunidades de determinada região.

A despeito do investimento moral e financeiro na promoção do que os participantes daqueles projetos entendiam por bem-estar das famílias africanas, a superficialidade no tratamento da cultura do outro, mais uma vez, punha tudo a perder. Impossível não perceber a inquietação ruidosa das meninas da Uganda, do Quênia e de Lesoto durante a apresentação de alguns desses projetos. Como se não concordassem com o perfil africano traçado pelos estudantes canadenses, muitas delas chamavam a atenção da audiência para o fato de que a inconclusão de um ou mais programas de auxílio se dava menos em consequência do desinteresse ou da preguiça da população local, mas mais como resposta à inadequação dos planos de ação desenvolvidos pelos universitários.

Do continente africano ao Brasil, a imposição de forças econômicas globalizadoras resulta no desrespeito à diversidade lingüística e cultural. Como no caso da África, também a postura brasileira em relação ao auxílio internacional foi, certa vez, criticada em sala de aula. No episódio em questão, a instrutora dava conta da esquiva brasileira frente à oferta de auxílio financeiro do governo canadense para o estabelecimento de programas de educação e de tratamento de prostitutas portadoras do vírus HIV no país. Amparada por minhas colegas africanas e sem saber de maiores detalhes acerca da oferta canadense ao governo brasileiro, ofereci minha versão hipotética do acontecido. Afirmei que a recusa de auxílio internacional parecia conveniente sempre que a retribuição em troca de assistência resultasse em ônus para o país e para o povo brasileiro. Expliquei que, não raro, a cooperação internacional implicava

a observância de normas que se refletiam nos âmbitos econômico e social do país. Mesmo assim, para o grupo de canadenses ali presente, a rejeição de recursos por parte do governo brasileiro parecia imperdoável.

“*How bizarre!*”, diziam alguns, na confirmação de minha suspeita de que a banalização de línguas e culturas não hegemônicas rege todo o mundo contemporâneo. Na qualidade de país em desenvolvimento, o Brasil não parecia em posição de questionar a oferta de auxílio internacional. Àquelas alturas, a oferta de auxílio se assemelhava à boa e velha imposição de idéias e técnicas presente nos projetos anteriormente censurados pelas alunas africanas. À exceção destas últimas, todos pareciam descontentes com a atitude do governo brasileiro. Um dos maiores países em extensão do mundo e uma das economias mais estáveis do globo, o Canadá consistia num exemplo a ser seguido e sua oferta de auxílio acatada.

Naquele momento, não pude deixar de pensar no poder que o desenvolvimento econômico confere às culturas e ao código lingüístico das chamadas superpotências. Nações mais poderosas decidem o que o mundo vai comer, vestir, ler e assistir na TV. Essa é a face tenebrosa da globalização. Um fenômeno capaz de extinguir fronteiras entre os povos e de, ao mesmo tempo, exacerbar sentimentos de intolerância e hostilidade frente ao diferente. A diversidade tão festejada em grandes centros de excelência como a *University of British Columbia*, em verdade, ainda assusta e deve ser mantida sob controle. Daí minha constante contrariedade com os projetos de pesquisa apresentados naquela instituição. Uma contrariedade que encerra nada mais do que minha preocupação com a conformidade a padrões estabelecidos pela globalização bem como minha resistência à estereotipagem de culturas não hegemônicas e de suas línguas.

Endosso aqui as palavras do ativista Robert Phillipson segundo o qual erra todo aquele que como Crystal (1997) encara com naturalidade e sem questionamento a difusão tanto da língua quanto da cultura de uma determinada sociedade ou de determinados grupos

específicos. A posição de privilégio alcançada pela língua inglesa, por exemplo, não se dá por coincidência como procura fazer crer Crystal (1997). Atréada à expansão econômica tanto da Inglaterra quanto dos Estados Unidos, a difusão do inglês depende de esforços de ambos os governos. Esforços que acabam por culminar com a glorificação do que o pesquisador japonês Yukio Tsuda, citado por Phillipson (1999), chama de Difusão do Paradigma do Inglês. Nesse paradigma, a aceitação acrítica do capitalismo, sua ciência e tecnologias pressupõe as ideologias da modernização, do monolingüismo, da globalização e da internacionalização, da transnacionalização, da americanização, da homogeneização da cultura mundial, do imperialismo lingüístico e cultural.

Apesar de deixar escapar esses muitos detalhes, no ano de 2000, em resposta ao convite dos editores da revista *Applied Linguistics*, David Crystal sai em defesa de *English as a global language*. Num texto permeado por ironias e marcado pelo uso da primeira pessoa do singular, o autor manifesta profundo repúdio às considerações elaboradas por Robert Phillipson. Segundo Crystal (2000), o exame elaborado pelo docente da *Copenhagen Business School* expressa uma visão deturpada do papel dos lingüistas e da sociolingüística no mundo contemporâneo. Sob a perspectiva de Robert Phillipson, afirma Crystal (2000), os lingüistas não passam de conspiradores, incapazes e equivocados cuja agenda reflete interesses puramente colonialistas.

Conforme Crystal (2000), o texto de Robert Phillipson deprecia a atuação dos profissionais da área da lingüística no que diz respeito ao estudo de questões atinentes à globalização, educação e mídia. Num de seus muitos comentários irônicos, Crystal (2000) admite que, respeitando-se as observações elaboradas por Phillipson (1999), os esforços de um sem número de lingüistas da educação, da antropologia, sociolingüistas, lingüistas clínicos e críticos consistem num extenuante desperdício de tempo. As observações de Phillipson (1999) são consideradas um insulto aos 30 anos de pesquisa sociolingüística uma vez que

“sugerem que os lingüistas nada têm a dizer sobre plurilingüismo, línguas oficiais, nacionais e de minorias” (CRYSTAL, 2000, p. 416). O autor também se ressentia da crítica de Robert Phillipson no que diz respeito à ausência de apoio teórico em *English as a global language* junto às ciências sociais. Antes de mais nada, para Crystal (2000), a lingüística consiste também numa ciência social.

Quanto à relação estabelecida por Phillipson (1999) entre o fenômeno da globalização e o apagamento de línguas minoritárias, David Crystal considera bastante conveniente que aquele primeiro autor evite mencionar uma seção inteira destinada ao assunto às páginas de *English as a global language*. Nessas páginas, afirma Crystal (2000), a extinção de tais línguas é descrita como uma tragédia cultural e intelectual na qual línguas de nações mais poderosas conquistam o espaço de línguas menos expressivas. Sob uma perspectiva histórica contemporânea, afirma Crystal (2000), as línguas das maiores nações expansionistas tais como o russo, chinês, espanhol, português e francês são os bandidos da história. Crystal (2000) admite que a globalização do inglês possa aumentar o risco de extinção de algumas línguas, entretanto, para ele, a existência de uma relação de causa e efeito entre a globalização do inglês e o extermínio de outras línguas consiste numa grave simplificação da questão e não merece crédito. Para Crystal (2000), o inglês pode causar a morte de línguas na Austrália, mas a mesma regra não se aplica ao Brasil, por exemplo.

Crystal (2000) defende *English as a global language* com unhas e dentes, como é possível perceber na leitura do trecho reproduzido abaixo. Em nome do livro publicado em 1997, o autor extrapola limites acadêmicos e invade o campo das relações pessoais. Visivelmente irritado, David Crystal descreve qual seria sua reação, caso fosse mais jovem, num provável encontro com o desafeto Robert Phillipson.

É difícil saber o que dizer quando alguém se esconde atrás de expressões pomposas para lhe chamar de mentiroso. Um lingüista mais jovem, mais forte e mais explosivo provavelmente esmurraria o nariz dele [do acusador]. Um lingüista mais velho, mais flácido e de temperamento pacífico tem que

se contentar com a simples reafirmação de sua posição. Eu não sou triunfalista no que diz respeito ao inglês. Nunca fui. Jamais serei. (CRYSTAL, 2000, p. 420)

A bem da verdade, a leitura de Crystal (1997) deixa a desejar enquanto fonte de consulta. O problema do texto não está tanto no que é dito pelo autor, mas no que não é aventado por ele. Crystal (1997) não discute, por exemplo, as políticas de globalização capazes de assegurar que o papel do inglês como língua mundial seja mantido e perpetuado. O autor também não examina a atuação de órgãos internacionais tais como o Banco Mundial cujos esforços refletem, segundo Phillipson (2001), os interesses de grandes corporações na geração de consumidores em detrimento de uma sociedade cidadã. O livro de David Crystal não incita a discussão política da expansão do inglês. Na apresentação da segunda edição do livro datada do ano de 2003, o editor avisa que Crystal “evita tomar partido” (CRYSTAL, 2003) e que aquele é um livro para todos que se interessam pelo inglês: “professores, alunos, profissionais da linguagem, políticos, leitores em geral e qualquer um que ame a língua” (CRYSTAL, 2003). Crystal (1997) cumpriu seus intentos. *English as a global language* é mesmo um livro para os leitores em geral. A expansão do inglês parece fazer muito mais sentido, no entanto, quando passa pelo crivo de Robert Phillipson. Por isso mesmo, na próxima seção, uma nova versão da noção de imperialismo lingüístico situa o leitor no momento atual da expansão global da língua de acordo com o último autor.

3.6 Robert Phillipson (2008) e a noção de neoimperialismo lingüístico

No dia 24 de agosto de 1941, o primeiro ministro britânico Winston Churchill declara na Câmara dos Comuns (*House of Commons*) que “o império britânico e os Estados Unidos, felizmente para o progresso da humanidade, falam a mesma língua e partilham das mesmas idéias” (PHILLIPSON, 2008, p. 2). Segundo Phillipson (2008) parece evidente, já naquela

época, que a língua em questão não permaneceria confinada aos territórios do Reino Unido e da América. A língua consistia num instrumento da disseminação, via império britânico, das idéias partilhadas pelas duas nações. A língua continuava servindo aos propósitos expansionistas e civilizatórios representados por colonizadores à altura de Lorde Macaulay, proponente da *Macaulay's Minute*, segundo a qual a educação britânica na Índia deveria produzir, em 1835, “uma classe de pessoas, indianos no sangue e na cor, mas ingleses no estilo, na opinião, na moral e no intelecto” (PHILLIPSON, 2008, p. 2).

Nos EUA, o presidente John Quincy Adams (1824-1828) convence o congresso norte-americano do destino do inglês como língua mundial dos séculos vindouros. Uma língua mais importante do que o latim do passado e do que o francês da era moderna. Os exemplos da *Macaulay's Minute* e de John Adams sugerem, para Phillipson (2008), que os esforços para a globalização do inglês não consistem num fenômeno pós-moderno. Antes, eles servem de evidência de que o desejo de controle mundial manifesto pelos americanos envolve o componente lingüístico. Para Phillipson (2008), os impérios dos últimos dois séculos assumem formas diferentes como resultado das guerras e de mudanças financeiras, mas a globalização lingüística continua a avultar mais uma meta futura do que uma realidade, uma comunidade imaginada semelhante às construções nacionalistas, “um projeto nas mentes daqueles que celebram a disseminação do inglês ao redor do mundo” (PHILLIPSON, 2008, p. 3). Os aprendizes da língua também podem ser motivados pelo desejo de pertencimento a essa comunidade global imaginada, finaliza o autor.

Em *The linguistic imperialism of neoliberal empire*, o inglês global é subdividido em *produto* (o código, as formas utilizadas numa comunidade geográfica e culturalmente diversa de usuários), *processo* (os meios pelos quais os usos da língua são difundidos pelos agentes responsáveis pela ativação de estruturas, ideologias e usos subliminares) e *projeto* (a meta normativa da difusão do inglês como língua internacional para comunicação e como língua

dominante na comunicação intranacional num número crescente de países). Segundo Phillipson (2008), processos e projetos dependem do uso do produto e do compromisso ideológico com o projeto. Para Phillipson (2008), porém, exageram aqueles que projetam o inglês como *lingua franca* global à medida que, no mínimo, um terço da população mundial pode ser considerado não-competente na língua. Da mesma forma, para o autor, a noção de que o inglês consiste na língua da ciência parece desmentida pelo fato de que outras línguas são utilizadas para educação avançada e para condução de estudos de pesquisa ao redor do mundo. Conforme Phillipson (2008), o discurso da *lingua franca* constitui e confirma, porém, a dominância do império americano e do entrelaçamento de estruturas e ideologias que subjazem ao inglês global e aos interesses corporativos.

Num exemplo da promoção consciente, planejada e proposital do inglês, Phillipson (2008) cita a fundação do Conselho Britânico (*British Council*). Segundo o autor, essa instituição faz parte do *projeto* de expansão mundial do inglês. O Conselho Britânico se estabelece em 1935 a fim de promover os interesses britânicos, bem como a língua inglesa, em resposta ao sucesso dos governos fascistas da Itália e da Alemanha na promoção dos interesses nacionais a partir do uso do italiano e do alemão nos níveis avançados de educação. O Conselho Britânico consiste no que Phillipson (2008) diz ser um corpo para-estatal incumbido da promoção dos interesses culturais, educacionais e lingüísticos do império britânico ao redor de todo o mundo. Ainda conforme o autor, na década de noventa, dois secretários para assuntos externos da Grã-Bretanha, Douglas Hurd e Malcolm Rifkind, defendem o *status* do inglês como *lingua franca* européia e, justificam o poder mundial da Inglaterra com base na língua e no *Commonwealth*.

A divulgação da influência do inglês no processo de reconstrução do mundo pós-guerra e na condução desse mundo à era da democracia, estende os interesses da coroa britânica para muito além das fronteiras do império, segundo publicação do próprio Conselho

Britânico citada por Phillipson (2008). O inglês não exerce as funções de um mero instrumento para comunicação, como assevera o autor. A identificação crescente dos indivíduos com a língua inglesa se deve ao valor alcançado pela mesma nas cadeias sociais da vila global. Nos exemplos citados pelo autor, Cingapura e Índia merecem destaque. Segundo Phillipson (2008), em Cingapura o inglês desempenha papel seminal na construção de uma nação passível de reconhecimento internacional. Enquanto em 1996 apenas 35% das crianças em idade escolar provém de lares falantes de inglês, em 2006 a proporção de cingapurenses falantes de inglês como “língua materna” sobe para 50%. Na Índia, nas escolas de Karnataka, coração da indústria de tecnologias da informação (TI) naquele país, o inglês ocupa cada vez mais espaço enquanto meio único para a educação. Segundo Phillipson (2008), apesar do apelo do governo para que se faça uso do *Kannada* como meio de instrução, 71% dos ministros do estado enviam seus filhos às escolas que fazem uso exclusivo da língua inglesa. Não parece haver dúvidas para o autor de que o principal objetivo da instrução na língua global tem origem nas questões econômicas. Contudo, para Phillipson (2008), também as questões culturais e políticas parecem inerentes à adoção da língua.

Mas para aqueles que ainda acreditam no caráter acidental da expansão do inglês, Phillipson (2008) lembra da conferência organizada, em outubro de 1934, pela Fundação Carnegie. Intitulada *The use of English as a world language* (O uso do inglês como língua mundial), a conferência reúne, na cidade de Nova York, especialistas no ensino da língua inglesa na Ásia. Todos eles profissionais britânicos ou norte-americanos influentes na produção de livros-texto, dicionários e na teorização do ensino do inglês. A lista de especialistas traz nomes como os de Harold Palmer (Japão), Michael West (Bengala) e Lawrence Faucet (China e Japão), profissionais reconhecidos internacionalmente já naqueles dias. Para Phillipson (2008), a colaboração entre Reino Unido e EUA numa primeira tentativa

internacional de desenvolvimento da agenda para expansão do inglês como língua mundial confere seriedade ao ensino do inglês enquanto empreendimento pedagógico.

Amparado por esses registros históricos, Phillipson (2008) repudia a tese segundo a qual americanos e britânicos não promovem a língua inglesa de maneira deliberada. Para ele, a consolidação global do inglês depende dos subsídios de ambos os governos e da iniciativa privada, principalmente no que diz respeito ao período que vai de 1950 até 1970. Assistido por Hamel (2003), o autor lembra, ainda, da importância dos poderes econômico, militar, científico e tecnológico na garantia do desempenho das funções internacionais de um determinado idioma. Segundo Phillipson (2008), face a esses poderes, o número de falantes bem como o número de países que fazem uso da língua não parece tão importante.

Para Phillipson (2008), ao isolar a língua de questões políticas e culturais, muitos autores negligenciam noções de identidade e de poder que podem desmistificar a existência de uma hegemonia ideológica invisível – legado das nações imperialistas. Conforme o autor, essa hegemonia ideológica invisível aponta para a ocorrência de uma dominação consentida. Nesse cenário, ex-colônias “veneram as línguas, culturas, música, artes, conhecimentos, pedagogias, ou a maioria dos aspectos da vida ocidental considerada mais avançada, progressista e superior” (PHILLIPSON, 2008, p. 6).

De acordo com Phillipson (2008), na nova era da globalização, o neoimperialismo lingüístico requer a manutenção das desigualdades entre os falantes de inglês e os falantes de outras línguas num modelo de exploração hegemônica. À semelhança dos primórdios do imperialismo lingüístico, o neoimperialismo se dá por meio da penetração, da fragmentação, da marginalização e da supremacia de certas ideologias. As alterações na tecnologia da comunicação revolucionam o impacto do inglês na instância global juntamente com a expansão da sociedade da informação, da globalização das corporações e das múltiplas *networks*. Aceitar o *status* do inglês como língua neutra implica, para Phillipson (2008), a

adesão acrítica à desordem do mundo dominante a menos que se lance mão de políticas de resistência ao neoimperialismo lingüístico e à perda de capital lingüístico.

Decerto, o expansionismo dos EUA não consiste na usurpação de territórios, exceto no caso das bases militares e na ocupação militar. Agora, a ocupação norte-americana se dá por meios econômicos, tecnológicos e materiais, e cada vez mais também sob a forma de “controle mental e eletrônico” (PHILLIPSON, 2008, p. 23) através do grande número de anúncios, dos produtos de *Hollywood* e das *networks* de colaboração política e educacional que preservam uma estrutura econômica de exploração.

3.7 Considerações da autora

Constantemente criticado por todos aqueles para os quais as noções de imperialismo e de neoimperialismo lingüístico refletem uma perspectiva muito radical da expansão do inglês, o trabalho de Robert Phillipson tem caráter seminal para este estudo. Na minha opinião, nos últimos anos, Robert Phillipson parece ser a única voz forte do Norte na promoção de um debate mais crítico da difusão da língua inglesa ao redor do mundo. Talvez por isso mesmo consista num alvo fácil da censura de muitos pesquisadores para os quais a língua inglesa representa uma escolha natural no mundo globalizado – Lysandrou e Lysandrou (2003), Crystal (2003a) e Brutt-Griffler (2002) apresentados neste trabalho, por exemplo. Mas esses ataques, ao menos aos olhos desta pesquisadora brasileira, parecem emudecidos face ao embasamento teórico e ao apoio em fatos históricos que conferem credibilidade às aceções defendidas por Robert Phillipson. Ao contrário de muitos outros autores, ficar em cima do muro não faz o feitio de Phillipson (1992, 1999, 2001 e 2008). Ano após ano, o autor parece cada vez mais preocupado com a discussão do papel do inglês que há muito deixou de ser um mero instrumento para a comunicação internacional. Senão pela tentativa de discussão imparcial da difusão da língua, o trabalho de Robert Phillipson recebe destaque neste trabalho

porque aqui ratifico a existência de uma hegemonia ideológica invisível segundo a qual os países do Norte são considerados mais avançados e superiores também por aprendizes brasileiros segundo os quais a aprendizagem de inglês pode servir de auxílio na busca por um futuro melhor. Minha preferência pelos estudos do autor não significa dizer, porém, que os grandes antagonistas da noção de imperialismo lingüístico não possam permear a discussão promovida neste trabalho. Já no próximo capítulo, Janina Brutt-Griffler oferece um contraponto no mínimo interessante para a discussão proposta por Robert Phillipson.

NOTAS

^{iv} De acordo com a *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira* publicada pelo IBGE no ano de 2008, dados da UNESCO confirmam uma porcentagem de 10% a 12% de analfabetismo no Brasil.

4 A NOÇÃO DE IDENTIDADE E O INGLÊS NA VILA GLOBAL

Uma das mais contundentes opositoras da noção de imperialismo lingüístico, Janina Brutt-Griffler abre o quarto capítulo deste trabalho. Contrariando perspectivas contemporâneas, a autora desfaz da noção de identidade ao mesmo tempo em que deposita nas mãos dos povos explorados pelas economias hegemônicas a responsabilidade pela expansão mundial da língua inglesa. Logo a seguir, Chew (2007) e Agnihotri (2007) revelam o atual estado das artes no que diz respeito ao *status* do inglês como L2 em Cingapura e na Índia. Ainda neste capítulo, Woodward (2002) e Bauman (2005) definem a noção de identidade enquanto Rajagopalan (2005), Block (2006, 2007) e Ricento (2005) justificam a utilização do conceito em meio aos estudos da ASL. Os estudos realizados por Bonny Norton (*University of British Columbia*) acerca das identidades dos aprendizes de inglês como segunda língua surgem ao final do capítulo sob a égide dos conceitos de investimento e de comunidades imaginadas.

4.1 A questão da expansão do inglês e os conflitos da identidade lingüística

Janina Brutt-Griffler (2005) sugere que todos nós já fomos inquiridos, em algum momento, a respeito de nossas origens. Para a grande antagonista de Robert Phillipson, até mesmo a curiosidade lugar-comum expressa por um simples *De onde você vem?* encobre a polêmica discussão da noção de pertencimento. O mais inocente questionamento das origens de alguém toma por base, segundo Janina, um senso mítico de espaço e de lugar ao qual subjaz um enigma de difícil solução: mas afinal, *A que lugar você pertence?* No entanto, para a autora de *Globalisation and Applied Linguistics: post-imperial questions of identity and the construction of applied linguistics discourse*, apesar de constantemente revisitada pela sociedade, a idéia de pertencimento parece ultrapassada. Arraigada ao que ela diz ser ser uma ordem social específica determinante da fixação de grupos a espaços geográficos e sociais

definidos, para Brutt-Griffler (2005) a noção de pertencimento não parece coerente com a nova ordem mundial estabelecida pelo fenômeno da globalização.

Como compreendida por Brutt-Griffler (2005), a idéia de pertencimento reflete a perspectiva de um mundo pós-imperialista organizado em torno de conceitos como os de espaço e lugar. Para a professora da Universidade de York, Inglaterra, nenhuma nação poderia vir a exercer controle político e econômico sobre outra nação não fosse a crença do mundo colonial “[n]o princípio de que ninguém deveria deixar sua [terra natal], exceto de forma temporária, enquanto viajante destinado a retornar ao seu ponto de origem” (BRUTT-GRIFFLER, 2005, p. 114). A autora atribui a conquista de países como Índia, Indonésia e Congo pelos impérios inglês, holandês e belga, respectivamente, à crença na associação indissolúvel entre indivíduo e país de origem. De acordo ela, no período colonial, nem mesmo a permanência em solo explorado, tampouco as viagens à metrópole, poderiam resultar em qualquer alteração das identidades fixas assumidas por colonizador e colonizado. Naquele tempo, como exemplifica Brutt-Griffler (2005), os processos de naturalização e assimilação dentro de uma cultura européia consistiam privilégio concedido apenas aos imigrantes provenientes de diferentes pontos da Europa. A exclusão dos colonos permitia que a premissa do privilégio nacional e étnico, um dos fundamentos do imperialismo, não fosse perturbada. O imperialismo inviabilizava, assim, qualquer possibilidade de afastamento do indivíduo de uma identidade colonial predeterminada.

A grande chance dos imigrantes oriundos de antigas colônias surge com o advento da globalização, afirma Brutt-Griffler (2005). Contrapondo-se ao que ela diz ser consenso da maioria nos dias de hoje, a autora rejeita a visão da globalização enquanto fase mais recente do imperialismo. Conforme a lógica apresentada por Brutt-Griffler (2005), imperialismo e globalização se diferem à medida que o primeiro surge engendrado com base no privilégio nacional e, a última, com base na imigração transnacional de pessoas e de produtos. Segundo

a autora, ao contrário do que se poderia imaginar, os processos que fizeram da globalização um fenômeno extremamente suspeito aos olhos de muitos – imigração legal e ilegal em larga escala, a radicação de indústrias multinacionais em antigas colônias e o sistema de *outsourcing* – comprovam a atuação efetiva de países do Sul na evolução da globalização.

No que diz respeito ao domínio lingüístico, por exemplo, Brutt-Griffler (2005) assevera que os processos responsáveis pela formatação dos perfis sociolingüísticos dos usuários de língua ao redor do mundo tendem a ser mais populares do que hegemônicos podendo ser ilustrados por eventos de imigração (transnacional, rural → urbana) que corroboram para a desestabilização do significado das noções de identidade, etnicidade e nacionalidade. Como veremos ainda nesta seção, no exemplo citado por Brutt-Griffler (2005), o fenômeno da expansão da língua inglesa depende muito mais da agência dos povos explorados do que do ímpeto colonialista.

Mesmo admitindo que grande parte dos estudos atinentes à globalização vislumbra nesse fenômeno uma ameaça à vitalidade cultural, à diversidade língüística e à biodiversidade de uma forma mais geral, a autora deplora a “narrativa simples e organizada” (BRUTT-GRIFFLER, 2005, p. 114) na qual a imigração em massa, a desestabilização de categorias identitárias e a reformulação do mapa sociolingüístico mundial recebem pouca atenção por serem considerados subprodutos de um mundo em processo de desintegração. Para Brutt-Griffler (2005), os críticos da globalização ignoram a necessidade de geração de dados e a possibilidade de verificação empírica e objetiva do fenômeno, permitindo que a utilização de um vocabulário político voltado para a discussão de questões hegemônicas, de imperialismo, dominância e indigenismo desbanque a perspectiva crítica.

Os críticos da globalização se valem da repetição de idéias mais do que de evidências empíricas, assevera Brutt-Griffler (2005). A autora deixa claro seu desagrado com a insistência no estabelecimento de relação direta entre a expansão do inglês e o

desaparecimento de línguas nativas. Para ela, não há comprovação da existência de efeitos nocivos da expansão do inglês ou de qualquer outra língua europeia no que concerne a diversidade lingüística mundial. Segundo Brutt-Griffler (2005), na maioria dos casos, a extinção de uma língua se deve à adoção de uma outra língua regional em substituição à primeira língua de determinado grupo. O apagamento de línguas africanas, por exemplo, em nada tem a ver, para Brutt-Griffler (2005), com a questão do imperialismo cultural. Para a autora, o desaparecimento de línguas africanas está intimamente ligado aos processos de imigração rural → urbana e depende muito mais da ação e do interesse popular do que de qualquer intervenção externa.

Em *World English: a study of its development*, livro publicado no ano de 2002, Janina Brutt-Griffler descreve a expansão da língua inglesa como fruto da resistência à investida imperialista e não como imposição da cultura hegemônica junto às colônias. Segundo a autora, ao contrário dos franceses, os britânicos não expressam o menor interesse em fazer do inglês uma língua universal. Para ela, a expansão do inglês resulta “de processos históricos de desenvolvimento muito mais do que de políticas lingüísticas ou de imperialismo lingüístico” (BRUTT-GRIFFLER, 2002, p. 116). Num ataque aberto à versão imperialista da expansão da língua, Brutt-Griffler (2002) aponta como principal falha do modelo de Phillipson (1992) a ausência de reconhecimento da agência dos povos africanos e asiáticos, bem como de outros povos do mundo, na criação do *world English*. Para aquela autora, a necessidade de instrumentalização contra o imperialismo justifica a participação ativa desses povos, principalmente africanos e asiáticos, nos processos de expansão da língua.

Não há imposição do inglês do *Centro* sobre as nações de *Periferia*^{iv} no modelo concebido por Brutt-Griffler (2002). Com base na noção intitulada *the postcolonial in the colonial* (o pós-colonial dentro do colonial), a autora revisita o eterno conflito existente entre um Ocidente moderno e freqüentemente descrito como imperialista e o resto do mundo. Um

mundo que, segundo Brutt-Griffler (2002), evolui em resposta aos intentos imperialistas assim como por esforços contrários a ele. A noção *the postcolonial in the colonial* encerra a resistência dos povos frente à opressão Ocidental e prevê igualdade de condições aos países em desenvolvimento na criação do sistema econômico e cultural mundial, assim como na elaboração da expressão lingüística desse sistema representada aqui pelo *world English*.

Brutt-Griffler (2002) distingue a expansão do inglês nos âmbitos nacional, regional e mundial. Num primeiro momento, a língua não ultrapassa limites geográficos nacionais, desenvolvendo-se à maneira de qualquer outra língua regional. Já numa segunda fase de expansão, o inglês acompanha a fundação das colônias britânicas na América do Norte no século XVII num processo que se estende até o final do século XVIII com o estabelecimento da colônia britânica na Oceania. Nesse segundo período, o inglês ultrapassa, pela primeira vez, os limites das ilhas britânicas. No terceiro e último estágio descrito pela autora, o inglês se espalha pela Ásia, África e pelo resto do mundo por conta de razões econômicas, culturais e intelectuais convertendo-se no que Janina Brutt-Griffler considera ser uma *lingua franca* internacional por excelência.

Além dos estágios de expansão da língua inglesa, o modelo apresentado por Brutt-Griffler (2002) identifica, ainda, quatro características principais do desenvolvimento de uma língua global. Tais características incluem: (1) as funções econoculturais da língua, (2) a superação do papel da língua enquanto *lingua franca* de grupos de elite, (3) o estabelecimento do bilingüismo com base na coexistência da língua mundial com outras línguas em contextos bilíngües ou plurilíngües e, finalmente, (4) as alterações lingüísticas que se dão via processos de convergência (manutenção da unidade da língua mundial) e de divergência (criação de novas variedades do inglês).

O primeiro dos itens citados acima se refere ao que Randolph Quirk (1988), citado por Brutt-Griffler (2002), resolve chamar de característica econocultural da língua, ou seja, a

importância econômica e cultural da língua combinada ao papel cultural e intelectual da mesma em meio à comunidade. Sob o ponto de vista desses autores, o *world English* consiste num produto do desenvolvimento social e histórico do sistema econocultural mundial. Um sistema representado pelo mercado mundial e pelos avanços da ciência, da tecnologia e da vida cultural e intelectual numa escala global. Como a própria Janina Brutt-Griffler aponta, a emergência do *world English* acompanha o desenvolvimento desse sistema.

Visto que a economia mundial se desenvolve a fim de unificar cada vez mais o mercado mundial e a produção de *commodities* na qual se baseia, ela [a economia mundial] simultaneamente oferece condições para a criação de uma língua mundial. O sistema econocultural mundial, entretanto, vai além da economia mundial *stricto sensu*. À medida que a ciência e a tecnologia se internacionalizam, a língua mundial tende a emergir a fim de satisfazer funções intelectuais e científicas. (BRUTT-GRIFFLER, 2002, p. 111).

A autora de idéias bastante controversas acredita na duplicidade da ação do imperialismo. Para Brutt-Griffler (2002), o imperialismo atua tanto na expansão quanto na contenção do inglês como língua mundial. Assim, ao mesmo tempo em que a criação de um comércio de línguas auxilia na difusão do inglês, a elitização da língua durante o período imperialista auxilia na contenção daquele primeiro processo. Dessa forma, a restrição do uso do inglês aos segmentos privilegiados da sociedade e às classes comerciais acaba por perturbar o processo de expansão da língua. Essa ambigüidade das forças imperialistas no que diz respeito à expansão do inglês para muito além dos limites territoriais da coroa britânica e, posteriormente, dos limites estadunidenses parece confirmar para Brutt-Griffler (2002) a ocorrência de mais uma falha no modelo proposto por Robert Phillipson. Segundo a autora, Phillipson (1992) erra ao ignorar a duplicidade da agência imperialista.

Em decorrência do aumento progressivo do controle britânico das relações internacionais de produção e de comércio no período pós-revolução insdustrial, parece natural para Brutt-Griffler (2002) que a expansão do inglês supere a difusão de outras línguas também imperialistas, mas não tão importantes no âmbito econocultural. Ao contrário da

língua inglesa, francês, espanhol, português, árabe, chinês e turco não adquirem função econocultural mundial. A razão disso parece residir no fato de que enquanto o mundo de uma maneira geral se submetia aos desmandos da Europa também os países daquele continente sofriam sob o jugo, até então, indiscutível da coroa britânica.

Mas nem só da conquista do espaço econocultural se faz uma língua mundial. Nem mesmo uma população dispersa de usuários serve de garantia desse *status*. Para Brutt-Griffler (2002), a emergência de qualquer língua em âmbito mundial requer mais do que a macroaquisição – tal qual o exemplo da expansão do inglês pelas ilhas britânicas. A língua mundial exige processo de difusão em escala global. No caso do inglês, tal processo tem início somente com a exploração colonialista na África e na Ásia onde, segundo a autora, as raízes do *world English* são semeadas ainda no início do século XVIII.

Diferentemente do latim e do francês, ambas consideradas *lingua franca* internacional no passado, para Brutt-Griffler (2002), uma língua mundial representa muito mais do que uma língua exclusiva das elites socioeconômica e cultural. Em outras palavras, uma língua mundial extrapola as funções de qualquer *lingua franca* destinada à defesa dos interesses de grupos de elite. Conforme a autora, a língua mundial possui um papel econômico que a induz à expansão a despeito da hegemonia política ou cultural de uma ou mais nações. Como concebida por Janina Brutt-Griffler, a língua mundial *per se* combina funções econômicas, culturais e intelectuais e tende a rebelar-se contra o confinamento da elite. No caso do inglês, para Brutt-Griffler (2002), os cerca de 2 bilhões de usuários espalhados pelos quatro cantos do mundo indicam a existência de uma popularização e de uma difusão da língua mundial sem precedentes.

Além de impedir a elitização da língua, para Brutt-Griffler (2002), a adoção do inglês por segmentos populares revela o desejo de resistência às forças imperialistas. No exemplo lembrado pela autora, a maioria vergonhosamente reprimida pela era do *apartheid* na África

do Sul exige acesso à língua inglesa na busca pela igualdade social. A demanda pela aquisição do inglês pela maioria negra daquele país serve de comprovação, segundo a autora, da leitura equivocada de Phillipson (1992) no que diz respeito ao inglês enquanto herança colonial. Janina Brutt-Griffler insiste que, como foi mencionado anteriormente, a adoção do inglês depende mais da vontade da população explorada do que da imposição política do colonizador.

Da adoção do inglês por segmentos contrários às elites, como no caso da África do Sul, pode decorrer o estabelecimento do que Brutt-Griffler (2002) chama de contextos bilíngües e plurilíngües. Nesses contextos, o *world English* aparece ao lado de línguas nativas e não como ameaça de substituição ou apagamento das mesmas. Esse modo de desenvolvimento da língua, como explica a autora, diferencia os processos de expansão nas instâncias mundiais e nacionais. A autora chega a admitir a ocorrência de supressão de línguas locais como resultado da ação de uma única língua politicamente dominante dentro de limites nacionais. Entretanto, Brutt-Griffler (2002) nega a possibilidade de que a língua inglesa venha a substituir, num futuro próximo, qualquer língua local preexistente em áreas nas quais o inglês assume o papel de língua mundial nos dias de hoje.

Atualmente, o inglês conta com uma maioria de falantes bilíngües ou plurilíngües e, por isso, para Brutt-Griffler (2002), não representa ameaça à diversidade lingüística mundial. Apesar da extinção de línguas nativas tais como o *Cornish*, o *Manx* e o *Gaelic* como resultado da adoção do inglês pelas ilhas britânicas no passado, para Brutt-Griffler (2002), o bilingüismo tem se mostrado essencial na luta pela manutenção e restauração do *Welsh* no País de Gales. Ao contrário de qualquer língua nacional, adverte Brutt-Griffler (2002), uma língua mundial somente substitui uma língua local quando esta última já não mais opera como língua para assuntos relacionados à economia interna do país (mercado doméstico). Uma língua mundial, diz Janina Brutt-Griffler, se prolifera por meio do estabelecimento de

condições plurilíngües e é falada por indivíduos bilíngües. Sendo assim, a autora aconselha a promoção da aquisição de uma língua mundial pelos defensores de direitos lingüísticos junto às camadas populares da sociedade sob pena de exclusão da maioria.

A quarta e última característica da língua mundial como descrita pelo modelo de Brutt-Griffler (2002) define os processos de divergência e de convergência na mudança lingüística. Como mencionado anteriormente, os primeiros se referem à criação de novas variedades do inglês enquanto os últimos à manutenção da unidade da língua. A análise tanto de um quanto de outro processo foge ao escopo deste trabalho, no entanto, vale lembrar que, para Janina Brutt-Griffler, divergência e convergência lingüística dependem do mesmo tipo de forças atuantes na expansão da língua inglesa. Portanto, ambos os processos acabam submetidos ao colonialismo, à luta anti-colonialista e à emergência de nações economicamente independentes. Segundo Brutt-Griffler (2002), línguas nacionais e línguas mundiais se desenvolvem por razões sociohistóricas e não como consequência de razões lingüísticas.

A língua nacional implica o desenvolvimento de uma língua voltada para as necessidades de uma nação-estado. A língua mundial, por outro lado, implica a existência de uma língua adicional, ou seja, o bilingüismo. A criação de uma língua mundial consiste, então, num processo de deposição da língua nacional de sua condição sociopolítica dominante. Esse processo tem coincidido, nas palavras de Brutt-Griffler (2002), com o crescimento contínuo da economia mundial nos últimos séculos e está intimamente ligado ao domínio econômico do Reino Unido e dos Estados Unidos da América. Assim sendo, a autora encontra, ainda uma vez, razões para acreditar no *world English* enquanto produto não de políticas lingüísticas, mas de processos históricos.

A insistência de Janina Brutt-Griffler (2002 e 2005) na atuação efetiva dos países do Sul na globalização, da agência dos povos explorados na expansão da língua inglesa, na falta

da apresentação de dados empíricos por parte dos críticos da globalização e, como se não bastasse, na afirmação do conceito de identidade enquanto construto obsoleto que ignora a nova ordem mundial contradiz, sobremaneira, uma forte tendência atual de discussão e problematização de questões sociais, políticas e identitárias na área da Aquisição de Segunda Língua. Ainda que apresentando uma visão que para muitos pode parecer distorcida, a autora oferece uma espécie de contraponto a partir do qual as noções de imperialismo lingüístico e de identidade podem ser defendidas e valorizadas. A seguir, os estudos de Chew (2007) e Agnihotri (2007) possibilitam o aprofundamento da discussão proposta por Janina Brutt-Griffler. Realizado em Cingapura, o primeiro dos dois estudos desproblematiza a noção de identidade e enfatiza a agência dos povos do Sul ratificando a posição adotada por Brutt-Griffler (2002 e 2005). A segunda pesquisa, porém, parece contradizer quase tudo o que é dito por Janina. A leitura de Agnihotri (2007) descreve a expansão do inglês na Índia enquanto produto de políticas lingüísticas e não apenas enquanto resultado de processos históricos aleatórios.

4.1.1 Identidades em conformidade: o caso do inglês em Cingapura

A crença de Janina Brutt-Griffler na atuação efetiva de segmentos populares na difusão do inglês parece repercutir no estudo de Chew (2007). Professora da Universidade Tecnológica de *Nanyang*, Phyllis Ghim-Lian Chew discute as políticas lingüísticas e a atitude de cidadãos comuns face à adoção do inglês como língua global numa Cingapura “apolítica, pós-colonial e materialista” (CHEW, 2007, p. 75). A discussão proposta por Chew (2007) inclui o exame da campanha governamental intitulada *Speak Good English Movement* (SGEM) e acaba por corroborar a hipótese daquela primeira autora segundo a qual os povos do Sul são tão responsáveis pelos fenômenos da globalização e expansão do inglês quanto os impérios britânico e americano.

Em *Remaking Singapore: language, culture, and identity in a globalized world*, Cingapura é descrita por Chew (2007) como uma nação pragmática e pouco voltada ao debate acerca dos conceitos de cultura e identidade. Entregue à uma perspectiva materialista, o país segue o exemplo de nações capitalistas desenvolvidas e sucumbe frente à menor possibilidade de cessão das vantagens econômicas advindas da adoção desses modelos. Aparentemente satisfeitos com os ditames da sociedade de consumo, “fica fácil para os cingapurenses escolher uma língua que toma por base critérios econômicos ao invés de critérios culturais e nacionalistas” (CHEW, 2007, p. 75). Para Chew (2007), o uso do inglês em Cingapura surge como resultado de uma decisão consciente por parte de líderes e população após análise cuidadosa das tendências mundiais.

Conforme Chew (2007), em fins da década de 1950, Cingapura tentava apaziguar a divisão étnica e lingüística que afligia o país. Assolado pela pobreza e contando com elevados índices de natalidade, Cingapura lutava contra o próprio desfalecimento político econômico. Para muitos, a sobrevivência da identidade política do país dependia da adoção de uma língua dominante e de forte absorção internacional. A legitimação do inglês como língua oficial facilitaria a ação de investidores internacionais e possibilitaria a criação de um sistema de educação voltado para a liderança econômica. Ainda segundo a autora, já naqueles dias, a sociedade cingapurenses vislumbrava no uso do inglês a aquisição de capital lingüístico passível de conversão em outras formas de capital tais como qualificação e altos salários num futuro não muito distante. Exemplo disso, as altas somas investidas pelas famílias daquele país na instrução bilíngüe de seus filhos.

De acordo com dados citados por Chew (2007), apenas 8,9% dos cidadãos de Cingapura declaravam fazer uso de inglês em ambiente doméstico no ano de 1980 contra os 23% de adesão à língua em 2000. Na opinião da autora, esses números sugerem a mudança paulatina de *status* da língua que, no século XXI, ultrapassa os limites da oficialidade

invadindo a vida privada dos indivíduos. A escolha do inglês em detrimento do mandarim, do tamil ou malásio como meio de instrução nas escolas serve de indício dos desejos da população mais do que da atuação de forças externas, para Chew (2007). Ao que tudo indica, para a autora, os cidadãos de Cingapura são os verdadeiros responsáveis pela adoção do inglês como língua oficial. A população prefere arriscar identidade e cultura em troca do retorno material. Aparentemente, para a grande maioria dos residentes daquele país, a oficialização do inglês não representa ameaça ao modo de vida cingapurense, mas um caminho na direção do poder simbólico crucial para o acúmulo de capital cultural, político e econômico.

No lançamento do programa nacional intitulado *Speak Good English Movement* (SGEM) em 2000, o coronel David Wong propõe o desenvolvimento de um tipo de inglês específico diferente do desprestigiado *Singlish* (variedade híbrida do inglês, chinês e malásio). Para Wong, a criação de um *Local Standard English* (LSE) poderia inscrever a variedade de Cingapura na disputa solitária das variedades norte-americana e britânica pela conquista do mercado internacional. Desde então, Cingapura parece empenhada na criação de um padrão de inglês capaz de suprir as necessidades dos muitos milhares de usuários asiáticos. A exemplo da atuação do Conselho Britânico na difusão da língua inglesa, agora, também Cingapura clama por seus direitos no que diz respeito à disseminação da língua. O programa que defende o uso de uma variedade gramatical e clara do inglês traduz as intenções do então primeiro ministro, Goh Chok Tong, segundo o qual a participação plena de Cingapura no bloco capitalista de primeiro mundo esbarra na manutenção do *Singlish*. Em comunicado à população, Tong, citado por Chew (2007), afirma que o uso de um inglês ruim causa danos à imagem da nação e que os faz parecer menos inteligentes. Entretanto, como Chew (2007) faz questão de frisar, tanto para um quanto para outro representante, falar inglês não significa, necessariamente, soar como um britânico ou americano. Em defesa da campanha a autora

lembra que, antes de mais nada, “a meta de falar bom inglês consiste em ser compreendido por eles [britânicos e americanos] e não em ser como eles” (CHEW, 2007, p. 80).

Por meio de questionários, Phyllis Ghim-Lian Chew investiga, de 2002 a 2004, a atitude dos cingapurenses em relação ao SGEM (*Speak Good English Movement*). Os resultados da pesquisa, resumidos por Chew (2007), apontam para uma grande aceitação do inglês enquanto instrumento vital na busca pelo bem-estar dos cidadãos. Num total de 1205 questionários analisados, 84% dos respondentes afirmam conhecer a campanha em prol do “bom inglês”; apenas 27% consideram o *Singlish* uma opção; 96% preferem o LSE (*Local Standard English*) em oposição ao *Singlish* ao passo que 98% rejeitam a possibilidade de ensino do *Singlish* nas escolas. Quando perguntados se o inglês consiste em ameaça à identidade étnica do país, apenas 8% respondem afirmativamente. Para a maioria esmagadora dos participantes, porém, o inglês não passa de um mero instrumento para o incremento da posição social dos indivíduos. Para eles, o inglês é uma língua global e não uma língua ocidental. Apenas 4% dos participantes faz referência à questões ideológicas relacionadas ao inglês ou ao imperialismo lingüístico.

Os estudos de Brutt-Griffler (2002 e 2005) e Chew (2007) abordam a expansão global do inglês sob uma perspectiva bastante otimista. Tanto uma quanto outra autora insistem na desproblematização de questões identitárias e culturais pertinentes ao processo de globalização da economia mundial. A insistência de ambas nas funções pragmáticas da expansão da língua deixa claro que, para elas, as questões lingüísticas pouco ou quase nada têm a ver com a identidade dos indivíduos. O que realmente parece importar é fazer com que esses mesmos indivíduos se mostrem capazes de fazer uso de ao menos uma língua com *status* econômico e cultural mundial – a língua de um mundo que se apresenta, aparentemente, sem fronteiras e repleto de possibilidades ilimitadas. Além disso, tanto para

Brutt-Griffler (2002 e 2005) quanto para Chew (2007), a agência dos povos em desvantagem econômica consiste na mola propulsora da expansão do inglês como língua mundial.

Nas palavras de Chew (2007), numa sociedade global, a língua não pode ser vista apenas como entidade emblemática da cultura ou da nacionalidade do indivíduo. A língua consiste, antes de mais nada, num recurso econômico importante. A língua, como qualquer outro *commodity*, possui valor particular. Ela é uma forma de capital e, sendo assim, pode render lucros. Ela é um meio através do qual uma nação pode atingir várias metas relacionadas à pesquisa, às finanças, aos sistemas de produção e às relações públicas. De mais a mais, de acordo com Chew (2007), o poder da globalização enfraquece o poder da nação na prescrição ou proibição ao acesso e uso de uma determinada língua em meio aos cidadãos. Por essa razão, muitos estados são forçados a tomar decisões pragmáticas em detrimento de quaisquer decisões puramente nacionalistas fazendo com que “noções tradicionais de cultura e identidade” (CHEW, 2007, p. 75) sejam questionadas.

4.1.2 Identidades de resistência: o caso do inglês na Índia

Para R. K. Agnihotri, acadêmica da Universidade de Déli, Índia, porém, a expansão do inglês não se deve exatamente à agência dos povos colonizados. Num texto intruncado, como não poderia deixar de ser em se tratando da discussão lingüística de uma nação que chegou a contar com 1652 línguas pertencentes a 5 famílias diferentes, a autora expõe uma série de razões segundo as quais parece impossível negar a atuação de forças imperialistas na difusão do inglês naquele país. Reflexo dos interesses das elites e de alguns políticos locais, processos de homogeneização lingüística somados ao uso da língua do colonizador como instrumento de exploração das massas e como símbolo de prestígio deixam para trás um rastro de intolerância cultural e religiosa que, de acordo com Agnihotri (2007) poderiam ter sido evitadas com a adoção de uma língua comum a hindus e muçulmanos – o hindustâni.

Hindustâni, hîndi, urdu, *rindavi* e *rekhta* constituem uma mesma língua “do ponto de vista lingüístico” (AGNIHOTRI, 2007, p. 188). A cisão histórica entre elas tem início a partir do estabelecimento do *Fort William College* a 04 de maio de 1800. Sob os auspícios de Lord Wellesley (1760-1842) e do professor James Gilchrist (1757-1842), aquela instituição promove a dissociação definitiva entre hîndi e urdu. Segundo R. K. Agnihotri, para James Gilchrist, o hîndi estava para a Índia assim como o urdu para o Paquistão. Assim, ao longo de muitos anos, a escola se encarrega da publicação de volumes destinados à projeção de duas identidades distintas – uma hindu e outra muçulmana. Essas publicações acentuam as diferenças entre as duas culturas criando, assim, uma dicotomia que separa hindus de muçulmanos. Negligenciado, o hindustâni acaba por ser “transformado em duas variedades mutuamente incompreensíveis” (AGNIHOTRI, 2007, p. 190) enquanto britânicos promovem a adoção do urdu com escrita persa-árabe em meio aos muçulmanos e o hîndi com escrita *Devanagari* junto aos hindus.

Pouco mais de um século após o estabelecimento do *Fort William College*, a 18 de abril de 1900, quando o urdu representava a língua mais usada nas cortes, Sir A. P. Macdonnell emite ordem que restringe a prestação de serviços ao governo somente aos indivíduos proficientes tanto na escrita persa-árabe quanto na escrita *Devanagari*. Para Agnihotri (2007), a nova ordem do então governador das províncias do noroeste acerta, em cheio, a população muçulmana que ocupava grante parte dos cargos públicos. Macdonnell parecia saber que “os interesses britânicos seriam melhor defendidos com a dominância hindu” (AGNIHOTRI, 2007, p. 191). O projeto separatista inaugurado por James Gilchrist ganhava novos adeptos, ainda que por diferentes meios e como resultado de interesses distintos.

O abandono do hindustâni se deve ao que a autora define como um perigoso engenho lingüístico que acaba sendo responsável por uma também bastante perigosa distorção

religiosa. A dissolução artificial dos laços existentes entre híndi e urdu acarreta divisão social, cultural e histórica dos dois grupos. O rompimento pronunciado pelos estrategemas britânicos ganha amparo oficial, no ano de 1946, com os Debates da Assembléia Constituinte (DAC). Naquele ano, a criação de novos estados ameaça a integração cultural e semeia desconfiança e medo mútuos, sem falar na divisão lingüística artificial. Os hindus passam a ser estigmatizados como descrentes (*Kafir*) enquanto muçulmanos são rotulados como fanáticos religiosos.

Com a criação de uma Assembléia Constituinte em dezembro de 1946 e posterior divisão do subcontinente indiano, diminuem as possibilidades de convivência harmoniosa entre hindus e muçulmanos. Ainda como resultado das ações da Assembléia Constituinte, os diferentes grupos étnicos da Índia assistem ao arrefecimento do apoio popular ao *Hindustani*. A despeito das vozes de Mahatma Gandhi e de Jawaharlal Nehru (Primeiro Ministro da Índia de 1947 a 1964) que defendiam a adoção do hindustâni – inteligível para grande parte da população hindu e muçulmana – o híndi recebe título de língua oficial da Índia que, desde então, vem tentando suprimir e substituir vocabulário persa, árabe e urdu de seu léxico.

Na grande maioria das vezes, a ênfase de uma determinada língua resulta em depreciação da língua ou das línguas pertencentes a grupos de minorias. A valorização de línguas como híndi, inglês, sânscrito, *gujrati*, *marathi*, *tamil* e *telugu*, por exemplo, acaba por fazer com que milhares de crianças falantes de *Angami*, *Santhali* ou *Bodo* sejam forçadas a freqüentar aulas nas quais a aprendizagem do conteúdo depende da proficiência do aluno numa língua completamente estranha à cultura dele. Segundo Agnihotri (2007), não raro, dificuldades na aprendizagem nas aulas de ciências ou de ciências sociais se devem à falta de conhecimento da língua na qual as aulas são ministradas. Ainda assim, prejudicados mais pela dificuldade lingüística do que por qualquer problema de ordem cognitiva, essas crianças continuam vitimadas pela rotulagem indigna que os considera incompetentes.

Impulsionado pelos interesses britânicos o híndi assume a função de língua oficial. Da mesma forma, documentos como *Macaulay's Minute* (1835) e *Wood's Dispatch* (1854) tratam de assegurar o uso do inglês nos campos da educação, da administração e da legislação. Ainda que sob protestos de alguns, a língua inglesa recebe título de língua oficial da suprema corte pela Assembléia Constituinte de 1946. Conforme Agnihotri (2007), naquele ano, a maioria dos representantes políticos parece concordar com a importância do uso do inglês até que uma língua substituta fosse encontrada para desempenhar tal função. No entanto, em 1965, ao perceber o perigo que a remoção do *status* oficial do inglês poderia representar, reforçando a dominação do híndi e exacerbando o ressentimento das minorias, o governo decide pela manutenção do inglês enquanto língua oficial num quadro político e lingüístico que se arrasta até os nossos dias. No entanto, necessário dizer que, de acordo com Agnihotri (2007), nenhuma medida foi tomada no que diz respeito à acessibilidade do inglês. Na Índia, assim como em outros tantos países, o inglês continua a traduzir os interesses dos segmentos mais poderosos da sociedade.

Segundo Agnihotri (2007), de norte a sul da Índia, o inglês surge cada vez mais associado ao prestígio social, à ocupação de cargos importantes nos setores público e privado assim como aos índices mais elevados de educação. A instrução exclusiva numa língua regional priva um sem número de indivíduos da tão sonhada mobilidade social. Apesar disso, a Índia conta atualmente com um grande número de cidadãos proficientes em inglês. Conforme a autora, nos grandes centros urbanos a atitude dos indivíduos em relação à língua é altamente positiva. Talvez por isso mesmo, o aumento do número de escolas que fazem do inglês seu principal meio de instrução.

Como resultado das decisões da Assembléia Constituinte e de planejamentos subsequentes, o inglês manteve “sua cor colonial e continua associado à elite que ocupa as posições de poder” (AGNIHOTRI, 2007, p. 196) na Índia. Empregabilidade, mobilidade

social e poder estão à disposição somente de indivíduos proficientes tanto em inglês quanto na língua local. Entretanto, de acordo com Agnihotri (2007), a acessibilidade à língua enfatizada pelo ex-Primeiro Ministro Nehru ainda em 1946 não se concretizou e o inglês, que já desde o século XIX excluía as minorias, nos dias de hoje, tem seu papel de língua excludente intensificado. Além dos falantes de línguas regionais, também periódicos e revistas publicados em híndi começam a sentir os efeitos da perda de *status* da língua regional – muitos desses periódicos deixaram de ser publicados por falta de recursos antes adquiridos com os lucros provenientes de anúncios publicitários.

Os danos lingüísticos e sociais foram realmente substanciais para os povos da Índia de acordo com o que verifica Agnihotri (2007). Por um lado, o espaço social compartilhado por hindus e muçulmanos diminui cada vez mais. De outro, ambas as culturas perdem com a dominância do inglês. Para a autora, o inglês consiste na grande questão da divisão entre os ricos e os pobres do Sul da Ásia.

4.1.3 Considerações da autora

Durante a realização de meu estágio (doutorado sanduíche) na *University of British Columbia*, na cidade de Vancouver, Canadá, conheci um grande número de estudantes asiáticos ávidos pelo conhecimento da língua inglesa e extremamente deslumbrados com o chamado *American way of life*. Estudantes de pós-graduação provenientes principalmente de países como China, Japão e Cingapura, a grande maioria deles esperava obter cidadania canadense. Dentre eles estava Marion, uma figura mirrada, cabisbaixa e de passos invariavelmente velozes. Natural de Cingapura, a professora de inglês com mestrado em *Harvard* surpreendia pela rapidez de raciocínio e pelo interesse muito mais econômico do que humano no que dizia respeito à educação.

No discurso de Marion, educação e desenvolvimento econômico andavam de mãos dadas e a passos largos. Encantada com figuras como Oprah Winfrey, cujo show jamais perdia, Marion parecia absorva nos ideais da terra das oportunidades. Enquanto alguns de nós divagávamos acerca de questões identitárias pertinentes ao ensino de inglês como segunda língua, Marion fazia as contas de quanto Cingapura poderia lucrar com o recebimento de bolsas de estudo e de auxílio internacional. Tudo muito prático e, por vezes, muito duro. Quando encabeçados por Marion, os debates em sala de aula podiam parecer um pouco inescrupulosos, quase mercenários.

A título de curiosidade, um dia indaguei à Marion a respeito de sua língua materna. Marion parecia desconfiar do porquê da minha pergunta, afinal de contas, *eu não podia ver que ela falava inglês?* Na intenção de disfarçar meu embaraço, afirmei que apenas buscava confirmação do mandarim como primeira língua oficial de Cingapura. Marion explicou que ela e toda a família tinham no mandarim uma segunda língua. A família identificava no inglês a língua materna de todos. No entanto, o inglês de Marion soava estranho aos meus ouvidos. Demorei a perceber que Marion consistia no meu primeiro contato mais estreito com uma das muitas variações do *world English* representadas em Vancouver por estudantes provenientes de toda a parte. Algum tempo depois surgiram as meninas da Uganda, de Lesoto e os amigos da Índia e, com eles, mais surpresas no que diz respeito aos sons e à estrutura da língua.

Como já tive a oportunidade de mencionar anteriormente, minhas colegas africanas adotavam postura bastante crítica em relação à expansão do inglês e aos intentos de auxílio internacional. Os estudantes indianos também pareciam muito críticos, mas um detalhe chamava atenção no modo como encaravam a língua global. Meus colegas indianos ratificavam a afirmação de Agnihotri (2007) segundo a qual na Índia o inglês corresponde ao prestígio social e à ocupação de cargos importantes tanto no setor privado quanto no setor público. Lembro do dia em que Akhil, doutorando em engenharia pela UBC, afirmou que, a

julgar pelo modo como falava inglês, eu deveria ser uma *top people* no Brasil. Na verdade, com essa expressão Akhil equacionava meu conhecimento da língua à minha posição social. Para Akhil, apenas *top people* falavam inglês daquele jeito. Não demorei muito a desfazer o mal-entendido. Ao contestar a afirmação de Akhil, justifiquei minha proficiência na língua com o fato de que era professora de inglês e que, portanto, não fazia mais do que minha obrigação. Na minha opinião, esse pequeno incidente parecia de muita valia, pois deixava transparecer o *status* obtido pela língua inglesa em meio aos cidadãos comuns na Índia.

Seja na África, na Ásia ou Índia, o inglês sempre encontra adeptos fiéis. Até mesmo os indivíduos menos descrentes no poder da língua não se abstém de sua aquisição. Por isso mesmo, parece tão difícil crer que a expansão mundial do inglês nada tenha a ver com as identidades dos aprendizes ou com a idéia de pertencimento considerada incoerente e ultrapassada por Brutt-Griffler (2002). No caso de Cingapura, governo e população unidos promovem a oficialização de uma variedade internacional do inglês. Brutt-Griffler (2002) ficaria honrada ao afirmar aqui o prevalecimento da vontade da população explorada na busca por uma posição mais competitiva na cena político-econômica mundial. No que respeita a Índia, com o auxílio de Agnihotri (2007), podemos perceber a ação das forças colonizadoras no comando da difusão da língua inglesa naquele país.

Nos dois casos, porém, o trato da questão do pertencimento e do envolvimento das identidades dos aprendizes parece fundamental. Em Cingapura, a busca pelo pertencimento à comunidade global rica e desenvolvida fica evidente no artigo de Chew (2007). Não se trata apenas de ganhos financeiros, tanto o governo quanto a população parecem preocupados com a imagem veiculada internacionalmente pelo país. Num exemplo dessa preocupação, no ano de 1999, o então Primeiro Ministro de Cingapura, Goh Chok Tong censura o uso do *Singlish* num dos programas mais populares da televisão nacional obrigando a inscrição de um de seus astros “num curso básico de inglês a fim de melhorar seu inglês padrão” (CRYSTAL, 2003a,

p. 175). Estando a questão do pertencimento tão ultrapassada como apregoa Brutt-Griffler (2002), como justificar o desejo de aproximação do inglês de Cingapura a uma variedade padrão do inglês freqüentemente associada aos Estados Unidos e à Grã-Bretanha? Não fosse o desejo de pertencimento e de identificação com o mundo globalizado personificado pela América, o *Singlish* poderia ser utilizado para a comunicação internacional sem prejuízos para a inteligibilidade mútua. Mas o *Singlish* se distancia do padrão ideal, do modelo do falante nativo almejado pelos cingapurenses e, nestas condições, deve ser substituído por uma variedade capaz de assegurar posição de maior destaque para Cingapura junto à comunidade internacional.

Apesar de aparentemente menos celebrado, na Índia, o conhecimento do inglês também denuncia a posição social do indivíduo. Não há contrato firmado entre governo e cidadãos como no caso de Cingapura, mas o acesso à língua depende da posição social ocupada pelo aprendiz. Mais uma vez, a questão da aquisição da língua parece envolver questões de identificação e pertencimento tanto na instância local quanto no âmbito global. Dentro dos limites locais a língua identifica grupos pertencentes à elite. Já no âmbito global, a língua estreita laços entre indivíduos provenientes de países e culturas distintas ao mesmo tempo em que situa esses indivíduos numa comunidade sem fronteiras, a chamada comunidade global.

A leitura de Brutt-Griffler (2002, 2005) deixa claro que, para a autora, a discussão de questões identitárias consiste num debate ultrapassado. Otimista, Janina aposta num mundo globalizado e na abertura desse mundo para todo e qualquer cidadão, independentemente de suas origens e de sua língua materna. Para Brutt-Griffler (2002 e 2005), com o advento da globalização, que não pode ser entendida como apenas mais uma fase do imperialismo, os indivíduos passam a usufruir de uma espécie de cidadania mundial. Sob esta perspectiva, que eu considero aparentemente ingênua, a autora parece firme na crença da existência de um

mundo no qual países ricos e países emergentes podem operar, numa mesma medida, em condições de igualdade nas instâncias econômica e cultural.

Cidadã brasileira, considero impossível a comparação da atuação internacional dos países latinos com o desempenho econômico e cultural de qualquer nação do Norte. Ainda que os processos de globalização sejam capazes de diminuir distâncias aproximando pessoas, culturas, línguas e economias, as portas do mundo não me parecem assim tão abertas para os mais pobres. De acordo com Graddol (2006), no entanto, o mundo passa atualmente por uma fase de reajuste que deve culminar com o surgimento de uma maior distribuição da pobreza. Ao invés de mais ricos, os países hoje desenvolvidos sofrerão com a redução de suas riquezas, aproximando-se das nações hoje mais pobres.

A aproximação prevista pela globalização não implica a aceitação instantânea da diversidade, porém. Em recente visita a uma feira agropecuária no Canadá, presenciei um episódio bastante interessante. Acompanhada de uma outra colega, também brasileira, eu procurava por uma mesa onde fosse possível almoçar e descansar da longa caminhada da manhã. No meio da multidão que se acotovelava na praça de alimentação do parque de exposições, uma senhora erguia os braços e com acenos nos convidava a partilhar da mesma mesa enquanto um casal de asiáticos se apressava na direção da mesa onde a distinta senhora canadense, acompanhada do marido, aguardava atendimento. Sem perceber a presença do casal de asiáticos, minha colega rapidamente toma assento conquistando alguns minutos de descanso. Com atraso, acompanho minha amiga, mas não sem deixar de perceber o alívio da canadense que, sem pudor nenhum, havia escolhido a dedo com quem preferia compartilhar a mesa. A cada novo casal de asiáticos, um novo *mise-em-scène*: caretas, suspiros e gestos de descontentamento. A senhora se dizia incomodada pela movimentação ruidosa das famílias asiáticas.

Verdade seja dita, a diversidade pode causar estranhamento e desconforto a qualquer um. No Canadá, a sensação de *O que é que eu estou fazendo aqui?* costumava me surpreender. Num episódio, no mínimo engraçado, envolvendo a questão da diferença e, portanto, minhas múltiplas identidades, um de meus amigos canadenses olha em minha direção e, sem mais aquela, lança um: “*You could be white*” (Você poderia ser branca.) Passados dois segundos de silêncio e como se um enorme ponto de interrogação franzisse minha testa, Stefan explica o comentário dizendo que, apesar de minha origem latina, eu poderia ser facilmente confundida com uma mulher branca em virtude da cor da minha pele, olhos e cabelos.

Aquela conversa toda não parecia fazer o menor sentido para mim. Mas acabei retrucando que não fazia questão de ser considerada branca nem no Canadá nem em lugar nenhum. Não costumava pensar na minha identidade racial, mas o conflito estava estabelecido. Aquele comentário confrontava minha identidade racial imaginada e fazia saber da identidade racial que o outro, representado por meu colega canadense, me atribuía. O comentário de Stefan me fez atentar para uma das sutilezas da diversidade: apesar de freqüentemente retratada em belos discursos politicamente corretos, de perto, a diversidade incomoda e deve ser subtraída ou domesticada. Aparentemente, quanto mais diverso o ambiente, maiores as chances de questionamento das origens, das crenças e da língua do *alien*.^{iv}

A convivência com o diverso, ainda que por um curto período de apenas doze meses, me fez crer, ainda mais, na importância da discussão de questões identitárias. A preservação da cultura e das línguas dos povos me preocupa sobremaneira e, por isso, afirmo total discordância da postura adotada por autores como Brutt-Griffler (2002 e 2005) e David Crystal (1997, 2003) de acordo com os quais a expansão do inglês ocorre num golpe de sorte por pura fatalidade. A língua inglesa representa os interesses das nações de primeiro mundo e,

por isso, não pode ser examinada sob uma perspectiva acrítica segundo a qual a difusão de língua e cultura hegemônica se dão por acaso. Não é assim que as coisas funcionam. A padronização de culturas está aí para quem quiser ver e me parece difícil aceitar que essa padronização consista num efeito da resistência dos povos colonizados e explorados do mundo.

Não se trata aqui de promover a suspensão do ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil, obviamente. No entanto, como professora da língua, prefiro fazer da minha uma prática consciente da diversidade brasileira, das necessidades dos meus alunos e da adequação de minhas aulas a essas necessidades. Para tanto, a discussão das forças globalizadoras que afligem o mundo contemporâneo e a luta pela sobrevivência da diversidade e das múltiplas identidades dos aprendizes de inglês como LE e L2 se faz necessária. Discutidas as questões pertinentes ao fenômeno da globalização no capítulo 3, a próxima seção deste quarto capítulo versa sobre a noção de identidade desde as origens até a aplicação do conceito nos estudos da Aquisição de Segunda Língua.

4.2 O conceito de Identidade

4.2.1 Uma breve introdução ao conceito de identidade nas ciências sociais

Kath Woodward discorre sobre as origens do conceito de identidade no livro *Understanding Identity* publicado em 2002. Woodward (2002) destaca quatro momentos importantes na história do conceito de identidade: (1) a negação da individualidade que se estende até o advento do Iluminismo, (2) a emergência de teorias do individualismo orientadas por Jonh Locke e, posteriormente, René Descartes, (3) o surgimento das identidades de classe inspiradas no marxismo e do (4) indivíduo pós-moderno possuidor de identidades múltiplas e fragmentadas.

Preocupada com a delimitação da “discussão da identidade no contexto do debate mais recente em meio às ciências sociais” (WOODWARD, 2002, p. 2), a autora lembra que esse debate nem sempre enfoca o construto da identidade *per se*. Woodward (2002) verifica a reciprocidade das noções de *ser*, *ser social*, *identidade* e *sujeito* em meio aos estudos culturais, teorias políticas e sociais. Na maioria das vezes, explica Woodward (2002), a predileção por um ou outro termo revela indícios da distinção entre (1) a noção de sujeito produzido e controlado por discursos e instituições sociais e (2) o ser detentor de desejos específicos, ansiedades e necessidades.

A sobreposição, nas ciências sociais, dos termos *ser*, *sujeito* e *identidade* não impede que o último conquiste a preferência de muitos teóricos. Para Woodward (2002), a escolha do termo identidade se justifica pela capacidade do mesmo em acomodar as relações existentes entre as instâncias pessoal e individual. Conforme Woodward (2002), o emprego do conceito de identidade favorece a discussão da interposição de questões tão complexas quanto as de agência e construção social – ambas muito caras ao exame da participação dos indivíduos e das coletividades na elaboração de suas próprias identidades.

A preocupação com questões identitárias vem de longe. Segundo Woodward (2002), já em 1690, o filósofo inglês Jonh Locke dedica um capítulo inteiro de seu *Essay concerning human understanding* às noções de identidade e diversidade. O ensaio de Locke influencia a definição do indivíduo enquanto possuidor de uma identidade permanente e contínua na qual a consciência, mais do que o corpo físico, unifica as diferentes ações desempenhadas pelo indivíduo e faz dele um ser imutável independentemente da passagem do tempo. Aliada aos outros desenvolvimentos teóricos ofertados pelo liberalismo, essa noção conduz ao entendimento do indivíduo soberano, “um conceito muito importante do pensamento e da prática euro-americana” (WOODWARD, 2002, p. 5).

A emergência do individualismo presente no silogismo de René Descartes (1596-1650), *cogito ergo sum* (penso, logo, existo), caracteriza o entendimento da identidade segundo as idéias vigentes no Século das Luzes na Europa. Naquela época, o ponto de partida para a formação da identidade reside na existência individual da pessoa, não na existência de outros indivíduos tampouco na existência da comunidade como um todo. Segundo Woodward (2002), os conceitos de sujeito consciente, de sujeito racional e de sujeito individual entram para a história sob a alcunha de sujeito cartesiano.

Acompanhado do indivíduo soberano de Locke, o sujeito cartesiano imiscui-se ao homem empreendedor da economia liberal baseada na *Riqueza das Nações* (*Wealth of Nations*) publicada por Adam Smith em 1776 fundamentando o conceito de identidade sociológico que toma forma no século XIX. Woodward (2002) faz questão de lembrar que a noção de um ser individualizado consiste num fenômeno relativamente recente na história ocidental. De acordo com a autora, o entendimento do sujeito enquanto indivíduo constituído de aspectos sociais, legais, econômicos e morais passa a ser construído somente nos últimos dois séculos. Antes disso, pessoas comuns tinham sua individualidade negada e a única forma de identificação dos mesmos se dava a partir de categorias de classe, de ocupação e de laços de sangue.

Em contraposição à noção do ser individualizado, no final do século XX, a discussão sobre questões identitárias depende do que Woodward (2002) define como engajamento ao marxismo. Nesse ambiente, estruturas econômicas e de classe recebem ênfase em detrimento da individualidade e da subjetividade. Com o advento do pós-estruturalismo e do pós-modernismo, entretanto, a análise fundamentada na estrutura de classes cede espaço para a discussão de questões concernentes à individualidade. O debate que pouco antes dava conta de identidades coesas, organizadas coletivamente em classes conscientes de seus interesses comuns, passa a examinar a existência de identidades individuais fragmentadas. A discussão

da individualidade no mundo contemporâneo se difere sobremaneira daquela de Locke e de Descartes, porém. O indivíduo pós-moderno se contrapõe ao indivíduo coerente e unitário do Iluminismo. O indivíduo pós-moderno apresenta identidades múltiplas, mutáveis e fragmentadas, em consonância com as exigências do mundo globalizado.

4.2.2 Zygmunt Bauman e a identidade na época líquido-moderna

Em entrevista concedida por e-mail a Benedetto Vecchi, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman desmistifica uma série de questões acerca da importância da noção de identidade. A partir de uma abordagem bastante informal, mas nem por isso menos profunda, em Bauman (2005), o tema da identidade, considerado intangível e ambivalente pelo próprio entrevistado, surge como uma espécie de obsessão do debate público em tempos de globalização. Na era da modernidade líquida^{iv} como prefere o autor, mudanças radicais e irreversíveis afligem não só a organização econômica mundial e as relações entre os países considerados do Norte e do Sul, mas também a vida privada, em seus aspectos mais diminutos, de um sem número de indivíduos ao redor do globo. Para Bauman (2005), a nova ordem mundial altera subjetividades coletivas, a produção cultural e as relações entre o eu e o outro ao mesmo tempo em que faz perceber a fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade que consiste, antes de mais nada, numa convenção socialmente necessária.

Sob a perspectiva de Zygmunt Bauman, a idéia de identidade, sobretudo a idéia de identidade nacional, não passa de uma ficção apresentada de forma artificial aos homens e mulheres da era moderna. No exemplo apontado por ele, a realização de um censo nacional numa Polônia pré Segunda Grande Guerra dá mostras dessa artificialidade. Naquele tempo, grande parte dos moradores de aldeias e povoados da floresta ignorava a existência do Estado polonês. Indiferentes à noção de polonesismo como descrita por Bauman (2005), em resposta ao censo, os aldeões se autodenominavam pessoas do lugar. Nas palavras do autor,

considerar-se polonês implicava a assimilação da ficção do pertencimento à nação de forma inquestionável e auto-evidente e, por isso mesmo, a novidade surpreende comunidades remotas para as quais o polonesismo nada significava até então. Conforme o testemunho do autor, a descoberta tardia da existência de uma identidade nacional e da possibilidade de indagação dessa mesma identidade espalha sentimentos de confusão e perplexidade em meio a comunidades aldeãs que não mais pareciam reconhecer os limites do mundo ao redor.

Não era para menos. Afinal de contas, a indagação da identidade de um indivíduo só faz sentido, como afirma o próprio Bauman (2005), quando esse mesmo indivíduo crê na possibilidade de ser outra coisa além do que ele é ou, ainda, quando o indivíduo tem uma escolha. Antes do censo, essa escolha não ocorria aos moradores das aldeias que nunca haviam se deparado com a perspectiva de mudança ou com a descoberta de algo tão nebuloso e tão impensável como uma outra identidade senão aquela a qual já estavam acostumados.

O caso da Polônia, porém, nada tem de singular para o autor. Noutro exemplo também citado por ele, apenas alguns anos mais tarde, em pesquisa realizada na França, camponeses do país precursor dos ideais da liberdade, igualdade e fraternidade estabelecem os limites de extensão territorial daquela nação dentro de, nada mais nada menos do que, 20 quilômetros de diâmetro. Apesar de curiosa, essa informação não surpreende tanto quando comparada a outro apontamento de Bauman (2005) segundo o qual ainda no século XVIII os cidadãos muito raramente ultrapassavam os limites do confinamento a uma determinada região e suas adjacências. No século XVIII, uma viagem de Paris a Marselha levava tanto tempo quanto na época do Império Romano, assegura o autor. Até então, o lugar de cada um na sociedade parecia evidente demais para ser avaliado ou negociado. Diferentemente do que ocorre nos dias atuais, no passado, a fixidez da identidade dos indivíduos só muito raramente viria a ser contestada.

A ficção da natividade do nascimento, assim chamada por Bauman (2005), consiste numa invenção do Estado moderno que almejava a criação de uma nação coesa constituída por indivíduos obedientes e subordinados aos desígnios do governo – um grito de guerra e a razão de ser da soberania indivisível do Estado que residia, acima de tudo, no poder da exclusão. Ao Estado cabiam a imposição e o policiamento da fronteira existente entre os conceitos de *nós* e *eles*. Não fosse a constante ameaça da exclusão, para Bauman (2005), a noção de pertencimento teria perdido muito de seu poder de sedução e de suas funções integradora e disciplinadora. A identidade nacional exigia adesão inequívoca e fidelidade exclusiva. Sendo assim, em seus primórdios, a noção de pertencimento a uma determinada nação consiste numa convenção arduamente construída nada tendo de natural em suas origens.

Já na era da globalização, no entanto, a ficção do pertencer-por-nascimento desvanece sob os auspícios de um Estado bem menos preocupado com a obediência de seus cidadãos. Desobrigado da manutenção de uma união sólida e inabalável com a nação, o Estado oferece pouca segurança e quase nenhuma garantia aos indivíduos. O mercado neoliberal dita normas nos campos da política e da economia enquanto o mundo assiste a derrocada dos direitos sociais que são substituídos, um a um, por deveres e cuidados individuais na busca incessante da garantia de obtenção de vantagem de um indivíduo sobre o outro. Nesse clima de cada um por si, que em nada se parece com aquele dos movimentos proletários que fizeram história no século XX, as identidades no mundo líquido ganham livre curso, cabendo a cada um “capturá-las em pleno vôo, usando os seus próprios recursos e ferramentas” (BAUMAN, 2005, p. 35).

Nos tempos líquido-modernos, fábricas e escritórios são retratados por Bauman (2005) como palco de batalhas travadas entre indivíduos empenhados na busca pela aprovação de seus superiores num ambiente de trabalho que em nada se parece com o ambiente de cultura da solidariedade proletária na luta por uma sociedade melhor já visto no passado. Pouco

otimista, Bauman (2005) admite que em dias de racionalização ou de recessão, como nos dias de hoje, não há tempo para que os cidadãos se empenhem na busca por um mundo melhor. Arrebatados pela peleja diária num esforço de sobrevivência, homens e mulheres globalizados parecem incapazes de avistar o que Bauman (2005) chama de boa sociedade.

Dos interesses da coletividade para o tratamento exclusivo dos interesses individuais, o novo quadro social apresentado pela era da globalização acaba por fazer com que Bauman (2005) considere a inadequação dos estudos realizados pela sociologia moderna quando se trata de dar conta dos problemas irrompidos na contemporaneidade. Se há pouco mais de um século as questões de identidade pareciam atreladas ao princípio de *cuius regio, eius natio* (quem governa decide a nacionalidade), atualmente, os problemas de identidade têm origem no abandono daquele princípio. Conforme o autor, ao perder as âncoras sociais que a faziam parecer natural, predeterminada e inegociável, a identificação se faz cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente por um sentimento de *nós* que seja acessível a todos. Para Bauman (2005), os habitantes do líquido mundo moderno constroem identidades em movimento e lutam para fazer parte de grupos igualmente velozes e móveis — “no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam” (BAUMAN, 2005, p. 33).

Bauman (2005) vai ainda mais longe ao assumir que, nos dias de hoje, qualquer indivíduo sensato desconfiaria do Estado na provisão de auxílio no caso de desemprego, doença e até mesmo no que diz respeito à educação adequada das crianças. Também não se espera, segundo o autor, que uma pessoa sensata acredite que o Estado seja capaz de proteger seus cidadãos dos golpes desferidos aleatoriamente pelo jogo atabalhado das forças globais. Segundo Bauman (2005), não há como negar a existência de um tempo em que o papel produtivo do indivíduo na divisão social do trabalho determinava a identidade do mesmo — uma época na qual o Estado garantia (senão na prática, ao menos nas intenções e promessas) a

solidez e a durabilidade desse papel enquanto assegurava a prestação de contas no caso da não satisfação de tal promessa. No mundo líquido, porém, parece pouco provável, para Bauman (2005), que a sociedade cada vez mais privatizada e desregulamentada apresente suas queixas e exigências ao governo do Estado. A orientação seguida por quase todos define que os indivíduos confiem mais em suas próprias habilidades e esforço do que em qualquer auxílio governamental.

Para Bauman (2005), nos dias de hoje, existem poucos motivos para se esperar qualquer tipo de retribuição ou paga em troca da lealdade dedicada pelos indivíduos aos grupos ou organizações sociais aos quais pertencem, na grande maioria das vezes, de maneira transitória. Na ausência de uma troca compensatória, cessa o oferecimento de tal lealdade. *Identificar-se com* significa dar abrigo a um destino desconhecido que não se pode influenciar, muito menos controlar. Assim, talvez seja mais prudente portar identidades que possam ser despidas a qualquer momento. Até mesmo o sentimento de pertencimento à família, ao ambiente de trabalho e à vizinha parecem indignos de confiança na era líquido-moderna, conforme assegura Bauman (2005). Segundo o sociólogo, nem mesmo o investimento nesses últimos pode aplacar o medo da solidão tampouco satisfazer a incessante busca pelo convívio e fuga do abandono.

De acordo com as novas tendências examinadas pelo autor, os indivíduos tendem a substituir uma identidade única escolhida de uma vez para sempre por uma rede de conexões. Por isso mesmo, assumir um compromisso e torná-lo seguro parece muito mais difícil do que no passado. Estar em movimento, não mais constitui uma questão de privilégio ou de escolha. Para Bauman (2005), estar em movimento é dever do indivíduo contemporâneo que, não raro, na obrigatoriedade de manter-se em alta velocidade, acaba por se ressentir dessa tarefa. No parágrafo reproduzido abaixo, Bauman (2005) observa as dificuldades enfrentadas por homens e mulheres globalizados que, como equilibristas, oscilam de uma posição não

definida para outra num mundo de mudanças muito rápidas e inequívocas no qual o indivíduo de certa forma descompromissado e totalmente flexível e mutável é visto com bons olhos.

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, “nem-um-nem-outro”, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente. Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo flutuante, desimpedido, é o herói popular, “estar fixo” – “ser identificado” de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto. (BAUMAN, 2005, p. 35)

Num mundo de individualização em demasia, as identidades são consideradas bençãos ambíguas por Bauman (2005) segundo o qual oscilam entre o sonho e o pesadelo sendo impossível determinar em que momento um se transforma no outro. Para o autor, sonho e pesadelo consistem em duas modalidades líquido-modernas de identidade que coexistem localizadas em diferentes níveis de consciência. Para Bauman (2005), as identidades representadas no ambiente de vida líquido-moderno consistem na personificação da ambivalência em seu estado mais profundo e perturbador. Por isso, as identidades parecem “firmemente assentadas no próprio cerne da atenção dos indivíduos líquido-modernos e colocadas no topo de seus debates existenciais” (BAUMAN, 2005, p. 38).

4.2.3 A adesão ao conceito de identidade nos estudos da ASL

4.2.3.1 Uma justificativa para o uso da noção nos estudos da ASL

Em seu *Postcolonial world and postmodern identity: some implications for language teaching*, Kanavillil Rajagopalan argumenta que “a identidade, pensada de acordo com os preceitos pós-modernos, tem impacto direto sobre o ensino de línguas” (RAJAGOPALAN, 2005, p.11). Para o professor da Universidade de Campinas, a adoção do conceito de

identidade em meio à discussão de questões relacionadas ao ensino de línguas pode causar, ainda hoje, um certo estranhamento. Afinal de contas, de acordo com o estudioso, até bem pouco tempo, filósofos como o inglês Joseph Butler (1692-1752), cujas teorias se opunham à qualquer forma de problematização do conceito de identidade com base na crença da imutabilidade de todas as coisas, contavam com um grande número de seguidores no campo das ciências sociais.

Felizmente, porém, ao longo das duas últimas décadas foi possível que pesquisadores e estudiosos se valessem de um novo enfoque para a análise de questões identitárias. Esse novo enfoque procura dar vazão às identidades flexíveis e fragmentadas apresentadas pelo indivíduo contemporâneo afeito às constantes transformações econômicas e sociais que afligem o mundo de forma cada vez mais global. Ciente disso, Rajagopalan (2005) parece convencido de que o problema do ensino de línguas reside na busca por métodos e técnicas mais adequados ao perfil bastante complexo de aprendizes imersos no contexto de um mundo globalizado. Para tanto, o professor da UNICAMP sugere a coleta de uma série de informações a fim de que a identificação dos aprendizes seja possível. *Quem são esses aprendizes? De onde eles vêm? Quais são os objetivos deles?* são algumas das perguntas que, segundo o autor, podem auxiliar no reconhecimento dos aprendizes e das necessidades dos mesmos. Entretanto, vale lembrar que o autor não quer dizer com isso que uma vez encontrada a resposta para tais questionamentos a discussão da identidade de nossos aprendizes deva ser considerada ponto pacífico. Ao contrário, Rajagopalan (2005) urge pela necessidade de uma discussão mais profunda a respeito do aparato conceitual tradicionalmente utilizado na discussão de problemas envolvendo o ensino de línguas.

4.2.3.2 Origens e utilização do conceito na ASL

Em *Second language identities*, David Block reitera a posição de Bendle (2002) de acordo com o qual a popularidade do conceito de identidade nos dias de hoje se deve aos estudos de William James e de Sigmund Freud em fins do século XIX, início do século XX. Naquele período, o ser ocupa, pela primeira vez, posição de destaque nas pesquisas e passa a ser considerado questão digna de investigação empírica exigindo conhecimento especializado para tanto. Além disso, durante os séculos XIX e XX, a industrialização do mundo ocasiona os processos de valorização da vida terrena e da satisfação dos interesses mundanos em oposição aos preceitos religiosos de redenção eterna. Nessa época, o avanço dos direitos humanos nas nações industrializadas e o desbloqueio da mobilidade social, em decorrência da bancarrota de instituições ligadas à igreja, contribuem para a ascensão da noção de identidade.

Recentemente, segundo Block (2007), uma longa linhagem de teóricos sociais encabeçada por Giddens (1991), Beck (1992) e Bauman (1992) chama a atenção do mundo para as particularidades da vida na era pós-moderna. Muito diferente da vida conhecida em outros estágios da humanidade, a era da globalização produz elementos que, combinados, parecem capazes de dizer ao indivíduo quem ele realmente é. Dentre esses elementos Block (2007) faz questão de citar a influência de *talk shows* e *reality shows*, da literatura de auto-ajuda e da evolução tecnológica (PCs, telefones celulares e *ipods*, por exemplo) na construção das identidades do indivíduo pós-moderno.

A nova era da globalização pressupõe uma mudança de paradigmas nos estudos das ciências sociais. De acordo com Block (2007), teóricos antes afeitos ao exame de questões pertinentes às noções de estabilidade, função e estrutura procuram agora compreender questões de agência individual em meio a perspectivas construtivistas que percebem a instabilidade e a fluidez de categorias demográficas tais como raça, etnicidade e gênero.

A noção pós-estruturalista de identidade irrompe nas ciências sociais arribada por nomes como Anthony Giddens (1991) e Zygmunt Bauman (2005). Como afirma David

Block, a ascensão do conceito sob essa nova perspectiva se dá, em parte, em resposta a abordagens de pesquisa nas quais estruturas biológicas e sociais são consideradas determinantes na formação da identidade do indivíduo. No determinismo biológico, por exemplo, características genéticas básicas tais como a cor da pele e sexo definem a identidade do indivíduo. Para alguns poucos deterministas como Sasha Baron-Cohen (2003), citada por Block (2006), os gens são os verdadeiros responsáveis pelo comportamento dos seres humanos.

Reiterando a tendência pós-estruturalista, Block (2006) apresenta modelo esquemático contendo diferentes tipos de identidades individuais e coletivas bastante caras às abordagens contemporâneas. Em se tratando da discussão de um fenômeno tão escorregadio, o autor faz questão de frisar sua preocupação com a interdependência dos tipos de identidades por ele listados. Apesar de passíveis de esquematização, para Block (2006), as identidades racial, étnica, nacional, de gênero, de classe social e lingüística dependem umas das outras na formação da identidade geral do indivíduo, fato que acaba por dificultar o exame unilateral de cada uma delas. Ainda que não façam parte do modelo, as identidades sexual e religiosa também são lembradas pelo autor como “ângulos da identidade” (BLOCK, 2006, p. 39) que têm recebido cada vez mais atenção nos últimos anos.

No modelo de Block (2006), o compartilhamento de história, descendência, crenças, práticas, língua e religião define a identidade étnica de um determinado grupo, enquanto traços biológicos e genéticos definem a identidade racial. A identidade nacional se baseia na associação das mesmas características determinantes de um grupo étnico a uma nação-estado. A identidade de gênero, por sua vez, depende da natureza e de graus de conformidade à noções socialmente construídas de feminilidade e masculinidade. Renda, ocupação e educação consistem fatores determinantes da identidade de classe social enquanto relação do indivíduo com língua, dialeto e socioleto determinam a identidade lingüística do mesmo.

Segundo Block (2006), a abordagem pós-estruturalista compreende a noção de identidade enquanto fenômeno socialmente construído – uma narrativa auto-consciente e contínua que o indivíduo desempenha, interpreta e projeta por meio de ações, gestos e uso da língua. Essa narrativa se faz possível na companhia de outros indivíduos com os quais o sujeito partilha crenças e práticas seja por meio da interação face a face, seja por intermédio de meios eletrônicos. A noção de identidade depende da “negociação de novas posições do sujeito na interseção do passado, do presente e do futuro” (BLOCK, 2006, p. 39). Norteados por sua história social, o indivíduo também constrói a história ao longo da vida num processo mais conflitivo do que harmonioso. Frequentemente surpreendido por sentimentos de ambivalência, ele aprende a lidar, por exemplo, com relações desiguais de poder.

A abordagem pós-estruturalista do conceito de identidade descrita por Block (2006) tem suas origens no campo da sociologia. Da análise das forças globalizadoras, de fluxos populacionais, monetários e culturais mundiais o construto passa também a fazer parte do vocabulário de pesquisadores interessados na discussão de questões relacionadas ao ensino de inglês como segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE). De acordo com Block (2006), é bastante comum que tendências das ciências sociais invadam a lingüística aplicada – com as abordagens pós-estruturalistas não foi diferente. No primeiro, e provavelmente maior, exemplo dessa influência, o autor menciona os estudos realizados por Bonny Norton em meio a um grupo de imigrantes recém-chegadas ao Canadá no início da década de 1990. As publicações resultantes desse estudo realizado pela pesquisadora sul-africana recebem exame detalhado ainda neste capítulo. Antes disso, porém, vejamos por qual razão Block (2006) parece preocupado com o questionamento da utilização do construto de identidade em meio às pesquisas realizadas na área da Lingüística Aplicada.

A despeito da grande aceitação do conceito em meio a sociólogos e lingüistas, “algumas vozes começam a emergir na crítica dos fundamentos sob os quais o *boom* da

pesquisa se baseia” (BLOCK, 2006, p. 40). Uma dessas vozes, Mervyn Bendle, censura a superficialidade com a qual teóricos da globalização e da identidade parecem lidar com a última noção. Nas palavras de David Block, Bendle (2002) sugere a troca de modelos superficiais de análise por modelos mais profundos que possam abordar o lado escuro e pessimista da identidade em contraposição a abordagens otimistas e românticas. Grande nomes das ciências sociais como Anthony Giddens são criticados por Bendle (2002) visto que, ao enfatizar questões sociais, relegam questões psicológicas a uma posição de menor importância.

Ainda que amparado pelo benefício da dúvida, Mervyn Bendle não parece convencer Block (2006) de todo. A desconfiança do último autor se debruça sobre, no mínimo, três boas razões. Primeiro, (1) pesquisas recentes realizadas pelo autor têm deixado claro que parece muito mais apropriado focar a anarquia do mundo globalizado do que os desejos íntimos de seus informantes. Segundo, (2) o *framework* psicanalítico se mostra efetivo no exame mental do paciente, mas não oferece a melhor possibilidade para a compreensão de fenômenos observáveis. Além disso, (3) a psicanálise pode se mostrar muito intrusiva no enfoque do indivíduo e da vida pessoal do mesmo. Conforme a leitura de Block (2006), publicações recentes na área da Linguística Aplicada dão mostras de como os pesquisadores conseguem conduzir estudos menos invasivos que permitem a negociação de identidades entre pesquisador e participante.

De acordo com Ricento (2005), o despertar da literatura especializada para a discussão da dimensão sociocultural da aprendizagem de uma segunda língua (L2) se deu só muito recentemente. Em *Considerations of identity in L2 learning*, o autor descreve pesquisas que focalizam a discussão da noção de identidade enquanto entidade constituída por e pela língua. De acordo com ele, sob uma perspectiva sociocultural, a identidade não pode ser considerada fixa, um atributo invariável da mente do aprendiz enquanto indivíduo. A identidade é

teorizada como um processo contingente envolvendo relações dialéticas entre o aprendiz, o mundo e as experiências que sobre ele exercem influência. Com o advento da perspectiva sociocultural, a identidade deixa de ser considerada um atributo fixo. Sendo assim, o autor constata a impropriedade da atribuição de identidades totalizadoras baseadas na língua, etnicidade, religião ou nacionalidade dos indivíduos.

Thomas Ricento considera inútil “classificar-se, por exemplo, estudantes japoneses como tímidos, introvertidos, evasivos” (RICENTO, 2005, p. 895) como costumavam fazer pesquisas de cunho positivista. Para Ricento (2005), a estereotipagem do outro geralmente toma por base construções culturais impostas por *outsiders* após o estabelecimento dos mais diversos tipos de contato (casamento entre culturas ou a conquista dos povos por nações imperialistas, por exemplo). A criação de estereótipos de nada vale para os instrutores da língua inglesa, como afirma o autor segundo o qual a identidade social ou cultural bem como as afiliações do indivíduo não podem ser presumidas através do exame da língua falada por esse indivíduo.

A leitura de Ricento (2005) revela uma série de mudanças na abordagem de questões identitárias em pesquisas realizadas na área da ASL nas últimas três décadas. No primeiro estudo citado pelo professor da Universidade do Texas, Tajfel (1981) compreende identidade social como uma derivação do pertencimento do indivíduo a determinado grupo social. Esse modelo prevê a possibilidade de mudança de afiliação caso as necessidades emocionais do indivíduo não sejam supridas por meio da identificação dele com um grupo particular. Na mesma época, Giles e Johnson (1981, 1987) desenvolvem a teoria da identidade etnolingüística na qual a língua consiste numa marca de pertencimento e de identidade social. O bilingüismo subtrativo e a perda de língua do indivíduo são vistos aqui como resultantes da adaptação lingüística ocasionada por mudanças nas relações de afiliação e de pertencimento.

As possíveis conexões entre língua e identidade também são exploradas por grandes

nomes da sociolinguística interacional tais como Gumperz (1982) e Heller (1982, 1987, 1995). Nos estudos desses dois últimos autores, a escolha e o uso de um código (língua) específico sinalizam relações sociais baseadas em pertencimentos partilhados ou não, segundo Ricento (2005). O *code switching* (mudança de código) é utilizado, segundo Gumperz (1982), “para sinalizar pertencimentos à vários grupos e identidades. Na pesquisa da ASL, a identidade era conceptualizada como um atributo do grupo” (RICENTO, 2005, p. 896).

Também nessa época, o conceito de distância social operacionalizado no Modelo de Aculturação proposto por Schumann (1976, 1978) exerce grande influência sobre os estudos da ASL. Conforme Ricento (2005), nesse último modelo, o termo distância serve, de uma forma abstrata e metafórica, como indicativo do grau de similaridade entre culturas. Segundo a hipótese elaborada por John Schumann, quanto maior a distância social entre duas culturas, menores as chances de aquisição da língua-alvo. Desse modo, uma menor distância social implica maior solidariedade entre culturas. Quanto maior a identificação do aprendiz com a cultura do outro, tanto maior será a motivação desse mesmo aprendiz na aquisição da língua daquela cultura.

Em outro modelo considerado relevante por Ricento (2005), Gardner e Lambert (1972) desenvolvem pesquisas com aprendizes de inglês como língua estrangeira (LE) no Canadá, Estados Unidos e Filipinas na intenção de determinar a importância da atitude e da motivação dos alunos na aprendizagem da LE. A partir do exame dos dados gerados por essas pesquisas, surgem as noções de motivação instrumental e de motivação integrativa. A motivação instrumental reflete propósitos pragmáticos tais como o avanço na carreira, por exemplo, ao passo que a motivação integrativa se refere ao desejo de integração em meio ao grupo da cultura de segunda língua. De acordo com Ricento (2005), Gardner e Lambert (1972) estabelecem relação direta entre a aquisição de proficiência na língua-alvo e elevados índices de motivação integrativa.

As conclusões da pesquisa realizada por Gardner e Lambert (1972) não demoram a ser contestadas, segundo Ricento (2005). Aprendizes com maior motivação instrumental superam resultados obtidos por aprendizes com altos índices de motivação integrativa nos testes de proficiência aplicados por Lukmani (1972) junto a estudantes indianos. No exame detalhado de 27 estudos acerca das noções de motivação instrumental e integrativa, Au (1988), por sua vez, questiona a possibilidade de mensuração da motivação dos aprendizes e a credibilidade da teoria por trás deste dimensionamento. Graham (1984) argumenta que a assimilação integrativa poderia ser decomposta em motivação integrativa e motivação assimilativa. Enquanto a motivação integrativa refere o desejo do aprendiz em adquirir a língua-alvo para comunicação com membros oriundos dessa cultura mesmo sem a pressuposição de contato direto com esse grupo, a motivação assimilativa consiste no desejo de tornar-se um membro indistinto da comunidade da língua-alvo exigindo contato prolongado com aquela comunidade. Para Ricento, porém, o grande problema dos modelos assimilacionistas (*assimilationist*) consiste na pressuposição da perda da identidade do aprendiz ou da adoção de identidades duais no contato com uma cultura anfitriã (*host culture*).

De acordo com Ricento (2005), nessa primeira fase de estudos da identidade em meio à ASL, poucos autores enfatizam os múltiplos pertencimentos do indivíduo (gênero, classe, raça, repertório lingüístico) e a maneira pela qual esses pertencimentos são compreendidos e representados em diferentes contextos de aprendizagem. Além disso, a motivação dos aprendizes de L2 parece ser constantemente avaliada em relação (1) à modelos ótimos de identificação que conduzem o aprendiz à algum tipo de assimilação, ou (2) em relação à modelos não tão ótimos que levam o aprendiz à vários graus de fracasso. Para Ricento (2005), o uso de variáveis dicotômicas na ASL se deve ao empréstimo de noções oriundas dos campos da psicologia e da sociologia. O empréstimo de algumas dessas noções coincide com a adoção de paradigmas positivistas e estruturalistas que por muito tempo nortearam as

pesquisas de aquisição de segunda língua. Mais recentemente, porém, o pós-estruturalismo e a pedagogia crítica redundam na adoção de um novo viés na pesquisa em Linguística Aplicada e numa mudança dramática da caracterização dos aprendizes e dos contextos nos quais a aprendizagem ocorre.

Organizada pela Dra. Bonny Norton da *University of British Columbia*, Canadá, uma série de artigos publicada em edição especial do periódico *TESOL Quarterly* no ano de 1997 inaugura nova fase dos estudos da ASL no que diz respeito à discussão de questões identitárias. Nas palavras de Ricento (2005), as idéias desenvolvidas por Bonny Norton no início da década de 1990 influenciam sobremaneira a teoria da aquisição de segunda língua. Com base nos dados gerados junto a cinco imigrantes recém chegadas ao Canadá, a pesquisa qualitativa de Bonny Norton avalia a importância das identidades dos aprendizes na aquisição da L2. Conforme Ricento (2005), a professora sul-africana faz uso do termo identidade para se referir ao modo com o qual (1) o indivíduo compreende sua relação com o mundo, (2) como essa relação é construída através do tempo e no espaço e, por último, (3) como esse mesmo indivíduo compreende suas possibilidades para o futuro. Ricento (2005) chama atenção para dois aspectos da teoria da ASL questionados por Bonny Norton. Segundo o autor, Bonny condena a ausência, nos estudos da ASL, de uma teoria mais abrangente da identidade. A teoria da identidade almejada pela pesquisadora proporcionaria a integração de aprendiz e contexto de aprendizagem. A essa proposição de novas perspectivas no trato da noção de identidade se segue o questionamento da postura negligente da ASL no que respeita as relações de poder vigentes no mundo social e o impacto das mesmas na aprendizagem e na utilização da língua-alvo.

4.2.4 Os estudos de Bonny Norton e a noção de identidade na ASL

Em *Second Language Identity*, publicado no ano de 2006 na segunda edição da *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Bonny Norton confirma o interesse atual das teorias da ASL na relação que se estabelece entre o aprendiz de línguas e o mundo social que o cerca. Depois de lembrar seu leitor de que “a língua não consiste num meio neutro para comunicação, mas numa prática que envolve as identidades dos aprendizes das maneiras mais diversas e, freqüentemente, contraditórias”, Norton (2006) percorre a trajetória das pesquisas que versam sobre identidade na ASL. Dentre essas pesquisas, aquelas cujo enfoque reside na discussão das noções de investimento e de comunidades imaginadas recebem maior destaque neste trabalho.

A adoção do conceito de identidade no campo da Lingüística Aplicada pode ser melhor compreendido, segundo Norton (2006), a partir do acolhimento em meio aos estudos da ASL das dimensões sociológica e antropológica (pós-estruturalismo, teoria sociocultural, teoria crítica) em detrimento da abordagem psicolingüística mais tradicional. Em publicação anterior, porém, Norton e Toohey (2002) já chamavam atenção para a mudança do paradigma psicológico em direção a uma perspectiva sociocultural no âmbito da ASL. Naquela época, as autoras constataam o desejo de distanciamento dos pesquisadores da aquisição de L2 de representações culturais fixas, apolíticas e essencializadas. Alguns anos mais tarde, Norton (2006) volta a evidenciar a preocupação das pesquisas da ASL no que respeita os contextos social, histórico e cultural nos quais os aprendizes negociam e, por vezes, resistem às condições de aprendizagem oferecidas pelo meio. A nova tendência, que não se resume ao exame de *input* e *output* lingüísticos, concebe “a identidade não como estática e unidimensional, mas como múltipla, mutável, um espaço para a luta” (NORTON e TOOHEY, 2002, p. 116)^{iv}.

Com o advento da análise de questões identitárias em meio aos estudos da ASL, a influência das relações de poder dentro de sala de aula (ou comunidade) no que diz respeito

ao fomento do processo de aprendizagem da língua passa a ser questionada, assevera Norton (2006). Na maioria dos casos, os pesquisadores concluem pela sujeição da produção na língua-alvo à avaliação do aprendiz dentro de determinada instituição (ambiente escolar, por exemplo) ou comunidade. A esse respeito, Norton (2006) lembra a importância de processos sociais marcados por questões de gênero, raça, classe, etnicidade e orientação sexual capazes de silenciar e excluir os aprendizes que, em resposta aos processos de marginalização, podem acabar por produzir atos de resistência abertos ou velados. Para Norton (2006), “a articulação das noções de poder, identidade e resistência é expressa na e pela língua. A língua é mais do que apenas um sistema de sinais; a língua é prática social na qual experiências são organizadas e identidades são negociadas” (NORTON, 2006, p. 502).

Nas décadas de 1970 e 1980, as pesquisas da área da Linguística Aplicada distinguem identidade social de identidade cultural. A identidade social se refere à interação entre o aprendiz de língua e o mundo social mediada por instituições como família, escola, local de trabalho, serviço social e tribunais de justiça. A identidade cultural alude à relação existente entre um indivíduo e os membros de um grupo étnico específico detentores de história e língua comuns e de modos similares de compreensão do mundo. Com o tempo, porém, a distinção entre identidade social e identidade cultural passa a ser percebida como obsoleta pela autora. Mais recentemente, segundo Norton (2006), as interseções entre as identidades social e cultural são consideradas mais significativas do que as diferenças. Numa versão mais atual da ASL, a identidade consiste numa noção “socioculturalmente construída” (NORTON, 2006, p. 503) cuja compreensão depende da análise tanto das práticas institucionais quanto das práticas da comunidade na qual o aprendiz fala, lê e escreve com o auxílio da língua-alvo.

Bonny Norton prevê um futuro auspicioso para a pesquisa de questões identitárias nos estudos da ASL. No texto de 2006, a autora sugere a existência de quatro trajetórias de pesquisa que pretendem dar conta da noção de identidade sob vários aspectos distintos.

Dentre elas podemos encontrar a análise das relações entre (1) identidade e investimento, (2) identidade e comunidades imaginadas, (3) categorias identitárias e, por último, (4) identidade e letramento. Dessas quatro, apenas as trajetórias de números um e dois recebem atenção neste trabalho. As outras duas, muito embora altamente relevantes para a pesquisa da Aquisição de Segunda Língua, fogem ao escopo desta pesquisa e, por isso, não recebem detalhamento no segmento a seguir.

4.2.4.1 Identidade e investimento

Conforme Norton e Toohey (2002), a aprendizagem de línguas envolve as identidades dos aprendizes porque a língua em si mesma não consiste apenas num sistema de sinais e símbolos. A aprendizagem de uma segunda língua reside numa prática social complexa na qual o valor e o significado parciais atribuídos ao enunciado são determinados pelo valor e pelo significado atribuídos ao falante. Dessa forma, a aquisição de uma L2 demanda mais do que o simples aprendizado de um sistema lingüístico. Ao adquirir uma segunda língua, os aprendizes admitem também “um conjunto diverso de práticas socioculturais freqüentemente melhor compreendidas no contexto de relações de poder mais amplas” (NORTON e TOOHEY, 2002, p. 115). Sob a forte influência dos antropólogos Jean Lave e Etienne Wenger, Norton e Toohey (2002) concebem a aprendizagem da segunda língua enquanto elemento integrante e indissociável da prática social.

No início da década de 1990, durante a realização da pesquisa que lhe garantiria reconhecimento em meio aos pesquisadores da ASL, Bonny Norton observa a inconsistência da noção de motivação na análise dos dados gerados por ela em meio a um grupo de imigrantes recém-chegadas ao Canadá. Para Norton (2006), a maior parte das teorias da ASL daquela época encara a motivação como característica inerente ao aprendiz cujo fracasso na aprendizagem da L2 resulta da falta de engajamento no processo de aprendizagem da língua.

Convencida de que tais teorias não fazem justiça às identidades e experiências dos aprendizes, entretanto, a pesquisadora sul-africana lança mão do conceito de investimento na intenção de ampliar as noções de motivação até então encontradas na ASL.

Inspirada pelo trabalho de Pierre Bourdieu, a noção de investimento sinaliza a relação sociohistórica dos aprendizes com a língua-alvo bem como o desejo ambivalente dos mesmos em adquirir e praticar essa língua. Conforme Norton (2006), o investimento na língua-alvo pressupõe a aquisição de ampla gama de recursos simbólicos e materiais e, como consequência disso, o incremento do capital cultural do aprendiz. Enquanto as noções de motivação instrumental creditam personalidade fixa e unitária ao aprendiz, negando a historicidade do mesmo, “a noção de investimento concebe o aprendiz de língua como detentor de uma identidade complexa, mutável através de tempo e espaço, e reproduzida na interação social” (NORTON, 2006, p. 503). Para Norton (2006), o investimento na língua-alvo corresponde a um investimento na própria identidade do aprendiz.

Apartado da noção de motivação anteriormente difundida nos estudos da ASL, o conceito de investimento sinaliza a relação social e histórica do aprendiz com a língua-alvo bem como o desejo, muitas vezes, ambivalente do mesmo no que diz respeito à aprendizagem e à prática da língua. Nas palavras de Norton e Toohey (2002), a noção de investimento pode ser melhor compreendida com referência à metáfora do capital cultural proposta por Bourdieu. Segundo as autoras, o termo capital cultural se refere ao conhecimento e aos modos de pensamento que caracterizam classes e grupos distintos no que respeita conjuntos específicos de formas sociais. De acordo com as autoras, Bourdieu e Passeron (1977) argumentam que o capital cultural possui valor de troca distinto nas diferentes instâncias sociais. Assim, para Norton e Toohey (2002), o investimento na segunda língua pressupõe a aquisição de uma ampla gama de recursos simbólicos e materiais e a conseqüente valorização do capital cultural do aprendiz. Detentor de maior capital cultural, o aprendiz reavalia sua

posição no mundo e seus desejos para o futuro. “Daí a relação integral entre investimento e identidade” (NORTON e TOOHEY, 2002, p. 122).

Ciente do interesse despertado pela noção de investimento no campo da Linguística Aplicada, Norton (2006) cita o uso do conceito em trabalhos recentes. McKay e Wong (1996) percebem a influência das necessidades e dos desejos dos aprendizes no investimento de aprendizes chineses na aquisição de inglês como L2 nos EUA. Angelil-Carter (1997) faz uso da noção no exame da aquisição de discurso acadêmico escrito por um aprendiz de inglês na África do Sul. Skilton-Sylvester (2002) desmerece a abordagem tradicional da motivação e aprova a noção de investimento, mais adequada aos meandros da aquisição de segunda língua. Sob o amparo da noção de investimento, Potowski (2004) explica o uso do espanhol em programa de imersão nos Estados Unidos e aproveita para afirmar a necessidade de que o investimento do aprendiz e os objetivos do programa de ensino se coadunem a fim de que o desenvolvimento do conhecimento na língua-alvo corresponda às expectativas de aprendizes e professores.

4.2.4.2 Identidade e comunidades imaginadas

Os conceitos de imaginação e de comunidades imaginadas também auxiliam na análise dos dados gerados por Bonny Norton junto às imigrantes recém-chegadas ao Canadá na década de 1990. Segundo Norton (2006), para muitos aprendizes, a comunidade da língua-alvo consiste numa comunidade da imaginação – “uma comunidade desejada que oferece várias opções de identidade no futuro. A comunidade também pode ser, até certo ponto, uma reconstrução de comunidades do passado” (NORTON, 2006, p. 504). A comunidade imaginada pressupõe uma identidade imaginada e o investimento do aprendiz na língua-alvo deve ser compreendido dentro deste contexto, aconselha Bonny Norton. Segundo a autora, os aprendizes investem de formas diferentes no que diz respeito aos muitos membros da

comunidade da língua-alvo. Aqueles membros nos quais o aprendiz mais investe representam ou fornecem acesso à comunidade imaginada do aprendiz.

Segundo Kanno e Norton (2003), o termo comunidades imaginadas se refere a grupos de pessoas, nem sempre imediatamente tangíveis e de fácil acesso, com os quais nos conectamos por meio do poder da imaginação. Além da interação diária em meio a grupos concretos passíveis de percepção direta (vizinhança, colegas de trabalho, escola, grupos religiosos), o pertencimento às comunidades inclui a afiliação do indivíduo a comunidades da imaginação. Aliada ao envolvimento direto com comunidades de prática e ao investimento nas relações concretas, a imaginação consiste numa forma também muito comum de pertencimento. A imaginação consiste num dos modos de pertencimento definidos por Wenger (1998) como veremos adiante. Antes disso, porém, um esclarecimento a respeito da adoção desse conceito por Bonny Norton se faz necessário.

Durante a realização do curso LLED 510: *Language, discourse, and identity* na *University of British Columbia* no primeiro semestre de 2007, a profa. Dra. Bonny Norton admite ter utilizado a expressão comunidade imaginada em suas pesquisas mesmo antes de estabelecer qualquer contato com os trabalhos de Benedict Anderson. Num primeiro momento, o termo surge das leituras de Bonny dos trabalhos de Etienne Wenger. No ano de 2003, porém, Kanno e Norton (2003), reconhecem em Benedict Anderson o responsável pela autoria daquele termo. No texto de Anderson (1991), nações constituem comunidades imaginadas, uma vez que “até mesmo os membros da menor nação nunca serão capazes de conhecer todos os seus compatriotas, encontrá-los, ou ouvir falar deles, ainda que nas mentes de cada um permaneça a imagem da comunhão nacional” (ANDERSON, 1991, p. 6).

Embora não verse sobre questões pertinentes à ASL, Wenger (1998) influencia “o desenvolvimento do conceito de comunidades imaginadas no que diz respeito à não-participação dos aprendizes nas salas de aula de língua” (NORTON e TOOHEY, 2002, p.

120). Para Wenger (1998), a aprendizagem não se resume ao processo meramente cognitivo. A aprendizagem faz parte de padrões de participação mutáveis que constituem as comunidades de prática. Sendo assim, a afiliação a comunidades imaginadas pode afetar o curso da aprendizagem do aprendiz. Apesar da inclusão de relações futuras existentes apenas na imaginação do aprendiz, as comunidades imaginadas parecem muito reais para Wenger (1998) uma vez que podem produzir tanto ou maior impacto nas ações e no investimento do aprendiz quanto as comunidades de prática reais.

Na intenção de fazer sentido dos processos de aprendizagem e de formação identitária, Wenger (1998) propõe um trio de modos de pertencimentos distintos do qual fazem parte as noções de (1) engajamento, (2) imaginação e (3) alinhamento. O engajamento corresponde ao envolvimento ativo do indivíduo nos processos mútuos de negociação de sentido. A imaginação cria imagens do mundo e estabelece conexões através de tempo e espaço ao extrapolar nossas próprias experiências. Por último, o alinhamento coordena nossas energias e atividades a fim de que elas caibam dentro de estruturas mais amplas e contribuam na realização de empreendimentos maiores. Mais pertinente ao estudo aqui relatado, o modo de pertencimento da imaginação recebe maior atenção neste capítulo.

Componente vital da experiência humana no mundo e do senso de localização do indivíduo, a imaginação “pode fazer uma grande diferença na nossa experiência de identidade e no potencial de aprendizagem inerente às nossas atividades” (WENGER, 1998, p. 176). Wenger (1998) ilustra o conceito de pertencimento por imaginação com a estória de dois cortadores de pedra. Quando perguntado sobre o que estava fazendo, o primeiro homem afirma estar cortando uma pedra na forma de um quadrado perfeito. Em resposta à mesma questão, o outro cortador diz estar construindo uma catedral. A diferença das respostas indica as diferentes perspectivas e visões de mundo de cada um dos cortadores. Ambos podem estar aprendendo coisas muito diferentes a partir da realização da mesma tarefa. As duas respostas

sugerem, para o autor, que as experiências tanto de um quanto de outro cortador acerca do que estão fazendo e o senso do próprio eu de cada um deles ao fazê-lo são muito diferentes. Para Wenger (1998), esta diferença é função da imaginação.

Em *Communities of practice: learning, meaning and identity*, “o conceito de imaginação se refere ao processo de expansão do nosso eu por meio da transcendência de tempo e espaço e da criação de novas imagens do mundo e de nós mesmos” (WENGER, 1998, p. 176). Nos exemplos de Etienne Wenger, imaginação é vislumbrar na semente a árvore vindoura. É tocar as escalas de um piano antevendo a sala concerto. É adentrar as portas de um templo e saber que o ritual que você realiza tem sido realizado por milhões de pessoas ao redor do mundo. É ver o seu avô se livrar da dentadura e perceber que você deveria ter escovado os dentes. É ler uma biografia e reconhecer em si mesmo a batalha travada pelo personagem ali retratado.

Wenger (1998) adverte para a utilização do termo imaginação na descrição de fantasias pessoais ou do distanciamento da realidade. No trabalho de Etienne Wenger, o conceito de imaginação enfatiza o processo criativo de novas imagens e de geração de novas relações que passam a constituir o indivíduo através de tempo e espaço. Ao chamar esse processo de imaginação, Wenger (1998), não sugere, porém, que a imaginação produz aspectos de nossa identidade que são menos reais ou menos significativos do que aqueles que tomam por base o engajamento mútuo. A imaginação sugere, antes, o envolvimento do indivíduo numa atividade diferente do eu. Nas palavras do autor, uma atividade que diz respeito à produção de imagens do eu e de imagens do mundo que transcendem o engajamento.

Wenger (1998) não consegue negar, porém, a possibilidade de criação de estereótipos por meio da imaginação. Generalizações nas quais todos os americanos são considerados materialistas e os escoceses avarentos, por exemplo, parecem comuns para o autor. Tais

generalizações são possíveis não porque a imaginação contenha elementos inerentemente enganosos, mas porque ela pode projetar nossa experiência além das perspectivas do engajamento mútuo. Mas o engajamento não serve de auxílio na compreensão do mundo ou das experiências dos indivíduos, segundo o autor. Para Wenger (1998), o engajamento mútuo apenas cria uma realidade compartilhada na qual os indivíduos agem e constroem uma identidade. A imaginação, por sua vez, consiste noutro processo de criação dessa realidade.

A imaginação “não é apenas um processo individual” (WENGER, 1998, p. 178). As interações sociais e as experiências comuns fundamentam o caráter criativo da imaginação que, nesse sentido, extrapola a produção de fantasias pessoais. Diferentemente do distanciamento da realidade, o modo de pertencimento da imaginação envolve o mundo social na expansão “do escopo da realidade e da identidade” (WENGER, 1998, p. 178).

Conforme Wenger (1998), a imaginação permite que nos localizemos no mundo e na história com o auxílio de nossas identidades, de outras possibilidades e de outras perspectivas. Assim, através da imaginação reconhecemos nossas experiências enquanto reflexos de padrões mais amplos, conexões e configurações. Ainda segundo o autor, é através da imaginação que percebemos nossas práticas como histórias contínuas que se estendem do passado ao presente. Através da imaginação, concebemos novos desenvolvimentos, exploramos novas alternativas e prevemos futuros possíveis.

Ao trazer o exótico à nossa porta e nos levar às terras estrangeiras, a imaginação pode nos fazer considerar nossa própria posição com novos olhos. Ao nos conduzir em direção ao passado e ao futuro, a imaginação pode remodelar o presente e exibí-lo como detentor de insuspeitadas possibilidades. (WENGER, 1998, p. 178)

Segundo Wenger (1998), a imaginação também pode aparentar desconexão e ineficácia quando calcada em estereótipos que apenas traduzem no mundo acepções e crenças advindas de práticas específicas. Distante de qualquer forma de pertencimento real vivida pelo indivíduo, a imaginação pode, ainda, causar o isolamento da identidade do indivíduo que

acaba por ser entregue a um estado de desarraigamento. Enquanto forma de pertencimento, então, a imaginação consiste no que o autor diz ser um delicado ato de identidade promovendo o jogo da participação e da não-participação, do *inside* e do *outside*, do real e do possível, do factível e do impraticável, do significativo e do insignificante.

Nas palavras de Wenger (1998), a imaginação cria um tipo de comunidade. Dois leitores de um mesmo jornal viajando num mesmo trem seriam capazes, por exemplo, de imaginar uma história comum ao ler os mesmos tipos de artigos. Segundo o autor, eles poderiam até supor que ambos são o tipo de pessoa que tipicamente lê aquele tipo de publicação ou que eles possuem características ou experiências em comum. O elo de ligação entre eles, ou seja, a leitura comum de uma mesma publicação, cria um tipo de comunidade da qual eles acreditam fazer parte. O mesmo se aplica aos usuários de um mesmo sistema de informática, aos adeptos da prática de esportes, aos homens e mulheres bem-sucedidos, àqueles que estão acima do peso, gogos, pessoas que odeiam lâmpadas fluorescentes, ou àqueles que apreciam o mesmo tipo de música. Os habitantes de uma cidade, indivíduos portadores de deficiência, imigrantes de uma determinada região específica, gêmeos, amantes da música celta – cada um desses grupos compartilha alguma coisa que, para Wenger (1998), estabelece um tipo de comunidade e o pertencimento a tais comunidades pode contribuir na construção de identidades dos envolvidos, mesmo na ausência de prática compartilhada.

A imaginação requer uma habilidade de desengajamento que, de acordo com Wenger (1998), consiste em poder voltar atrás e olhar para o nosso engajamento sob a perspectiva de um *outsider*. Esse desengajamento proposto pelo autor exige que o indivíduo explore, corra riscos e crie conexões improváveis. Conforme Wenger (1998), a tarefa da imaginação implica os nove processos descritos abaixo:

(1) o reconhecimento de nossa experiência nos outros, saber o que os outros estão fazendo, imaginar-se no lugar de outrem,

-
- (2) a definição da trajetória que interliga o que estamos fazendo a uma identidade estendida, enxergar-se de maneiras novas e diferentes,
 - (3) a localização do nosso engajamento dentro de sistemas mais amplos no tempo e no espaço, concebendo a existência de múltiplos contextos para nossas práticas,
 - (4) o compartilhamento de histórias, explicações, descrições,
 - (5) o acesso à práticas distantes por meio de excursões e contatos de viagens – visitar, conversar, observar, encontrar,
 - (6) a aceitação do significado de artefatos e ações estrangeiras,
 - (7) a criação de modelos, a reificação de padrões, a produção de artefatos de representação,
 - (8) a documentação de desenvolvimentos históricos, eventos e transições; reinterpretando histórias e trajetórias sob novos termos; fazendo uso da história para enxergar o presente como apenas uma das possibilidades e o futuro como um número infinito de possibilidades e
 - (9) a geração de cenários, explorando outros modos de fazer o que se está fazendo, outros mundos possíveis e outras identidades.

A imaginação prescinde da habilidade de deslocamento da participação e da reificação^{iv} a fim de que reinventemos a nós mesmos, nossas iniciativas, nossas práticas e comunidades. Conforme Wenger (1998), novas combinações de participação e reificação consistem numa forma de criação de também novas situações de aprendizagem. No que respeita a participação, a noção de imaginação proposta pelo autor exige disposição, liberdade, energia e tempo de exposição ao exótico, às novas identidades e à exploração de novas relações. Aqui, a imaginação pressupõe a suspensão de pré-julgamentos e a aceitação da não-participação como uma aventura. A participação ainda pode contribuir para o modo de pertencimento da imaginação através da exposição do indivíduo a outras formas de fazer as coisas, outras iniciativas, outras práticas e outras comunidades (contato geralmente favorecido por viagens e visitas, por exemplo). A reificação, porém, “exige material com o qual se possa

trabalhar” (WENGER, 1998, p. 186). A reificação pode fornecer ferramentas para a imaginação tais como mapas, visualização, histórias, simulações. Essas ferramentas permitem, muitas vezes, que se percebam padrões no tempo e no espaço dificilmente constatados através do engajamento local. A reificação também pode fornecer uma nova língua – novas palavras para se falar do lugar ocupado pelo indivíduo no mundo. Com insuficiente reificação, conclui o autor, pode ser difícil que a imaginação decole.

4.2.4.3 *Katarina e Felícia*: identidade, investimento e comunidades imaginadas

O grande apelo das pesquisas realizadas por Bonny Norton reside na intenção de representação fiel das individualidades das participantes. Na investigação das identidades, do investimento e das comunidades imaginadas concebidas por cinco imigrantes^{iv} recém-chegadas ao Canadá na década de 1990, a autora incita a reflexão das aprendizes no que diz respeito à aquisição do inglês como L2. A voz das imigrantes surge na observação dos diários de anotações e das entrevistas realizadas pela autora. Dos episódios relatados por Bonny na busca incessante da compreensão dos muitos elementos que permeiam a aquisição da segunda língua, as histórias de Katarina e Felícia chamam atenção. Em comum, as duas aprendizes têm o desejo de não-participação e o conseqüente abandono das aulas do curso de inglês como segunda língua.

Acompanhada do marido e da filha Maria, Katarina deixa a Polônia motivada pelo cenário político daquele país no final da década de 1980. Após um ano na Áustria a família resolve partir em direção ao Canadá onde passa a residir numa pequena comunidade em Newton onde poucos falam inglês. Mestre em biologia, falante dos idiomas alemão e russo, naquela época, a imigrante conta dezessete anos de experiência docente em sua terra natal e, por isso, anseia pela validação de sua identidade de profissional também na sociedade

canadense. No desejo do reconhecimento dessa identidade profissional, Katarina aposta na aquisição da língua inglesa.

Decidida a fazer parte da comunidade, Katarina matricula-se num curso de capacitação da língua inglesa (*English skills upgrading course*). No término dos primeiros quatro meses, porém, Katarina desiste das aulas. Conforme Norton (2003), o abandono das aulas se deve ao conflito estabelecido entre a aprendiz e a professora de inglês como L2 num episódio, no mínimo, curioso. Interessada em participar de um curso de informática, Katarina procura o aconselhamento da professora de L2 que, segundo Bonny Norton, deixa claro acreditar que o “inglês imigrante” (NORTON, 2001, p. 162) de Katarina não bastaria para garantir o sucesso da aprendiz no curso de informática. Ressentida, Katarina abandona as aulas de inglês para nunca mais voltar.

Em texto de 2003, Yasuko Kanno e Bonny Norton admitem que, à primeira vista, a reação de Katarina pode parecer exagerada e contraproducente. No entanto, considerando o investimento na comunidade imaginada da aprendiz, os autores evidenciam um significado maior para esse movimento extremo de resistência. Veterana das salas de aula na Polônia, Katarina ainda reconhecia em si mesma o *status* profissional adquirido em seu país de origem. A afirmação da professora de inglês como L2 de que a língua consistiria num entrave à realização bem-sucedida do curso de informática posicionava Katarina como “mera imigrante” (KANNO e NORTON, 2003, p. 243). A professora de ESL (*English as a Second Language*) negava, assim, o acesso de Katarina à comunidade imaginada de profissionais. A não-participação e conseqüente abandono das aulas resulta do que Kanno e Norton (2003) chamam de disjunção entre a comunidade imaginada da aprendiz e a visão educacional da professora.

Em entrevista concedida a Norton, Katarina afirma “ter sentido que a instrutora não levava o trabalho a sério porque os estudantes eram todos imigrantes” (NORTON, 2002, p.

162). As aulas a faziam sentir-se estúpida. “Imigrantes, imigrantes. Martina, talvez você considere isto normal?” (NORTON, 2001, p. 162), dizia Katarina em busca da solidadriedade da colega Martina, imigrante tcheco-eslovaca, que também participava da reunião com a pesquisadora. Segundo Norton (2001), ao endereçar Martina dessa forma, Katarina imita a professora num tom de voz desdenhoso. Menos preocupada com a atitude da professora de inglês, Martina parece aceitar o posicionamento de imigrante rechaçado por Katarina. Para desagrado da última, a imigrante tcheco-slovaca “tinha outros investimentos na mira permanecendo no curso até conseguir o certificado” (NORTON, 2001, p. 162). Tendo deixado o curso de inglês para trás, Katarina obtém sucesso no programa de dezoito meses de estudos previstos pelo curso de informática com o qual o tanto sonhara.

Para Norton (2001), o histórico e as identidades fluidas da aprendiz auxiliam na compreensão da noção de comunidades imaginadas. Na Polônia, Katarina era muito respeitada como professora. Com a vinda para o Canadá, porém, a aprendiz perde *status* e o respeito dos profissionais da área do ensino. No Canadá, ninguém reconhece Katarina como professora, nem mesmo a professora de inglês. A comunidade imaginada da aprendiz consiste, então, numa comunidade de profissionais. A comunidade imaginada de Katarina consiste “tanto numa reconstrução do passado quanto numa construção imaginativa do futuro” (NORTON, 2001, p164). Como na Polônia, também no Canadá apenas membros pertencentes à comunidade imaginada da aprendiz (a professora, o médico) poderiam validar a identidade de profissional da mesma.

Assim, muito embora não representasse a única possibilidade de reconhecimento do *status* profissional da aprendiz, a professora de inglês fazia parte de um grupo ao qual Katarina julgava pertencer. Ao sentir sua história profissional desprezada, Katarina se ressentia. De acordo com Bonny Norton, ao tentar dissuadir Katarina da realização do curso de informática que poderia conferir maior sucesso da aprendiz junto à comunidade imaginada, a

professora instiga a não-participação e o conseqüente desligamento da aprendiz das aulas de inglês como L2.

Noutro momento de entrevista, Felícia também descreve experiência desagradável nas aulas de inglês como L2 no Canadá. Ao final da troca de informações acerca dos países de origem dos aprendizes, a instrutora resume os tópicos mais importantes da aula negligenciando, no entanto, os apontamentos de Felícia no que dizia respeito ao Peru. Irritada, Felícia questiona a ausência de qualquer observação sobre o Peru nos apontamentos finais da professora. Para maior desagrado da aprendiz, a professora não hesita ao explicar que o Peru não consistia num dos países mais importantes em consideração naquele momento. Depois disso, Felícia nunca retornou à sala de aula.

“Na época, achei a reação de Felícia exagerada” (NORTON, 2001, p. 165) diz o comentário da pesquisadora na evidência de que, até para pesquisadores balizados, a identificação com o grupo de origem do aprendiz pode passar despercebida. A percepção da importante relação estabelecida por Felícia com o Peru, país de origem da aprendiz, teria sido imediata se para Norton o país tivesse alguma importância. Ao que tudo indica, o Peru não tem nenhuma importância para Norton, também. Aparentemente, no entanto, do contato com as aprendizes imigrantes resulta a atitude respeitosa de Bonny Norton no que concerne a diversidade.

Mais adiante Norton assevera, “quando compreendi o evento dentro do contexto peruano e os peruanos como figuras centrais da comunidade imaginada de Felícia, a marginalização do Peru assumiu nova significação” (NORTON, 2001, p. 165). Felícia havia relutado muito antes de deixar o Peru onde desfrutava de uma vida de privilégios. O exílio voluntário da aprendiz se devia particularmente ao estado de confusão e de incerteza instalado no cenário político peruano. Sendo assim, Felícia resistia ao rótulo de imigrante. Preferia encarar a sua realidade como a de uma estrangeira vivendo no Canadá por acidente. No

trabalho, os colegas de Felícia pareciam validar a posição de peruana rica ostentada pela aprendiz. A ausência de tal apreciação por parte da professora de inglês resulta no abandono das aulas de ESL pela aprendiz.

Os atos extremos de não-participação de Felícia e Katarina consistem no que Norton (2001) define como atos de alinhamento das aprendizes na intenção de preservar a integridade das comunidades imaginadas estabelecidas por ambas. Mais do que uma oportunidade de aprendizagem a partir da adoção de uma postura periférica, um ato de resistência a partir de um posicionamento marginal.

4.2.4.4 Comunidades imaginadas e o inglês como língua de possibilidades futuras no Paquistão

Norton e Kamal (2003) descrevem a aplicação do *Youth Millennium Project (YMP)*^{iv}, uma iniciativa global da *University of British Columbia*, junto aos alunos de Ensino Médio de uma escola situada na cidade de Karachi, no Paquistão. Motivado por pesquisas que evidenciam o sentimento de impotência da juventude face aos eventos globais, o YMP pretende oportunizar o desenvolvimento da autoconfiança e do sentimento de comunidade em meio aos participantes através da criação de planos de ação locais capazes de endereçar questão de amplitude social. De acordo com os autores, tais planos de ação podem ser de maior ou menor grandeza, mas geralmente envolvem a participação de alunos bastante jovens com idades entre onze e catorze anos.

O projeto desenvolvido por Norton e Kamal (2003) sob a insígnia do YMP conta com a participação voluntária de 40 meninos e 40 meninas com idades aproximadas entre 12 e 13 anos. Dentre muitas outras possibilidades, os adolescentes escolhem o ensino de inglês para refugiados afegãos como base para sua linha de ação. Ao mesmo tempo em que põem em prática o desenvolvimento das habilidades na língua em meio aos refugiados, os participantes

são convidados a refletir acerca do letramento e da língua inglesa bem como a respeito de seus desejos e esperanças futuras. Ao longo de todo o projeto, que se estende de março de 2001 até fevereiro de 2002, os participantes professam a crença na interdependência do desenvolvimento do letramento, da competência no inglês e dos avanços tecnológicos na conquista de um futuro melhor.

No primeiro estágio do projeto, o grupo de adolescentes que se auto-intitula *The Reformers* (os reformadores) implementa um plano de promoção do letramento em inglês junto aos refugiados de um orfanato local. Do período que se estende de março a junho de 2001 tudo parece correr muito bem com o projeto elaborado pelo grupo. Num relatório entregue aos coordenadores, os voluntários afirmam sua vontade de dar continuidade ao plano de ação mesmo após o término previsto para o projeto em setembro daquele ano. Com o ataque às torres gêmeas em 21 de setembro de 2001, porém, “os alunos não foram capazes de implementar o plano de ação com as crianças afegãs refugiadas no Paquistão” (NORTON e KAMAL, 2003, p. 305).

Ainda assim, os dados gerados em meio a voluntários do projeto tornou possível o desvelamento da comunidade que aqueles meninos e meninas pretendem construir no futuro. Num dos momentos mais interessantes do projeto, Bonny Norton troca emails com os adolescentes a fim de elucidar o porquê do interesse deles na difusão do letramento em inglês. Em seguida, Farah Kamal se responsabiliza pela distribuição de uma outra questão através da qual os autores indagam sobre o tipo de sociedade que os adolescentes esperam encontrar no ano de 2020 tanto no âmbito internacional quanto dentro dos limites da comunidade paquistanense.

Para a maioria dos participantes do estudo de Norton e Kamal (2003), o letramento “desempenha um papel vital no progresso de um país” (NORTON e KAMAL, 2003, p. 307). Mas o investimento na educação das crianças que também consiste num investimento no

futuro não pode se dar a partir da compreensão de símbolos isolados. Os voluntários da pesquisa de Bonny e Kamal associam o letramento às práticas sociais e educacionais. Segundo os autores, os estudantes pareciam ansiosos por fazer uso do letramento na construção de relações entre nações e imaginavam uma comunidade global na qual as nações se relacionam em termos de igualdade. Sob a perspectiva dos alunos envolvidos na pesquisa, o letramento não serve apenas para o desenvolvimento do Paquistão mas para a capacitação do país em conectar-se de forma mais democrática com outras nações promovendo, dessa forma, maior estabilidade internacional e reduzindo o isolamento do Paquistão.

Para Norton e Kamal (2003), a crença no inglês como língua internacional e língua para as ciências, tecnologia e mídia motiva o plano de ação dos participantes do estudo. Além disso, muitos deles observam que o conhecimento do inglês facilita o acesso a “recursos que lhes trarão maiores oportunidades na vida” (NORTON e KAMAL, 2003, p. 310). À exceção de poucos alunos, a maior parte dos voluntários da pesquisa demonstra pouca ambivalência, segundo Norton e Kamal (2003), no que respeita a língua inglesa que é percebida como ferramenta importante no avanço social, econômico e político nas instâncias local e internacional. Conforme os autores, apenas dois alunos mencionam a possibilidade de expansão conjunta não só da língua inglesa, mas também da cultura ocidental que é considerada um mal sinal por ambos.

Conforme Norton e Kamal (2003), a comunidade imaginada dos participantes consiste numa comunidade na qual as necessidades do local são contrabalançadas com as necessidades imperativas do global. Com certa frequência, os alunos do estudo referem as noções de letramento, distribuição de recursos e desigualdades internacionais. Apesar de ainda muito jovens, os voluntários parecem acreditar que numa comunidade imaginada na qual letramento, conhecimento do inglês e avanço tecnológico estão presentes nenhum indivíduo sofre com a falta de “alimento, abrigo e paz” (NORTON e KAMAL, 2003, p. 314).

NOTAS

^{iv} A vida na contemporaneidade recebe o título de modernidade líquida por Bauman (2005) em razão da dissolubilidade de estruturas, relações sociais, bem como da posição social dos indivíduos, todas elas passíveis de mudança rápida estando a mercê de forças externas que as comprimem e modelam à semelhança dos fluidos que assumem a forma dos recipientes que os contém.

^{iv} A questão da luta, da refrega e do conflito que envolvem a construção das múltiplas identidades do indivíduo pós-moderno também chama a atenção de Zygmunt Bauman. Nas palavras dele, “a identidade – sejamos claros sobre isso – é um conceito altamente contestado. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega. Assim, não se pode evitar que ela corte dos dois lados. Talvez possa ser conscientemente descartada (e comumente o é, por filósofos em busca de elegância lógica), mas não pode ser eliminada do pensamento, muito menos afastada da experiência humana. A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado. (BAUMAN, 2005, p. 84)

^{iv} Em conjunção com a noção de participação, o conceito de reificação parece útil para Wenger (1998) na descrição do engajamento do indivíduo. A reificação é exemplificada pelo autor na elaboração de leis, na criação de procedimentos ou na produção de ferramentas que, após criadas, tornam-se foco na negociação de sentido: as pessoas se utilizam da lei para defender um argumento, seguem procedimentos a fim de saber o que fazer e lançam mão de ferramentas na realização de uma tarefa.

^{iv} O estudo visa a investigação das relações entre identidade e aprendizado de línguas e focaliza as práticas lingüísticas desenvolvidas nos lares das aprendizes, na escola e no local de trabalho das mesmas. O grupo de participantes inclui a jovem Mai do Vietnã, Katarina e Eva da Polônia, Felícia do Peru e Martina da Tchecoslováquia. Os dados gerados pela pesquisa de Bonny Norton consistem na produção de diário de anotações, entrevistas periódicas e na observação das participantes durante um período de doze meses.

^{iv} O YMP teve início no ano de 1999 e até o ano de 2003 compreendia 10.000 jovens afiliados em mais de oitenta países. Mais recentemente o projeto passa a ser chamado *You Lead*.

5 O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

Até aqui, a discussão teórica da relação inextricável estabelecida entre globalização e difusão mundial do inglês concorre para o exame, no próximo capítulo, do papel da língua global na escola pública brasileira. Neste segmento, no entanto, fazer saber das questões metodológicas envolvidas no processo tanto de geração quanto de análise dos dados relatados por esta pesquisa consiste num dos principais objetivos da autora. Após uma breve incursão ao mundo da pesquisa qualitativa, da pesquisa-ação e da entrevista, os participantes deste estudo são conhecidos. A abordagem qualitativa, a pesquisa-ação e o uso de entrevistas orientam a geração de dados do presente trabalho junto aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual do Rio Grande do Sul.

5.1 Definindo a pesquisa qualitativa

Duas das metodologias de pesquisa mais conhecidas e utilizadas pelos estudiosos da área da ASL são examinadas em publicação recente por Zoltán Dörnyei. Em *Research Methods in Applied Linguistics*, o autor distingue pesquisa quantitativa de pesquisa qualitativa^{iv} A primeira, afirma Dörnyei (2007), envolve procedimentos de coleta de dados que resultam principalmente em dados numéricos que podem ser analisados conforme métodos estatísticos. Exemplo disso, pesquisas que fazem uso de questionários e de *softwares* estatísticos. A pesquisa qualitativa, por seu turno, envolve procedimentos de coleta de dados que resultam em dados abertos, não-numéricos que são preferencialmente analisados por métodos não-estatísticos. No exemplo citado pelo autor surge a entrevista cujos dados, após transcritos, recebem análise qualitativa de conteúdo.

Apesar de acreditar que as pesquisas quantitativas e qualitativas não se encontram em dois extremos opostos, mas numa forma contínua, Dörnyei (2007) confirma a persistente tendência de comparação das duas abordagens. A justificativa para esse desejo quase

irresistível de estabelecimento de contraste entre a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa reside em três fontes básicas de divisão das abordagens que são assim resumidas pelo autor: (1) o contraste ideológico, (2) o contraste na categorização e, por último, (3) o contraste na percepção da diversidade individual.

No que diz respeito às diferenças ideológicas, Dörnyei (2007) lembra que, muito embora os estudiosos das ciências sociais façam uso de ambos os métodos, quantitativo e qualitativo, desde o início do século passado, a distinção entre as duas abordagens deriva da emergência das pesquisas estatísticas e do conseqüente desafio dessa hegemonia pelos defensores da pesquisa qualitativa. Dessa forma, os termos quantitativo e qualitativo “são originariamente introduzidos como parte de, ou ainda com o propósito de, uma confrontação ideológica” (DÖRNYEI, 2007, p. 26). Citado pelo último autor, Schwandt (2000) descreve a investigação qualitativa como um movimento reformista que reúne uma grande variedade de estudiosos que, aparentemente, têm muito pouco em comum exceto o desagrado com o paradigma quantitativo dominante.

Quanto ao contraste de categorizações ou das práticas de codificação, Dörnyei (2007) revela que, nos estudos quantitativos, variáveis e tabelas precisas de codificação (designar um número para o gênero masculino e outro para o feminino, por exemplo) são definidas de antemão. Nas pesquisas qualitativas, no entanto, as categorias não costumam ser numéricas, mas verbais. Além disso, nos estudos qualitativos, as categorias também não costumam ser determinadas *a priori*, são antes deixadas abertas e flexíveis, o tempo que for possível, a fim de que possam dar conta de nuances bastante sutis de sentido descobertas ao longo do processo de investigação.

A abordagem da diversidade individual em meio às pesquisas quantitativa e qualitativa também chama a atenção do autor. Conforme Dörnyei (2007), nos estudos quantitativos, a variação de amostras consiste num problema que exige correção. A solução para tal variação

reside na eliminação das diferenças idiossincráticas associadas a indivíduos específicos garantindo que os resultados reflitam as generalidades existentes nos dados. Por outro lado, os estudos qualitativos questionam a validade da descrição dessas generalidades em detrimento das histórias individuais. Para os defensores das abordagens qualitativas, a descrição de elementos comuns em meio a um grande grupo de pessoas consiste numa redução indesejável do processo de descrição. Nas pesquisas qualitativas, o sentido verdadeiro das coisas reside em casos individuais que inventam nosso mundo. As pesquisas qualitativas não ignoram o fato de que os indivíduos são diferentes, mas ao invés de creditar graus elevados de significado ao exame coletivo, as pesquisas qualitativas vislumbram múltiplas possibilidades de significados a serem descobertos a partir das individualidades.

Nas décadas de 1970 e 1980, as divergências entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa dão origem ao que Dörnyei (2007) denomina guerra do paradigma (*paradigm war*). Apenas para lembrar, (1) padrões contrastantes de categorização do mundo (sistemas de categorias numéricas predeterminadas × codificação verbal flexível), (2) percepção da diversidade individual (amplificação da amostragem e posterior eliminação de idiossincrasias individuais × enfoque no sentido único ventilado por organismos individuais) e, finalmente, (3) a análise de dados (utilização de sistemas estatísticos formais × uso da sensibilidade individual do pesquisador) justificam o conflito estabelecido àquela época, de acordo com Dörnyei (2007).

A pesquisa quantitativa oferecia uma forma estruturada e regulada de obtenção de uma macro perspectiva das tendências do mundo. A pesquisa qualitativa, entretanto, consistia na possibilidade de representação flexível e altamente sensível ao contexto das realidades diárias do mundo, ou seja, numa micro perspectiva dessas realidades. Segundo Dörnyei (2007), os guerreiros do paradigma disputavam acerca do nível de análise mais adequado para representação da vida humana e do mundo social em geral. Ainda de acordo com o autor, as

orientações quantitativa e qualitativa despertam cada vez mais o interesse de autores para os quais ambas as metodologias de pesquisa parecem enraizadas em dois paradigmas completamente distintos cuja combinação pode resultar na perda da essência tanto de um quanto de outro. Para o autor, porém, “essa visão parece incorreta” (DÖRNYEI, 2007, p. 29).

Dörnyei (2007) evidencia a existência de três posicionamentos distintos em relação à dicotomia pesquisa quantitativa/pesquisa qualitativa. Segundo ele, a abordagem purista da metodologia de pesquisa argumenta que as abordagens quantitativa e qualitativa excluem uma a outra de forma mútua. A abordagem situacionista sugere que ambas as metodologias têm valor quando aplicadas no contexto adequado. A abordagem pragmatista, por sua vez, sugere que a integração de duas metodologias de pesquisa podem corroborar, elaborar ou iniciar resultados provenientes do outro método.

Para Dörnyei (2007), a visibilidade e a aceitação crescentes da pesquisa qualitativa em meio aos estudos da ASL se deve ao reconhecimento de que quase todo aspecto da aquisição e do uso da língua se deve aos fatores sociais e culturais. Por isso, instâncias fundamentais da lingüística aplicada são, atualmente, conduzidas pela pesquisa qualitativa. Dentre elas, o autor cita questões de gênero, raça, etnicidade e identidade.

As principais características da pesquisa qualitativa dependem, para Dörnyei (2007), dos seguintes elementos: do (1) *design* emergente da pesquisa, (2) da natureza dos dados qualitativos, (3) das características do ambiente de pesquisa, (4) do significado do *insider*, (5) das amostras de pequenas proporções, e, finalmente, (6) da análise interpretativa.

1. Nenhum aspecto do *design* pré-concebido da pesquisa parece irreduzível sendo o estudo mantido aberto e fluido de maneira que possa responder de forma positiva à novos detalhes ou aberturas deflagrados durante o processo de investigação. A mesma flexibilidade se aplica às perguntas de pesquisa que podem evoluir e mudar num

processo de redefinição contínua ao longo do estudo. Não há necessidade de testagem de hipóteses pré-concebidas. O foco da pesquisa é concebido de maneira gradual e as categorias analíticas são definidas durante o processo da pesquisa.

2. A pesquisa qualitativa dá conta de uma ampla gama de dados que podem incluir entrevistas gravadas, vários tipos de textos (anotações de campo, diários, documentos) e imagens (fotos ou vídeos). Durante o processamento, grande parte dos dados recebe tratamento textual (a transcrição de entrevistas, por exemplo), pois a maioria das análises de dados é feita com palavras.
3. A pesquisa qualitativa se dá em ambiente natural na ausência de qualquer tentativa de manipulação da situação sob estudo. A fim de capturar níveis suficientes de detalhe acerca do contexto natural, as investigações são geralmente conduzidas por meio do contato intenso e prolongado ou na imersão do estudioso no ambiente de pesquisa.
4. A pesquisa qualitativa se preocupa com opiniões subjetivas, experiências e sentimentos individuais. Assim, a análise do ponto de vista dos participantes consiste numa meta explícita da pesquisa. Esta abordagem resulta da maneira com a qual os pesquisadores percebem o sentido. Para muitos deles, o comportamento humano se baseia nos significados que as pessoas atribuem às situações e somente os próprios participantes podem revelar os significados e as interpretações de suas próprias experiências e ações. Os pesquisadores inscritos nesta perspectiva realizam esforço para a visualização do fenômeno social sob a perspectiva dos participantes (*insiders*).

-
5. Estudos qualitativos, em geral, fazem uso de amostras muito menores do que aquelas encontradas em meio aos estudos quantitativos.

 6. A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa o que significa dizer que o resultado da pesquisa consiste no produto da interpretação subjetiva dos dados. O pesquisador reside no principal instrumento de mensuração do estudo. Dessa forma, na pesquisa qualitativa, os valores, a história pessoal e o posicionamento do pesquisador no que diz respeito a características tais como gênero, cultura, classe e idade acabam por integrar a investigação.

Dörnyei (2007) também elabora uma listagem dos méritos da pesquisa qualitativa. Segundo o autor, (1) a natureza exploratória, (2) a compreensão de situações complexas, (3) a resposta a *why questions*, (4) ampliação das possíveis interpretações do comportamento humano, (5) o exame longitudinal de fenômenos dinâmicos, (6) a flexibilidade ao lidar com o que deu errado e (7) a abundância de material para o relatório de pesquisa fazem da abordagem qualitativa a melhor opção para muitos pesquisadores.

A abordagem está a mercê, porém, de dois tipos de crítica, segundo o autor. O primeiro consiste em apontamentos motivados por perspectivas quantitativas e, o segundo, a questões levantadas pelos próprios pesquisadores qualitativos na discussão das limitações de seus estudos. Dörnyei (2007) salienta cinco dessas limitações. A primeira diz respeito ao tamanho da amostragem e à possibilidade de generalização. O segundo se refere ao papel do pesquisador e à influência das idiossincrasias e das tendências pessoais do mesmo na análise dos dados. Os três últimos itens referem-se à falta de rigor metodológico, ao desenvolvimento de teorias muito complexas ou muito tacanhas bem como ao consumo de tempo.

5.2 Definindo a pesquisa-ação

Pesquisa-ação para Dörnyei (2007) é um termo genérico utilizado para referir uma família de métodos relacionados que compartilham princípios comuns importantes. O mais importante desses princípios diz respeito à articulação entre pesquisa/ensino e pesquisador/professor. A pesquisa-ação é conduzida por professores ou em cooperação com professores no propósito de compreensão do ambiente educacional na intenção de promover a eficiência do ensino. A pesquisa-ação implica a evolução da prática e a introdução da noção de mudança na iniciativa social.

Conforme o autor, no passado, a relação professor-pesquisador costumava ser tão levada a sério que somente a pesquisa realizada pelo próprio professor poderia ser considerada pesquisa-ação genuína. Com o tempo, porém, pareceu pouco realista esperar que os professores dispusessem da *expertise* necessária para a condução de pesquisas rigorosas. Os pesquisadores passam, então, a enfatizar a colaboração entre professores e pesquisadores. Citada por Zoltán Dörnyei, Burns (2005) explica que essa colaboração pode adquirir várias formas. O pesquisador coordenador de projeto pode colaborar com o trabalho de um professor participante ou, numa colaboração verdadeira, pesquisadores e professores participam em pé de igualdade da agenda da pesquisa.

O pequeno número de publicações no âmbito da pesquisa-ação preocupa Dörnyei (2007). Segundo o autor, três fatores concorrem para a atual carência de pesquisa-ação na ASL: (1) a falta de tempo dos professores, (2) a falta de incentivos, e (3) a falta de *expertise* ou de apoio profissional. A carga horária dos professores de língua acaba por atrapalhar qualquer intento de pesquisa em sala de aula. A maioria dos professores conta com muito pouco tempo destinado à leitura de qualquer material que verse sobre o ensino da língua. Mas Dörnyei (2007) aposta no incentivo institucional na forma de reconhecimento oficial, recompensa financeira, ou tempo de folga na motivação dos professores para a participação

em atividades exploratórias. Finalmente, o professor pode não ter acesso ao conhecimento e às habilidades necessárias para a condução de uma investigação confiável e válida. Assim, mesmo que os professores decidam iniciar um projeto de pesquisa-ação, as chances de que produzam resultados questionáveis e triviais são muito grandes.

Para Dörnyei (2007), o desafio da pesquisa-ação nos dias de hoje reside na busca por uma forma factível de parceria entre professor e pesquisador. Essa parceria não pode servir de peso adicional nas vidas já bastante agitadas dos professores. Segundo o autor, o melhor lugar para dar início a essa busca é nas disciplinas de estágio e nos cursos de reciclagem de professores.

5.3 Definindo a observação em sala de aula

A observação do mundo ao nosso redor consiste numa das atividades humanas mais básicas. Sob a perspectiva da pesquisa, assevera Dörnyei (2007), a observação é fundamentalmente distinta do questionamento, da proposição de perguntas, porque ela fornece informação direta consistindo, assim, numa das três fontes básicas de dados para a pesquisa empírica (entrevista, observação e testagem, nesta ordem). Ciente de que a observação integra o repertório de pesquisa da etnografia, o autor chama a atenção para o fato de que seu enfoque reside num tipo de pesquisa que Polio (1996) chama de não-etnográfica e não-experimental.

A fim de organizar os diferentes modos por meio dos quais podemos realizar observação, o autor lança mão da dicotomia observação participante/observação não-participante. O observador participante adquire características de membro do grupo tomando parte de todas as atividades. Essa, segundo Dörnyei (2006) é a forma mais usual de observação nos estudos etnográficos. Na mera observação da sala de aula, no entanto, o pesquisador raramente toma parte das atividades desenvolvidas em sala de aula podendo ser

descrito como observador não-participante. O autor lembra, porém, que segundo Morse e Richards (2002) a distinção acima mencionada simplifica demais as várias formas com as quais assistimos a algum evento ou simplesmente ouvimos o que se passa a nossa volta. Nenhum observador pode se considerar um participante completo, mas também parece impossível que o mesmo se exonere de participação numa situação não-experimental.

Dörnyei (2007) descreve dois tipos de observação: a observação estruturada e a observação não-estruturada. A observação estruturada envolve a incursão à sala de aula respeitando-se um enfoque específico e categorias de observação concretas. A observação não-estruturada parece menos clara no que procura e o pesquisador precisa observar antes o que está acontecendo para somente então decidir a relevância da observação para a pesquisa. A primeira abordagem requer o preenchimento de um esquema de observação enquanto a segunda pressupõe anotações com cunho narrativo, freqüentemente complementadas por diagramas e mapas. A combinação de ambas é possível e bastante comum.

5.4 Definindo a entrevista

Para Fontana e Frey (2000), a entrevista é uma das mais comuns e poderosas formas com a qual tentamos entender uns aos outros. A entrevista compreende um conjunto variado de formas e uma multiplicidade de usos. O mais comum deles, de acordo com os autores, consiste na interação verbal face a face (os autores também incluem aqui a interação face a face em grupo, questionários recebidos por correspondência e pesquisas por telefone). A entrevista pode ser estruturada, semi-estruturada ou não-estruturada. Ela pode ser utilizada como pesquisa de *marketing*, de opinião política, por razões terapêuticas ou para análise acadêmica. A entrevista pode ser utilizada com propósitos de mensuração e seu escopo pode também residir na compreensão da perspectiva de um grupo ou de um indivíduo. A entrevista

pode ser breve, “cinco minutos ao telefone” (FONTANA e FRYE, 2000, p. 646), ou pode ter lugar em longas e múltiplas sessões.

Vivemos numa *interview society* (sociedade da entrevista), segundo Fontana e Frey (2000). Aos poucos, pesquisadores das ciências sociais e da ASL começam a perceber que as entrevistas não são ferramentas neutras para geração de dados, mas interações ativas entre duas ou mais pessoas conduzindo os mesmos à resultados negociados e contextualizados, como asseveram Fontana e Frey (2000).

Para os autores de *The interview: from structured questions to negotiated text*, a entrevista faz parte da rotina dos indivíduos de maneira, por vezes, quase imperceptível. Mesmo assim, um número cada vez menos significativo de pessoas parece confortável com o desvelamento de si mesmos. Os cientistas sociais, asseguram Fontana e Frey (2000), reconhecem que as entrevistas são encontros interacionais e que a natureza da dinâmica social inerente a esses encontros pode determinar a natureza do conhecimento gerado a partir deles. Segundo os autores, entrevistadores menos experientes podem acabar por ignorar o fato de que os participantes, no momento da entrevista, organizam conhecimento acerca das perguntas e respostas que estão em jogo.

Pesquisadores quantitativos e qualitativos tendem a fazer uso da entrevista como método básico para geração de dados. A grande maioria acredita, segundo os autores, na confiabilidade e na acurácia dessa modalidade. No entanto, Fontana e Frey (2000) denunciam o número crescente de indivíduos preocupados em questionar aceções tradicionais da entrevista.

Em palestra proferida no primeiro semestre de 2007 na *University of British Columbia*, o professor Neill Ustick da *Australian Catholic University*, Canberra, questiona tais aceções e propõe uma perspectiva pós-moderna e psicanalítica da entrevista. De acordo com o professor, os pesquisadores sofrem grande pressão no intuito de conduzir e analisar as

entrevistas de forma científica. Segundo ele, até mesmo os profissionais engajados nas pesquisas de cunho qualitativo parecem encorajados a fazer uso de métodos quantitativos de análise sobretudo métodos computadorizados. Ustick (2007) aconselha o auto-exame das intenções do pesquisador no que diz respeito ao seu posicionamento face à análise de dados gerados por meio de entrevista. Nas palavras do professor,

Acho útil perguntar a mim mesmo “Estou tentando ser um cientista que busca pela verdade objetiva de uma situação ou sou mais como o historiador que pretende descobrir quais significados a situação tem para as pessoas?” (USTICK, 2007, p. 2).

O professor Neill admite a importância de métodos como o da observação nas pesquisas em sala de aula. No entanto, conforme o autor, a entrevista se faz necessária para a elucidação de pontos de difícil inferência a partir de dados provenientes da observação, por exemplo. Para Ustick (2007), no entanto, abordagens convencionais da entrevista exigem certos cuidados. Com base no texto de Scheurich (1997), o professor australiano identifica seis suposições errôneas acerca da entrevista considerada tradicional. Segundo elas, (1) o pesquisador está sempre certo acerca dos propósitos da entrevista, (2) as perguntas parecem claras e resguardam o mesmo significado para todos os entrevistados, (3) a formulação da pergunta, no momento da entrevista, não influencia as respostas, (4) o contexto da entrevista não exerce influência sobre as respostas dos participantes, (5) somente o texto transcrito gerado enquanto outros traços da entrevista (elementos não-verbais, pausas) desaparecem, e (6) o texto é analisado por meio da quebra do mesmo em partes, na codificação dessas partes, na categorização e na comparação entre entrevistas e entrevistados.

Por outro lado, a perspectiva alternativa, pós-modernista, da entrevista proposta por Ustick (2007) toma por base o modelo de Scheurich (1997) e pode ser assim resumida:

-
1. Pesquisador e entrevistado têm múltiplas intenções e múltiplos desejos, alguns conscientes, outros não.
 2. A linguagem utilizada na formulação das questões não é limitada tampouco estável; ela é escorregadia, ambígua, varia no tempo e no espaço. Isto é, o significado da pergunta para o pesquisador pode ser completamente distinto do significado que ela adquire para o entrevistado e estes significados podem também variar com o tempo.
 3. As respostas dependem do tempo e de quem faz as perguntas, por isso um pesquisador diferente pode obter respostas distintas.
 4. Um pouco do que acontece na entrevista é de natureza verbal e outro tanto de natureza não-verbal. Algumas coisas acontecem apenas na mente de cada participante, mas isso pode afetar toda a entrevista.
 5. Muitas vezes, os participantes constroem significado conjuntamente, mas em muitos casos um dos dois pode resistir a essa troca.
 6. O participante pode dizer apenas o que ele acha que deve dizer.
 7. Os entrevistados não são sujeitos passivos, eles podem resistir às metas da pesquisa.
 8. A análise reconhece a presença do pesquisador, o poder das suposições conscientes e inconscientes e as orientações.

Somado aos princípios do modelo pós-moderno de entrevista proposto por Scheurich (1997), o método de entrevista narrativa pela livre associação (*the free association narrative interview method*) também colabora na elaboração de um novo imaginário da entrevista nos moldes de Ustick (2007). De acordo com este último, para Hollway e Jefferson (2000), responsáveis pelo método da livre associação, quatro princípios básicos devem nortear a entrevista: (1) faça uso de perguntas abertas mais do que de perguntas fechadas, quanto mais abertas, tanto melhor; (2) elicite histórias; (3) evite *why? questions*, e (4) dê prosseguimento aos enunciados do respondente e à ordem desses enunciados.

Ustick (2007) contribui com três outros princípios para a lista de Hollway e Jefferson (2000). Conforme aquele primeiro autor, urge que o pesquisador (1) estimule a finalização de cada história de forma ininterrupta pelo entrevistado, (2) valorize as intervenções que servem como resumo do que o entrevistado parece ter dito, mas não disse, e (3) entreviste os mesmos participantes ao menos duas vezes. Os últimos três itens dizem respeito apenas ao desenvolvimento das entrevistas. No segmento abaixo, porém, o autor combina os estudos de Hollway e Jefferson (2000) e de Scheurich (1997) na intenção de apresentar princípios possíveis para a análise da entrevista pós-moderna. Os nove princípios de análise exigem que o pesquisador,

1. Identifique nos dados consistências e inconsistências, acordos e contradições, similaridades e mudanças de tom.
2. Use todos os dados na construção da interpretação.
3. Utilize a teoria do sujeito protegido (proteção da identidade, por exemplo) e do sujeito psicosocial (identificando padrões discursivos).
4. Teste as interpretações a fim de descobrir como elas iluminam os dados desde o início passando por muitos elementos através do texto.
5. Faça saber de seu posicionamento social, sua orientação epistemológica, fontes subsidiárias e exigências institucionais que possibilitem ao leitor entender um pouco da subjetividade do pesquisador.
6. Elabore anotações detalhadas a respeito dos eventos ocorridos na entrevista (físicos, psicológicos) e os considere parte dos dados tanto quanto a transcrição da entrevista.
7. Abuse da auto-reflexão. (Como o pesquisador se sentiu com as respostas?)
8. Espere por surpresas.
9. Gere dados que possam ser utilizados por outros estudos.

Ustick (2007) afirma que a entrevista, em especial as entrevistas semi-estruturadas e não-estruturadas, proporcionam meios poderosos para elucidação dos significados detalhados, complexos e, muitas vezes, contraditórios que as pessoas desenvolvem em suas vidas. A natureza complexa das entrevistas não permite que o simples tratamento estatístico dê conta, por exemplo, das interações que se estabelecem entre entrevistado e entrevistador. Para Neill Ustick, os novos imaginários dos processos de pesquisa como alavancados por Hollway e Jefferson (2000) e Scheurich (1997) promovem a exploração mais profunda dos significados dos participantes tanto na entrevista quanto na análise dos dados gerados por ela. Não há dúvidas para o autor de que várias questões importantes a respeito da análise das entrevistas, a respeito da ética envolvida na prática da entrevista e também no que se refere à subjetividade do pesquisador permanecem uma incógnita.

5.5 Considerações éticas sobre a entrevista

Conforme Fontana e Frye (2000), o ser humano consiste no objeto de investigação da entrevista e, portanto, merece ser tratado com extremo cuidado a fim de que qualquer ameaça à integridade do entrevistado seja afastada. Segundo esses autores, a preocupação ética com a realização de entrevistas quase sempre leva em consideração o (1) consentimento informado (*informed consent*), (2) o direito à privacidade (*right to privacy*), e a (3) proteção contra possíveis danos (*protection from harm*). O primeiro tópico prevê o fornecimento de informação detalhada sobre a pesquisa a fim de que se obtenha o consentimento do participante para a realização da entrevista. O segundo tópico aborda a preservação, sob qualquer circunstância, da identidade do entrevistado. O terceiro e último tópico antecipa a proibição da imposição de dano físico, moral, emocional ou de qualquer natureza junto ao entrevistado.

“Nenhum sociólogo ou outro cientista social rejeitaria essas três preocupações éticas” (FONTANA e FRYE, 2000, p. 662). Ainda assim, uma série de outras preocupações não são recebidas de maneira tão unânime no seio da comunidade científica. A utilização de métodos abertos/clandestinos (*overt/covert*) de pesquisa ainda gera controvérsias. Apesar de mais comuns na observação dos participantes, o uso clandestino de gravadores, por exemplo, provoca o repúdio de Kai Erikson (1967) contrário ao estudo de sujeitos desinformados, mas recebe aplauso de Warwick (1973) e Douglas (1985) de acordo com os quais métodos clandestinos espelham a realidade enganosa do dia-a-dia.

Outra questão problemática acerca da entrevista tem origem no grau de envolvimento do pesquisador com o grupo sob estudo. Nos casos citados por Fontana e Frye (2000), Whyte (1943) vota, ilegalmente, duas vezes na mesma eleição local na intenção de evitar a ruptura com os membros do grupo estudado do qual já passara a fazer parte; Thompson (1985) temia ter que testemunhar episódio de violência sexual que haviam concedido notoriedade ao *Hell's Angels* (anjos do inferno); Humphreys (1970) estuda encontros homossexuais em restaurantes públicos assumindo o papel de olheiro. Na impossibilidade de realização de entrevista *in loco*, Laud Humphreys anota placas de carros e logra, com o auxílio da polícia, a localização e posterior realização de entrevista com os coadjuvantes daqueles encontros. Neste último caso, Fontana e Frye (2000) chamam atenção para o fato de que o pesquisador não é reconhecido como olheiro por nenhum dos entrevistados.

Outro problema ético mencionado por Fontana e Frye (2000) diz respeito a veracidade dos relatórios produzidos pelos pesquisadores. Na década de 1940, por exemplo, o estudo conduzido por Whyte (1943) em meio aos *Italian street corner men* na cidade de Boston desperta suspeitas. De acordo com os autores, Whyte (1943) parece ter retratado aqueles indivíduos de uma forma degradante que não refletia o conceito que aqueles homens faziam de suas próprias subjetividades. Cinquenta anos mais tarde, não há uma palavra final sobre o

estudo de Whyte (1943), contudo, como lembram Fontana e Frye (2000), o episódio ilustra a questão delicada que envolve as decisões éticas e a preocupação com o relato de anotações de campo, de entrevistas e de observações.

Um número crescente de estudiosos criticam as técnicas e as táticas de entrevista que, segundo eles, não passam de “formas de manipulação dos respondentes como se fossem objetos ou números, mais do que seres humanos” (FONTANA e FRYE, 2000, p. 662). No entanto, parafraseando Punch (1986), os dois últimos autores sugerem que o exercício do senso comum e da responsabilidade em relação aos participantes, ao estudo e aos próprios pesquisadores confere novas características ao ato de entrevistar e ser entrevistado. Cada vez mais, entrevistados e entrevistadores passam a ser percebidos como participantes de uma interação negociada moldada pelos contextos e pela situação na qual ela tem lugar.

5.6 O estudo: ambiente e participantes

Pertencente à rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, o Instituto de Educação Dr. Barcelos conta com cerca de 3000 alunos distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite. A escola, localizada num bairro de periferia de uma das maiores cidades da região metropolitana do Estado, atende a crianças e adolescentes de classe média baixa. No Instituto de Educação Dr. Barcelos, as turmas 100 e 103 do primeiro ano do Ensino Médio despertam o interesse da pesquisadora em virtude tanto da apatia do primeiro grupo quanto dos movimentos de resistência engendrados pelo segundo no que respeita a aprendizagem de inglês em sala de aula. Apenas metade dos alunos matriculados em ambas as turmas (39 alunos na turma 100 e 41 na turma 103) comparecem às aulas com certa regularidade. Uma única professora rege as aulas de inglês de todas as turmas de primeiros anos do Ensino Médio da escola. As salas de aula são bastante grandes, mas possuem aspecto desagradável e acústica bastante ruim. De dentro delas parece impossível enxergar a rua a menos que os

alunos subam nas cadeiras a fim de alcançar as velhas janelas de vidro, no alto da parede. O material didático utilizado pelas turmas se resume ao polígrafo contendo exercícios de gramática e tradução elaborados pela professora de inglês da escola. O quadro negro representa o maior aliado da professora em sala de aula.

5.6.1 A turma 103

Os dados gerados junto à turma 103 são examinados em Longaray (2005). Naquele estudo, o enfoque reside na ambivalência do investimento dos participantes no que diz respeito a aprendizagem do inglês como LE em sala de aula. Durante situação de entrevista, a maioria dos voluntários da turma 103 revela atitude extremamente positiva em relação ao aprendizado do inglês. Para os aprendizes da turma 103, aprender inglês significa poder vislumbrar um futuro melhor e mais decente. Em situação de entrevista, os voluntários insistem nas idéias defendidas por noções contemporâneas de aprendizagem de inglês e de língua global de acordo com as quais aprender inglês tornou-se obrigatório. Na prática, entretanto, gravações em áudio e vídeo das atividades realizadas em sala de aula evidenciam o baixo investimento dos participantes no processo de aprendizagem da língua. Evasão e movimentos de resistência traduzidos tanto pela ausência como pela não-participação dos alunos das atividades desenvolvidas em classe dão mostras desse baixo investimento. A pesquisa aqui relatada, no entanto, lança mão dos dados gerados em meio aos alunos da turma 100 que são dados a conhecer na próxima seção.

5.6.2 A turma 100 e a professora Ana

Desde o princípio, a turma 100 se revela muito amistosa e acolhedora. Os alunos aparentam estar sempre desorientados, porém. Menos barulhentos do que os colegas da turma 103, os aprendizes daquele primeiro grupo parecem sempre muito cordatos. As aulas na turma

100 não se diferem, em quase nada, daquelas da turma 103. A professora Ana indica o número dos exercícios a serem realizados durante o período de aula, os alunos respondem às questões em duplas ou de forma individual, a correção é feita no quadro negro e assim o tempo da aula transcorre sem maiores percalços.

Ana acumula as funções de professora e de coordenadora, no turno da tarde, do Instituto de Educação Dr. Barcelos. Acostumada ao ritmo impresso às aulas de inglês naquela escola já há alguns anos, Ana não parece preocupada com a apatia dos alunos da turma 100. Apesar da esquivia da professora em conceder entrevista passível de publicação neste estudo, a convivência diária revela a naturalidade com que a docente avalia a prostração e a inércia características de sua prática em sala de aula. Numa de nossas conversas, Ana admite não estar empenhada na mudança de qualquer um dos elementos constitutivos dessa prática: “Eu não sei fazer nada diferente. Gostei das tuas idéias. Ninguém se preocupa se eu estou fazendo algo diferente. A gente acaba se acostumando” (LONGARAY, 2005, p. 57).

Essas idéias às quais Ana se refere fazem parte de um conjunto de atividades elaboradas pela pesquisadora com intuito de promover aulas mais comunicativas nas turmas 100 e 103. Música, jogos e trabalhos realizados em grupos pretendiam auxiliar no aumento do investimento dos aprendizes em relação a aprendizagem de inglês em sala de aula no Instituto de Educação Dr. Barcelos. A elaboração de tais tarefas respeitava o acordo de colaboração previamente estabelecido entre professora e pesquisadora. Contudo, uma série de eventos estranhos ao ambiente de sala de aula acabam por resultar no afastamento temporário da docente e no pedido de auxílio da comunidade escolar que antevia na presença da pesquisadora uma possibilidade de continuidade do programa de aulas de inglês das turmas 100 e 103. Na ausência da professora Ana, a professora colaboradora exercia as funções de professora de inglês das turmas 100 e 103.

5.7 Geração de dados

O processo de geração de dados para esta pesquisa se estende de 07/06 a 06/12/2004 num total de 25 visitas da pesquisadora ao Instituto de Educação Dr. Barcelos. As visitas da pesquisadora contabilizam 37 períodos de aula com a duração de 45 minutos cada (18 períodos registrados em diário e 19 períodos registrados em vídeo e áudio). Dentre as 25 visitas, 4 são destinadas às entrevistas individuais, 1 para aplicação de questionários e 3 para as sessões de visionamento.

Cinco fases constituem a geração de dados em meios aos alunos das turmas 100 e 103: (1) observação e registro das ações dos alunos e professora em diário de campo, (2) participação colaborativa e registro das aulas em vídeo e áudio, (3) realização de entrevistas semi-estruturadas, (4) aplicação de questionário e (5) sessões de visionamento. Na primeira fase (07/06/2004 à 02/08/2004), as aulas são observadas e registradas exclusivamente através de diário de campo. A segunda etapa do estudo prevê o registro em vídeo de sete encontros nas datas de 09/08/2004, 10/08/2004, 11/08/2004, 25/08/2004, 01/09/2004, 29/09/2004 e 06/10/2004 num total de dezenove períodos. Num terceiro momento, 22 alunos concordam em participar das entrevistas que, realizadas na biblioteca da escola gentilmente cedida pela direção, seguem um roteiro pré-estabelecido. As entrevistas têm lugar nos dias 13, 15, 22 e 27 de setembro daquele ano. A aplicação do questionário visa dar voz a todos aqueles que, por medo ou receio, deixam de participar das entrevistas gravadas em vídeo ou que, de alguma forma, adotam postura de esquiva frente à câmera em sala de aula. Registradas em vídeo, as sessões de visionamento consistem nos três encontros finais entre pesquisadora e aprendizes. Neles, os alunos podem assistir a si mesmos nos segmentos gravados em sala de aula pela pesquisadora.

5.8 Procedimentos para a análise dos dados

Segmentos provenientes dos registros realizados em sala de aula, durante situação de entrevista ou por meio de questionários fundamentam a análise dos eventos observados em meio aos participantes desta pesquisa. Após seleção de episódios considerados relevantes para a análise do papel desempenhado pelo inglês nas vidas dos participantes desta pesquisa, cada um dos excertos foi transcrito de acordo com o tipo de registro: interações em sala de aula ou entrevistas (ambas gravadas em vídeo e áudio), questionários ou anotações em diário. A transcrição das interações em sala de aula compiladas através de áudio e vídeo tomam por base as convenções de transcrição propostas por ten Have (1999). Os excertos provenientes das respostas dos participantes às questões do questionário aplicado em sala de aula na fase final do estudo ou das anotações realizadas em diário pela pesquisadora não são submetidos a nenhum tipo de codificação. O código utilizado para transcrição dos excertos provenientes da interação dos participantes em sala de aula é apresentado no *Quadro 1* ao final deste capítulo.

6 “A gente não é metade nada, a gente é inteiro.”^{iv}

Até aqui o leitor pode estar se perguntando: *Mas afinal de contas, aonde entra a escola pública brasileira nessa história?* Para começar, eu lembraria ao leitor de que a escola pública brasileira, bem como os alunos e os profissionais que dela fazem parte, não está imune aos efeitos da globalização. Muito embora a maioria dos estudos relatados nos capítulos anteriores examine a questão do inglês como L2 em países como Canadá, Cingapura e Índia, o ensino do inglês como LE nas escolas brasileiras também inspira cuidados. Conforme os dados gerados por esta pesquisa, aprendizes brasileiros investem no inglês na expectativa de obtenção de recursos materiais e simbólicos provenientes do conhecimento da língua global. Para a maioria dos participantes deste estudo, o inglês consiste numa língua de possibilidades futuras.

Infelizmente, porém, a observação das práticas de sala de aula do grupo voluntário envolvido nesta investigação, adolescentes com idades entre quinze e dezoito anos, aponta para o inglês como apenas uma disciplina a mais no currículo escolar. Uma disciplina sobre a qual a maioria não parece saber muito. Ou o que parece ser ainda pior, uma disciplina cujas aulas de gramática e tradução se restringem ao ensino sistemático do verbo *to be* desde a 5ª série do Ensino Fundamental até o 1º ano do Ensino Médio. Aparentemente, a obrigatoriedade de inclusão de uma LE no Ensino Médio (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 Seção IV Art. 36 parágrafo III) não garante o acesso dos alunos brasileiros ao conhecimento capaz de lhes assegurar uma vaga no competitivo mercado de trabalho na era da globalização. A língua que, na comunidade imaginada dos participantes deste estudo, representa a expressão das possibilidades futuras passa, assim, a fazer parte de um conjunto de fatores decisivos na exclusão de milhares de jovens brasileiros – mais um entrave na busca de um futuro melhor, da ascensão social e de novas oportunidades.

Desnecessário dizer que a língua inglesa exerce relativa importância no que diz respeito ao futuro dos jovens brasileiros. Mas a situação da língua em nosso país em nada se parece com aquela do inglês em Cingapura, como descrita por Chew (2007), ou na Índia de Agnihotri (2007), por exemplo. Certamente, os dois últimos países mantêm vínculos muito mais estreitos com o inglês quando comparados ao Brasil. Como já vimos anteriormente, enquanto Cingapura não mede esforços na adoção de uma língua internacional, a populosa Índia se ressentiu de um período de exploração colonial muito nocivo para línguas e culturas daquele país.

Mas e o Brasil? Onde se encaixa a nação latino-americana na qual a língua inglesa não passa de mera coadjuvante nas escolas, uma língua estrangeira? Como podem questões identitárias fazer parte da discussão do ensino dessa língua? À semelhança de qualquer outro país em desenvolvimento, o Brasil navega nas ondas bravias da globalização ao sabor dos ventos trazidos pelas nações economicamente mais poderosas. Mais dificilmente percebida por alguns, na mesma direção desses ventos corre uma brisa silenciosa que carrega consigo a cultura das nações hegemônicas.

Durante meu estágio CAPES – PDEE na *University of British Columbia*, a grade de programação da televisão canadense chama minha atenção. À exceção das novelas e dos telejornais, tudo o mais se parece com os programas da tv brasileira. A padronização chega aos níveis do enfado: *Big Brother*, *America's Next Top Model*, *Pimp my ride*, os mesmos *sitcoms* de sucesso no Brasil, os mesmos programas de auditório, as mesmas músicas, os mesmos *cartoons*. Ao final de um ano, a professora Bonny Norton insiste na mesma pergunta de sempre: “*O que eu havia visto de diferente no Canadá?*” A pesquisadora parece contrafeita com minhas respostas. Na minha opinião, além da vastidão do campus da UBC, das comidas chinesa e indiana, minha preferida, do salmão defumado enlatado, da turba de asiáticos que percorre a cidade de Vancouver e, obviamente, do uso da língua inglesa, o Canadá não parece

assim tão diferente. Sempre tive a impressão de que ela esperava por uma resposta que definisse o país aos olhos de uma estudante estrangeira – a perspectiva do outro. A professora não parecia dar-se conta, porém, da enorme dificuldade encontrada por mim na percepção do diverso em meio a uma sociedade cujos costumes não se afastam tanto assim dos hábitos da classe média brasileira. Cidadã sul-africana familiarizada com a cultura de países como Uganda, Kênia, Lesoto, e na falta de maior conhecimento a respeito do Brasil, Norton parecia contar com meu estranhamento frente às práticas da sociedade canadense. No meu caso, a globalização já havia surtido efeito, no entanto. Os costumes que mais verdadeiramente chamam minha atenção no Canadá têm origem noutras culturas oriundas do subdesenvolvido (em desenvolvimento?) hemisfério Sul. Delas, eu pouco sabia. A globalização tão eficaz na propagação da televisão, do *fast food*, da música e do cinema norte-americanos não parece ter a mesma força, por exemplo, na divulgação dos filmes do circuito *Bollywoodiano*, ou da deliciosa comida africana saboreada com as mãos a partir de um único prato compartilhado à mesa pelos convivas.

O que tem a língua inglesa a ver com tudo isso? Segundo Graddol (2006), a língua inglesa se encontra no cerne dos paradoxos assomados pela globalização. O inglês fornece a *lingua franca* essencial ao aprofundamento da integração das economias globais. O inglês facilita encontros transnacionais e permite que nações, instituições e indivíduos, em qualquer lugar do mundo, expressem suas visões de mundo e suas identidades. Além disso, o inglês consiste na língua nacional de algumas das maiores economias de livre mercado, a língua dos líderes da globalização econômica que aparentam “representar valores culturais, econômicos e religiosos específicos” (GRADDOL, 2001, p. 66). Mas, acima de tudo, o inglês é a língua da padronização universal.

Segundo Graddol (2006), a expansão global do inglês levanta não só questões lingüísticas, educacionais e econômicas, mas também questões culturais, políticas e éticas.

Questões negligenciadas, como vimos anteriormente, pelos defensores da isenção da língua inglesa nos processos de difusão econômica, cultural e linguística das nações do Norte – Brutt-Griffler (2002, 2005), por exemplo. A expansão do inglês reside no coração do fenômeno da globalização. Nas palavras de David Graddol, o inglês redefine identidades nacionais e individuais ao redor de todo o mundo contemporâneo, alterando linhas políticas, criando novos padrões globais de riqueza e de exclusão social e, sugerindo novas noções de direitos humanos e de responsabilidades cidadãs.

Em meio a esses novos padrões globais, Graddol (2006) também identifica a emergência de um modelo diferente de educação. A participação plena do indivíduo na nova economia, seja como consumidor, trabalhador ou como cidadão responsável, demanda informação atualizada e de qualidade tanto no que diz respeito às questões locais quanto às questões globais. A participação na economia global exige, ainda, que o indivíduo apresente habilidades mais flexíveis e elevados níveis de organização. À primeira vista, os pré-requisitos exigidos para o enquadre do indivíduo na vila global parecem consistir num fator determinante da exclusão da maioria. Quantos de nós fariam parte de grupo tão seletivo? Não muitos, considerando-se à risca as imposições descritas pelo autor.

No mundo globalizado, o letramento na língua nacional do indivíduo consiste numa habilidade básica, assim como o conhecimento matemático. Além do letramento na primeira língua, com o advento da tecnologia da informação (TI) – utilização de computadores e aplicativos tais como *word processors*, *spreadsheets* e *internet browsers* – o letramento digital, acompanhado do conhecimento do inglês, consiste numa das competências básicas exigidas pelo mundo global. A função do inglês nos currículos escolares extrapola aquela da língua estrangeira, conforme Graddol (2006). Por isso, mudanças profundas podem ser percebidas em “quem está aprendendo inglês, seus motivos para aprendê-lo e suas necessidades como aprendiz” (GRADDOL, 2006, p. 72). Para o autor, num contexto onde as

habilidades no inglês podem ser consideradas incomuns, a língua oferece vantagem competitiva. Entretanto, com a maior disponibilidade do inglês, pouca ou nenhuma vantagem pode advir da adoção da língua. Mais do que isso, “sem inglês você não está nem na corrida” (GRADDOL, 2006, p. 122).

Como veremos a seguir, a comunidade global e as expectativas futuras envolvendo o conhecimento do inglês também fazem parte do imaginário dos participantes deste estudo. Antes, porém, as seções 6.1, 6.2 e 6.3 apresentam o Instituto de Educação Dr. Barcelos, justificam a realização da pesquisa-ação desenvolvida junto àquela escola e caracterizam a organização das práticas de sala de aula na turma 100.

6.1 Do Instituto de Educação Dr. Barcelos

O Instituto de Educação Dr. Barcelos é uma daquelas enormes escolas estaduais com três andares, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de química, quadra de esportes e ginásio. Apesar da aparente boa infra-estrutura, o ambiente parece um pouco opressor. Para qualquer direção que se olhe, os tons acinzentados predominam. Vidros quebrados e tinta descascada nas paredes sugerem a necessidade de reformas. Tudo ao redor parece muito envelhecido e, talvez por isso, mal cuidado. Nas salas de aula, o pé direito muito alto e as grandes janelas de vidro, que quase encostam no teto, imprimem um ar de hospital público ao lugar. As janelas impedem qualquer contato visual com o lado de fora da escola. O ambiente transmite uma sensação de isolamento. Encaixotados por horas a fio, os adolescentes aproveitam toda e qualquer chance para respirar novos ares. Até mesmo durante o curto espaço de tempo existente entre uma aula e outra, os alunos do primeiro ano buscam pelas portas de saída das salas de aula de onde podem avistar os longos e sombrios corredores. Como se não bastasse, a acústica das salas também atrapalha o bom andamento das aulas. Contudo, em defesa do Instituto de Educação Dr. Barcelos, urge afirmar-se que o ambiente

daquela escola, guardadas as dimensões da instituição que à época deste estudo contava com cerca de 3000 alunos matriculados, em pouco ou quase nada se difere das muitas outras escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul.

6.2 Da colaboração entre professora titular e pesquisadora

Os seis meses de visitação quase diária ao Instituto de Educação Dr. Barcelos foram precedidos por vários encontros entre professora titular e pesquisadora. Esses encontros se davam quase sempre à tarde, período no qual a primeira desempenhava as funções de coordenadora pedagógica da escola. Durante essas entrevistas bastante informais, a pesquisadora acena com a possibilidade da realização de um trabalho colaborativo que pudesse aproximar as práticas adotadas em sala de aula de inglês do Instituto de Educação Dr. Barcelos ao conhecimento teórico produzido na universidade.

A professora Ana demonstrava interesse no projeto de colaboração. Num desses encontros entre professora e pesquisadora foi acordado que a melhor maneira de colaboração consistia na elaboração de atividades e de material de apoio para as aulas de inglês no Ensino Médio que contavam apenas com o uso de um polígrafo desenvolvido pela própria professora Ana. A docente afirmava seu interesse em aulas mais dinâmicas desenvolvidas sob medida para as turmas de primeiros anos do Ensino Médio.

O projeto de colaboração não previa, porém, no princípio, a entrada da pesquisadora em sala de aula no desempenho das funções de professora. A interferência da pesquisadora em sala de aula na turma 100 se deve ao pedido de auxílio da própria professora Ana que, afastada de suas funções em mais de um momento ao longo do período de seis meses, acaba por redefinir o perfil desta pesquisa enquanto pesquisa-ação.

6.3 Das aulas de inglês na turma 100

As aulas de inglês na turma 100 obedecem quase sempre a mesma ordem pré-estabelecida de acontecimentos. Num primeiro momento, a professora expõe o tópico gramatical com o auxílio do quadro negro. Ao mesmo tempo, os alunos transpõem a informação do quadro negro para os cadernos. Logo após, a professora lê, em voz alta, tudo aquilo que acaba de ser escrito na lousa. Por fim, a professora indaga se algum dos alunos tem dúvida. Ao final desse processo, que se dá quase sempre em meio ao silêncio dos alunos, a professora assinala um ou mais exercícios de fixação encontrados no polígrafo e que podem ser executados em duplas ou individualmente. As aulas são centradas na professora (*teacher centered*) e o método adotado para o ensino do inglês como LE é o de gramática e tradução (*grammar translation*).

A tranquilidade da turma 100 chama atenção. Sempre muito amistosos tanto com a professora Ana quanto com a pesquisadora, os aprendizes parecem empenhados na conformação às exigências da instituição, ao estilo da professora e, até mesmo, à intromissão da pesquisadora. No excerto transcrito abaixo, o primeiro de uma série que pretende caracterizar a turma 100 aos olhos do leitor, os aprendizes fazem uso do polígrafo elaborado por Ana. Numa tarefa realizada em duplas, os aprendizes “preenchem uma série de exercícios” acerca do Presente Simples do inglês. Só muito recentemente percebi que, à época da geração de dados, referi a realização da tarefa como um simples preencher de lacunas. A bem da verdade, as atividades desenvolvidas em aula se resumem, quase sempre sem exceção, ao cumprimento de tarefas mecânicas no processo de aprendizagem da língua.

Excerto 1

Sentada à última classe da primeira fileira próxima à janela, sou adotada por uma dupla de meninos comprometidos, a exemplo de todos os outros colegas, com o preenchimento de uma série de exercícios acerca do uso do Presente Simples na língua inglesa. A grande maioria dos alunos possui cópia do polígrafo desenvolvido e adotado pela professora da escola. Meninos e meninas trabalham em duplas e a troca de lugares e a ocasional consulta a colegas de grupos distintos se dá de forma bastante tranqüila e

surpreendentemente silenciosa. (Diário de observação, visita 01, turma 100, 07/06/2004).

A turma 100 realiza com seriedade as tarefas propostas pela professora Ana. No segundo mês de observações, no período destinado à avaliação, uma atividade de vídeo (único episódio de exceção às aulas de gramática e quadro-de-giz presenciado por mim num intervalo de seis meses) dá mostras da preocupação dos aprendizes senão com a aquisição da língua pelo menos com o conceito obtido na disciplina. Naquela manhã, o grupo parece diferente. Vinte e nove alunos, contra uma média de 17 presenças nos quatro primeiros encontros, comparecem à aula de inglês da turma 100. Aparentemente, tanto a natureza da tarefa quanto o objetivo da mesma acarretam uma maior participação dos adolescentes.

A tarefa em si não parece tão diferente das aulas de gramática. Apesar da inclusão de uma aula potencialmente mais dinâmica e comunicativa, a atividade de vídeo realizada pelas turmas do primeiro ano com fins avaliativos deixa a desejar. De fato, os alunos apenas assistem o filme, por inteiro, em sala de aula e, logo após, respondem a um conjunto de questões de compreensão e de interpretação de texto. A atividade propõe que os aprendizes examinem personagens e cenário do filme *Coração de Cavaleiro*. Se por um lado a sessão de vídeo pode ter servido de estímulo ao comparecimento em peso da turma por tratar-se de atividade pouco mais descontraída do que as de costume, por outro lado, a presença dos alunos pode também ser justificada em virtude da importância acadêmica da atividade que seria recolhida e, posteriormente, avaliada pela professora.

De todo modo, minha maior preocupação aqui é a de traçar o perfil da turma como grupo sério e cumpridor de suas tarefas. Flexível, a turma 100 topa qualquer parada. Os aprendizes não oferecem resistência nem às aulas de gramática nem às tímidas tentativas de mudança propostas pela professora titular da disciplina. O cuidado com a realização das tarefas chama atenção para as práticas da turma 100 em sala de aula. Os aprendizes zelam

pela limpeza do trabalho e lançam mão da melhor caligrafia no momento de avaliação como podemos perceber no segmento abaixo extraído do Diário de Observação na turma 100 em 07 de julho de 2004:

Excerto 2

Chamou minha atenção o esmero com que a grande maioria dos grupos preparava a tarefa. Havia um certo cuidado com a limpeza do trabalho e com a caligrafia utilizada no desenvolvimento do mesmo. Considerei o zelo dos participantes como uma provável demonstração de consideração e respeito em relação à leitora e em relação ao desenvolvimento da atividade que parecia investida de uma certa carga institucional. A atividade parecia valiosa para os alunos. Tão valiosa a ponto de fazê-los, alarmados com o final da aula, clamar aos gritos por mais tempo. Como a resposta da professora fosse negativa, muitos se comprometem com a entrega da atividade em horário alternativo. Havia ainda um outro motivo para as reclamações que ouvia em meio aos participantes: alguns dos alunos não possuíam dicionário em casa e a consulta aos livros da biblioteca da escola parecia inviável. (Diário de observação, visita 05, turma 100, 07/07/2004).

Ao longo do semestre, porém, as aulas de inglês na turma 100 e a relação cortês entre aprendizes e professora sofre pequeno desgaste. Duas semanas. Este foi o intervalo entre a última aula de inglês na turma 100 e o período ao qual agora me refiro. Afastada de suas funções por questões de saúde, a professora titular da cadeira de inglês para as turmas 100, 101, 102, 103 e 104 encontra, na manhã de 21 de julho de 2004, quadro um pouco diferente daquele como qual estava acostumada na turma 100. Passado um período de quinze dias, os aprendizes parecem perdidos no que diz respeito ao programa das aulas de inglês. Quase nenhum deles lembra da atividade de vídeo e da obrigatoriedade de entrega das questões propostas pela professora:

Excerto 3

De acordo com o que observei, hoje a turma 100 parecia desestruturada e perdida em relação às aulas de inglês. Pode parecer exagero, mas o intervalo de apenas duas semanas parece ter causado danos à organização da turma. Já de início, a professora solicita a entrega dos trabalhos que haviam sido realizados pelos grupos após a atividade com vídeo. Infelizmente, dos vinte e sete alunos presentes, apenas três haviam trazido as questões completas sobre o filme *Coração de Cavaleiro*. Criou-se, então, um clima de animosidade. Os alunos pediam por mais tempo. A professora, por sua vez, afirmava que uma quinzena consistia em tempo mais do que suficiente para

que os alunos respondessem às questões. Muitos associavam o atraso para entrega do trabalho com a falta de dicionários. Tal justificativa não foi aceita em nenhum momento pela professora que confirmava a existência de um bom número de exemplares na biblioteca. Para que fosse possível, finalmente, dar cabo à discussão, a professora sinaliza com uma última e definitiva possibilidade: os trabalhos deveriam ser entregues até o final da tarde na supervisão da escola sob pena de punição que resultaria na perda de vinte pontos. (Diário de observação, visita 06, turma 100, 21/07/2004).

O episódio, bastante desagradável de ser observado, serve de preâmbulo para mais uma aula de tradução. Polígrafos em mãos, a tarefa agora consiste em traduzir o texto de uma música: *Sultans of Swing* do grupo *Dire Straits*. A grande maioria dos participantes trabalha em duplas. Alguns, no entanto, preferem ler, brincar com celulares, ou até mesmo não fazer nada. Como expectadora, começo a reconhecer posturas distintas que são adotadas pelos alunos no ambiente de sala de aula. Algumas delas bastante intrigantes. Como a do menino que, pela segunda vez, flagro sem polígrafo, sem caderno, sem estojo, sem coisa alguma. Ele não atrapalha o andamento da aula. Não diz uma só palavra durante todo o período. Alheio a tudo e a todos, parece não perceber o que se passa ao redor de sua classe. Estranhamente, parece que também não é notado pelos que estão a sua volta. Mas ele não é o único. Outros grupos, cada um a sua maneira, parecem ver o tempo passar arrastado. Algumas meninas pedem que a professora, na falta do CD, cantarole a música que até agora nenhuma delas havia reconhecido. Reclamam por uma música que seja *da hora*. Os alunos da professora Ana continuam a respeitá-la, mas aos poucos começo a perceber o crescente desinteresse por parte de alguns dos aprendizes.

Na turma 100, a utilização de música em sala de aula se assemelha àquelas lições de literatura nas quais o professor lê a poesia em voz alta propondo, a seguir, uma série de questões por meio das quais analisa os versos e a estrutura textual do poema. Era assim que Ana utilizava música em sala de aula. As letras não passavam de textos para tradução. Além disso, a professora costumava eleger um grupo de *Rock* em especial para utilização em aula e, de um mesmo CD obtinha textos diferentes para vários encontros. No breve segmento

destacado a seguir, Ana volta a fazer uso das músicas do grupo *Dire Straits* em tarefa avaliativa. Mais uma vez, os aprendizes lêem a letra da música e respondem às questões:

Excerto 4

Durante os dois períodos destinados à aula de inglês, os alunos da turma 100 realizaram tarefa avaliativa. A tarefa, que deveria ser realizada em grupos, consistia de um pequeno número de questões relativas à música *So far away* do grupo *Dire Straits*. (Diário de observação, visita 10, turma 100, 11/08/2004).

Mas se as coisas pareciam um pouco complicadas dentro de sala de aula, após o retorno da professora Ana, também a escola como um todo enfrentava dificuldades. Depois de dois meses de convivência com professores de todas as disciplinas, parecia possível perceber o estado caótico da instituição. Exemplo disso, as constantes alterações de horário que surpreendiam a comunidade escolar sem aviso prévio. Num intervalo de apenas dois meses pude presenciar quatro mudanças na escala de horários das turmas dos primeiros anos. Um dos motivos para tamanha inconstância residia na alta rotatividade de professores. Quando tais alterações aconteciam, os alunos reclamavam da falta do material para esta ou aquela aula. Para as aulas de inglês, por exemplo, o polígrafo era fundamental.

Excerto 5

O estabelecimento de mais um novo horário para as turmas da manhã resultou num início de semana conturbado. Esta é a quarta mudança de escala de períodos que presencio desde o início de minhas observações em sete de junho do ano corrente. (Diário de observação, visita 11, turma 100, 18/08/2004).

Dentro de sala de aula, a inconstância do planejamento de Ana preocupava mais. No episódio relatado no segmento abaixo, a professora atropela a própria agenda e realiza atividade de avaliação antes mesmo do desenvolvimento de tarefas de revisão elaboradas em colaboração com a pesquisadora. Ana parecia muito chateada com o pedido de alteração do

roteiro de atividades, mas, de acordo com as datas estabelecidas pela direção para a entrega dos conceitos, a modificação parecia imprescindível.

Excerto 6

Para a turma 100, o dia de hoje reservava uma série de atividades de revisão que professora titular e observadora haviam organizado cooperativamente. No entanto, o que se observou foi a aplicação de testes que antecedeu a revisão da matéria e a maioria dos alunos indo para casa mais cedo. A razão de tal mal entendido parece justificável pelo número de turmas e funções acumuladas pela professora que, constrangida, pediu que postergasse a aplicação das atividades de revisão para a semana posterior. As aulas do dia de hoje não foram registradas em vídeo ou áudio. (Diário de observação, visita 11, turma 100, 18/08/2004).

Aqui, um esclarecimento se faz necessário. Após dois meses de observação participativa, professora e pesquisadora resolvem pôr em prática a idéia inicial de colaboração na produção de material didático no intuito de reformular as aulas de gramática e tradução nas turmas 100 e 103 do Instituto de Educação Dr. Barcelos. O projeto não consiste, porém, no julgamento de valor das práticas adotadas por Ana. Tampouco os comentários expressos neste capítulo buscam denegrir o trabalho da professora. Ao contrário, tanto o acordo de colaboração quanto a análise dos fatos apurados junto à turma 100 pretendem auxiliar a tomada de consciência dos professores e da própria pesquisadora no que diz respeito às aulas de inglês na escola pública e no que concerne o desenvolvimento de habilidades coerentes com as exigências do mundo globalizado.

Infelizmente, porém, à época da geração de dados desta pesquisa, o Instituto de Educação Dr. Barcelos parecia longe de poder oferecer oportunidades para esse desenvolvimento de habilidades na língua estrangeira. As aulas de inglês, que já andavam um pouco conturbadas em virtude dos episódios acima mencionados, ainda contam com uma série de acontecimentos estranhos ao ambiente de sala de aula. Noutra manhã fatídica, também sem aviso prévio, o período destinado às aulas de Ana cede lugar ao período de

leitura. Nesse dia, os alunos eram convidados a trazer livros e revistas de casa para que fossem lidos em sala de aula. A idéia, bastante louvável, tem como principal objetivo a criação do hábito da leitura em meio aos jovens adolescentes. No entanto, no caso da turma 100, o sorteio daquele período valioso afastava ainda mais os alunos de, no mínimo, uma continuidade salutar e desejável do processo de aprendizagem da língua inglesa.

Excerto 7

Infelizmente, não foi possível que a turma 100 realizasse as tarefas destinadas para o dia de hoje. A cada semana um período de aula é dedicado à leitura de livros e revistas trazidos para a escola pelos alunos. Nesta semana, o período de leitura acabou por ocupar o espaço da aula de inglês. Apesar do pequeno atraso causado por mais uma mudança de planos, passar o período de leitura junto aos alunos possibilitou que muitos deles questionassem a finalidade das gravações em áudio e vídeo que têm sido realizadas por mim. Tive a oportunidade de falar sobre o projeto ALESA^{iv} e de, mais uma vez, justificar minha presença na escola. Em sua grande maioria, os participantes da turma 100 são muito amistosos e parecem fazer questão de que me sinta à vontade. (Diário de observação, visita 13, turma 100, 01/09/2004).

A rotina das aulas de inglês na turma 100 parece uma grande comédia de erros. Passada uma semana do espaço cedido pela aula de Ana à atividade de leitura, a invasão da escola cancela todas as atividades do Instituto de Educação Dr. Barcelos no turno da manhã. Mais uma vez, os acontecimentos conspiram contra a evolução das aulas e do plano de ação elaborado por professora e pesquisadora. Na falta do que fazer, os alunos voltam para casa. Mais uma semana perdida para as aulas de inglês. Não contávamos nem mesmo com a sorte. Eu também começava a desanimar. As semanas se passavam, já estávamos às portas da primavera e, nas aulas de inglês, tudo parecia em suspenso.

Excerto 8

As aulas do dia de hoje foram suspensas em virtude do arrombamento sofrido pela escola na madrugada da noite anterior. Fiquei chocada com o ato de vandalismo. Apenas uma balança do laboratório de química e a cafeteira da sala dos professores foram levadas. No entanto, portas foram riscadas, armários foram remexidos e o alarme da escola foi danificado. Não sei dizer o que mais me assustou, se o ato em si ou a calma com que os professores receberam a notícia. Apesar de tudo, a maioria deles parecia conformada com o saldo da invasão. Afinal de contas, os equipamentos da sala de vídeo e os computadores da escola foram deixados para trás sem

avarias. Quem sabe, na próxima. (Diário de observação, visita 14, turma 100, 08/09/2004).

Ao arrombamento da escola seguiu-se o desabamento do forro de algumas salas de aula, dentre elas a sala ocupada pela turma 100. Devido ao atraso do programa das aulas, na manhã de 15 de setembro só resta à professora Ana a realização de atividades de recuperação dos conceitos dos alunos. Na confusão instalada pelo excesso de chuvas acabo por me desdobrar entre as turmas de quinta séries e de primeiros anos atendendo ao pedido de auxílio de Ana. As atividades de recuperação consistem num conjunto de exercícios de gramática que não estava previsto no plano elaborado pelas professoras titular e visitante.

Excerto 9

Chove muito na manhã de hoje. O forro de algumas das salas de aula despençou durante a madrugada. As turmas foram remanejadas e várias delas compartilham o mesmo professor num mesmo período. A fim de auxiliar a professora titular, aplico atividades de recuperação nas turmas 100 e 104. (Diário de observação, visita 16, turma 100, 15/09/2004).

Ana começava a dar mostras de cansaço físico e mental. O afastamento da professora por motivos de doença parecia iminente. Contudo, Ana parecia confortável com meu auxílio. No dia 27 de setembro Ana pede que eu assumo o 5º período na turma 100. Aquela seria a primeira aula, no Ensino Médio, sobre o Passado Simples para os aprendizes daquele grupo. Apesar de confiante na minha atuação, Ana impõe restrições à minha prática. As recomendações da professora são respeitadas à risca por mim.

Excerto 10

Sentindo-se mal, a professora titular da turma 100 deixa os alunos sob minha responsabilidade no último período. Sou encarregada da iniciação dos participantes ao uso do Passado Simples no inglês. Infelizmente, porém, tal iniciação não fica a meu critério. Antes de partir, a professora faz recomendações e limita minha ação à cópia de algumas regras de gramática e posterior aplicação de um exercício de fixação. Apesar de tudo, o período voa. (Diário de observação, visita 18, turma 100, 27/09/2004).

No final do mês de setembro meus temores se confirmavam. Ana havia pedido um novo afastamento de dez dias para tratar da saúde. Dessa vez, entretanto, a professora solicita que eu assumo as aulas das turmas 100 e 103 com total liberdade de ação. As músicas e os jogos que há meses esperavam por uma oportunidade poderiam, finalmente, sair da gaveta. Na primeira semana, o jogo da mentira e o bingo retomam estruturas e vocabulário conhecidos dos alunos, extraídos das páginas do polígrafo utilizados pelos aprendizes. A aceitação das atividades em meio aos alunos da turma 100 não surpreende. Ambas exigiam o engajamento dos participantes de forma ativa. Ambas ecoaram na turma 100. Os alunos pareciam ansiosos por poder fazer uso do pouco conhecimento que detinham da língua.

Excerto 11

Na noite da segunda-feira fui surpreendida pelo telefonema da professora Ana. De acordo com o que me foi dito, as turmas 100 e 103 ficariam sem aulas por, pelo menos, dez dias em virtude do afastamento da professora por motivo de saúde. Ficou claro, durante nossa conversa, que a professora Ana desejava que eu a substituísse. Preparei câmera de vídeo, gravadores e tudo mais. Às sete e quinze da manhã estava na escola. Pedi à professora de português que colaborasse com a realização das entrevistas permitindo que um ou dois alunos deixassem a sala de aula por cerca de dez minutos a fim de conversar comigo. Minha proposta foi muito bem aceita. Para a professora Cibele, minhas entrevistas podiam servir de desabafo para muitos dos alunos. Um momento para conversar. Ela estava certa: muitos dos jovens participantes aproveitavam o espaço que lhes era concedido frente à câmera para falar da vida e dos problemas que enfrentavam. Já nos períodos destinados às aulas da professora Ana, duas atividades de grupo são desenvolvidas: o bingo e o jogo da mentira. A primeira tarefa consistia na revisão de vocabulário extraído das páginas do polígrafo utilizado pelas turmas. O jogo da mentira por sua vez, visava à prática da conversação através de uma série de perguntas e respostas que envolviam o uso de estruturas como o Presente Simples. Contei com a colaboração da turma 100. Apesar do pouco tempo, apenas um período de aula, o bingo foi um sucesso. Não havia um único participante fora da atividade. Todas as etapas do jogo foram respeitadas e meu papel enquanto professora foi legitimado pelos alunos. (Diário de observação, visita 19, turma 100, 29/09/2004).

Até mesmo quando um pouco perdidos na realização das tarefas propostas pela pesquisadora, as meninas e os meninos da turma demonstravam empenho em conformar-se com o sistema da professora visitante e com o tipo de atividade ministrada por ela. No segmento a seguir, Angélica, Silvana, Maiara e Raquel, fazem um esforço de compreensão do

Bingo realizado no dia 29 de setembro de 2004 na turma 100. No excerto 12, após uma breve brincadeira com o gravador, uma série de comentários irônicos e de risinhos nervosos dão mostras de que as alunas não sabem o que fazer frente a uma atividade que envolvia a todos os presentes num momento de integração bem mais ruidoso e excitante do que aqueles proporcionados pelas aulas de gramática e tradução. No começo da atividade, alguns não parecem saber como se portar. Sem exceções, porém, aos poucos, os aprendizes adotam a mesma postura expressa nas palavras de Angélica: “*a gente não entendeu ainda, mas a gente vai entender*”. Num outro momento, Luciana e Márcia protagonizam outro breve diálogo que serve de indícios do investimento dos alunos da turma 100 na aprendizagem do inglês. No segmento de número 13, Márcia lembra à colega Luciana de que, para entender as instruções do jogo seria preciso que ambas ficassem quietas.

Excerto 12

Angélica: Estamos aqui na sala de aula:: (.) fazendo um trabalho tri massa ((risos)) Nós estamos fazendo um quadradinho que tem dezesseis formas e nós temos que deixar grande o bastante para deixar grande o bastante para colocar ((risos))Vamos fazer uma entrevista o que vocês tão achando? o que que vocês tão achando do trabalhinho da sôra? Silvana,
Silvana: bah:: muito show trabalho assim ô bah:: excelente
Angélica: Maiara o que você tá achando?
Maiara: Excelente estou aprendendo muito com esses quadradinhos ((risos))
Angélica: Patrícia,
Patrícia: Não não me envolve nisso não sôra (..)
Angélica: a Raquel,
Raquel: ah:: eu tô achando tri massa
Angélica: tá agora vamo pará com isso e vamo trabalhá de verdade. A gente não entendeu ainda o que tem que fazê, mas a gente vai entendê

Excerto 13

Luciana: Ai que legal, guria, bah:: faz um pra mim também tchê,
Patrícia: Não é só tu que tem que fazê (..)
Luciana: O que que tem que fazê agora?
Márcia: Tem que ficá quieta

O texto de apresentação das aulas de inglês na turma 100 sugere que os aprendizes daquele grupo gozam de pequenas possibilidades de desenvolvimento das habilidades na LE naquele segundo semestre do ano de 2004. A leitura dos excertos extraídos do Diário de Observação aponta uma seqüência de acontecimentos desastrosos que acabam por prejudicar a aplicação de atividades lúdicas e com teor mais comunicativo, conforme acordo previamente firmado entre as professoras. Face aos muitos acontecimentos, as aulas de tradução e gramática perduram consistindo na principal abordagem de ensino adotada pela professora de inglês dos primeiros anos do Ensino Médio do Instituto de Educação Dr. Barcelos.

Dos excertos citados nesta seção, apenas sete (excertos de números 1, 2, 3, 4, 11, 12 e 13) fazem referência direta às ações e à atuação dos alunos em sala de aula. De resto, as aulas de inglês da turma 100 parecem melhor caracterizadas com o auxílio da descrição de um conjunto de incidentes não muito positivos e de circunstâncias desfavoráveis ao aprendizado da língua estrangeira. A alteração freqüente da escala de períodos de aula sem aviso prévio, a ocorrência de atividades distintas durante o período reservado às aulas de LE (período de leitura), a suspensão das aulas em virtude do vandalismo que atingiu a escola, a suspensão das aulas devido às intempéries locais, o afastamento da professora por motivos de saúde – todos esses eventos atrapalham o desenvolvimento das aulas na turma 100.

Após seis meses de esforços, só me restava lamentar. Os meninos e meninas da turma 100 acabam tragados pelos problemas na organização e pelo despreparo da escola pública. O mais triste de tudo isso é saber das condições desses aprendizes no que diz respeito ao conhecimento da língua inglesa. Se depender dos conhecimentos adquiridos na escola, os alunos do Instituto de Educação Dr. Barcelos não têm a menor chance no mercado de trabalho – do verbo *to be* ao verbo *to be*. Como competir com os jovens provenientes da classe média, classe média alta em igualdade de condições?

A conformação aos desígnios da escola e, em certa medida, a apatia dos alunos da turma 100 também penalizam. Como veremos a seguir, para grande parte desses aprendizes, uma boa aula de inglês prevê o estudo de gramática e a tradução de textos. Por quê? A resposta para essa pergunta parece muito simples: esse é o tipo de aula que os adolescentes daquela escola conhecem. Esse é o único tipo de aula que muitos adolescentes conhecem. Em sala de aula ou em situação de entrevista, os aprendizes parecem conformados com a aula de tradução e gramática justamente porque as aulas de quadro-de-giz e de execução mecânica de exercícios é tudo que eles conhecem das práticas de sala de aula na escola pública.

Não se deixe levar pelas aparências, porém, o leitor mais desavisado: afirmar a conformação dos alunos da turma 100 ao *status quo* não significa afirmar que o grupo de adolescentes ignore algumas das maiores falhas do ensino do inglês na escola pública. Em situação de entrevista, Andrelise, uma simpática jovem de 17 anos que almeja um futuro promissor como cantora, mas que no momento ganha a vida “fazendo de tudo um pouco”, critica a eterna repetição do verbo *to be* nas aulas de inglês ao mesmo tempo em que revela seu interesse pela aquisição de um conhecimento “mais profundo” da língua:

Excerto 14

Elisabete: Como é que é, pra Andrelise, estar estudando inglês desde a 5ª série?

Andrelise: Ah, mudou um pouco, né? (inaudível) sei lá, se eu for xingar alguém porque eu xingo em inglês, ninguém (risos)

Elisabete: (risos) Ninguém te entende, né? (risos)

Andrelise: (risos) Ninguém entende

Elisabete: Tá bom. (risos) Tu acha que tu tem aprendido coisas assim que tu possa usar?

Andrelise: Ah, eu aprendi um monte de coisa

Elisabete: É?

Andrelise: Só que o ruim é que nesses colégios estaduais eles, eles ensinam mais o que foi passado o tempo todo. Tipo verbo *to be*

Elisabete: Ahã.

Andrelise: Isso aí passa sempre, sempre a mesma coisa

Elisabete: Repetindo?

Andrelise: Tá sempre repetindo os pronomes, tá sempre repetindo. Eles nunca mudam assim, sabe?

Elisabete: Ahã

Andrelise: Sei lá uma coisa mais profunda. É sempre a mesma coisa, então, é fácil de aprender.

Elisabete: Fica sempre naquela base.

Andrelise: É. Isso daí eu já sei.

Em resposta ao questionário aplicado junto à turma 100 no dia 24 de novembro de 2004, a exemplo de Andrelise, outros alunos criticam o ensino da língua inglesa na escola pública. A questão de número 5 do questionário perguntava: “*Você gosta de estudar inglês na escola? Por quê?*” Dentre as 22 respostas concedidas pelos informantes presentes no dia da aplicação do questionário, as observações abaixo merecem destaque.

Excerto 15 (Questionário, aluno A1 em 24/11/2004)

Não! Porque a professora é bem chata e nunca sai do verbo *to be*.

Excerto 16 (Questionário, aluno A2 em 24/11/2004)

Não. Porque é a mesma matéria desde a 5ª série.

Excerto 17 (Questionário, aluno A3 em 24/11/2004)

Não. Porque na escola eles não ensinam o importante, só o básico.

Excerto 18 (Questionário, aluno A4 em 24/11/2004)

Não. Porque parece que não muda as coisas.

Parecia claro que, aos olhos dos alunos da turma 100, as aulas de inglês na escola pública deixavam a desejar. No próximo segmento deste capítulo, os aprendizes daquele grupo descrevem o que consideram ser uma boa aula de inglês.

6.4 Da receita para uma boa aula de inglês

Esta seção toma por base as entrevistas realizadas com vinte e dois participantes voluntários do Instituto de Educação Dr. Barcelos. Os excertos reproduzidos aqui consistem numa amostragem dos dados gerados em meio aos alunos da turma 100. Os segmentos citados abaixo evidenciam as crenças dos aprendizes no que diz respeito ao que a autora opta por denominar como uma “boa aula de inglês”. Nas entrevistas, a autora elicitava respostas que pudessem definir, segundo os aprendizes, as características mais adequadas à composição de uma boa aula de inglês na escola pública. Os aprendizes são convidados a elaborar uma

“receita de boa aula” capaz de corresponder aos desejos e necessidades de cada um deles. Fazem parte desta seção, os depoimentos de Andrelise (17 anos), Alex (15 anos), Patrícia (15 anos), Silvana (16 anos) e Felipe (14 anos).

Andrelise é uma daquelas alunas sorridentes, sempre pronta para colaborar com o que quer que as professoras proponham. Infelizmente, porém, a necessidade de trabalhar e de contribuir com a renda familiar afasta a jovem das salas de aula com muita frequência. No dia da entrevista, Andrelise estava de volta ao Instituto de Educação Dr. Barcelos após a ausência de algumas semanas. Espontânea e muito lúcida, Andrelise versa sobre suas experiências escolares com muita facilidade. De todos os vinte e dois entrevistados, Andrelise é a única participante a fazer menção da necessidade de acordo explícito entre aprendizes e professora no que concerne as práticas de sala de aula. A professora deve, segundo Andrelise, certificar-se de que os alunos “estão aprendendo e gostando das aulas”. Andrelise ainda defende a promoção da interação entre os alunos através de trabalhos de grupo e a dinamização das aulas por meio da utilização de música.

Excerto 19

Andrelise: Eu acho assim, ó. Uma aula de inglês assim boa é aquela assim, que, bah, tem trabalho em grupo, tem também algumas músicas. É tirada a letra, sabe? Ensaiai aquela música e vê a letra daquela música. E acho assim, ó, trabalho em grupo. É vê se eles tão aprendendo, se eles tão gostando da aula, né? E se não tão gostando, de pensar um pouco, mais naquela base.

Já o tímido Alex não consegue desvencilhar-se dos modelos de ensino de língua perpetrados pela escola pública. Para o aprendiz, uma boa aula de inglês consiste no trabalho com vocabulário e nos exercícios de tradução. A perspectiva do aluno parece justificada, primeiro, pela lembrança das aulas de inglês na segunda série na rede privada de ensino e, depois, pelas aulas de inglês do Instituto de Educação Dr. Barcelos onde o aprendiz estuda desde o 5º ano do Ensino Fundamental. Antes de prescrever os ingredientes essenciais de uma

boa aula de inglês, Alex retorna ao passado e fala com carinho da professora da segunda série e das figuras das quais ela se utilizava na promoção da fixação de vocabulário. No excerto 20, Alex defende o estudo de vocabulário e os exercícios de tradução numa aula nada diferente daquela da professora Ana.

Excerto 20

Alex: Olha eu acho que (.) assim (.) vamos supor (.) escrever no quadro (.) colocar umas figuras, assim, porque tem umas palavras que nem eu sei que (.) várias palavras eu conheço e então colocar assim e a senhora traduzir e depois falar em inglês porque têm umas palavras que eu me enrolo meio no inglês

Elisabete: **Trabalhar com vocabulário?**

Alex: Isso. Exatamente.

Elisabete: Ahã.

Alex: É assim que eu gostaria de trabalhar (.) assim.

Elisabete: O que mais?

Alex: **Colocar uns exercícios pra traduzir**, assim

Elisabete: Gosta de tradução?

Alex: Gosto.

Elisabete: E música, gosta?

Alex: Música. Adoro *pop rock*, essas coisas assim (.) tudo no estilo de inglês

Elisabete: Ahã

Alex: Adoro.

Elisabete: Mais balanceado, assim?

Alex: Mais balanceado.

Elisabete: (risos)

Alex: (risos)

As aprendizes Patrícia (excerto 21) e Silvana (excerto 22) também ratificam a adequação das aulas de tradução e gramática às quais estão acostumadas. Silvana chega até mesmo a descrever a ordem seqüencial da ocorrência desejada de ações em sala de aula. Segundo a aprendiz, numa boa aula de inglês, a aula de que ela “gosta e na qual ela aprende”, a professora (1) passa a matéria no quadro, (2) explica item por item, (3) propõe a execução de exercícios e, finalmente, (4) volta a explicar a matéria no momento da correção das atividades. Coincidência ou não, a descrição passo a passo elaborada por Silvana em muito se parece com aquela das aulas de inglês na turma 100 (ver seção 6.3 p. 210).

Excerto 21

Patrícia: **Eu gosto bastante de traduzir as coisas.**

Elisabete: Traduzir?

Patrícia: Eu gosto (..)

Elisabete: Vocês gostam de trabalhar com texto, né?
Patrícia: Eu gosto de traduzir.
Elisabete: E o que mais pode ter numa aula? Tradução,
Patrícia: Ah, é isso aí.

Excerto 22

Elisabete: Como é que deve ser uma boa aula de inglês? Se tu fosse me dá uma receita (.)
Silvana: As aulas de inglês que eu gosto, que eu acho que eu aprendo melhor é aquela aula assim: tu passa a matéria no quadro, daí tu explica item por item
Elisabete: Sim.
Silvana: E depois a gente faz um exercício. Daí no exercício, explica de novo assim tipo quando vai corrigir (.) ou alguma coisa assim
Elisabete: Ahã
Silvana: Essa aula aí que eu acho legal
Elisabete: Tu gosta disso
Silvana: que eu entendo
Elisabete: E coisas diferentes?
Silvana: Uma coisa simples e prática
Elisabete: ahã (.) tu gosta de uma aula diferente, também ou?
Silvana: Gosto de trabalhar assim em grupo, fazer trabalhos pra entregar ou cartaz (.) essas coisas assim
Elisabete: ahã (.) aí tu acha que é uma aula legal?
Silvana: Acho que é uma aula legal, uma aula dinâmica. Fazer jogos que nem na outra aula teve.
Elisabete: Ahã

Mas nem todo mundo parece concordar com o paradigma tradicional da gramática e tradução. Mesmo estando um pouco receoso de que a professora Ana viesse a saber de nossa conversa, Felipe desaprova metodologias que se servem exclusivamente do quadro negro e da cópia nos cadernos como apoio para o ensino do inglês como LE. O aprendiz se declara contrário às aulas tradicionais tipicamente centradas no professor nas quais a atuação do mesmo se restringe à explanação de conteúdos junto ao quadro-de-giz. Segundo ele, uma boa aula de inglês não pode se resumir à transferência da matéria do professor para o aluno. Além disso, para Felipe outro motivo de censura das aulas tradicionais de gramática e tradução reside na inibição da colaboração entre os alunos uma vez que esse tipo de aulas não costuma promover trabalhos que envolvam a participação genuína em atividades de grupo.

Excerto 23

Elisabete: Como deve ser uma boa aula de inglês? Pro Felipe, uma boa aula de inglês é assim e assim, assado. Me dá uns passos aí. Quero uma receita pra dar uma aula boa.

Felipe: Uma boa aula de inglês no caso
Elisabete: pra quando eu for dar a minha
Felipe: É que no caso eu sou totalmente contra esse tipo de aula assim, matéria, matéria, matéria, daí responde no quadro e deu já era que (.) tem alguns professores que fazem isso. Eu não vou citar nomes porque pra não me complicar aqui no

Elisabete: Sim pra não
Felipe: no conselho de classe
Elisabete: Não, conselho de classe. Eu não tenho nada a ver com conselho de classe. Não.

Felipe: Mas de repente, mostra pra
Elisabete: Não
Felipe: Não querendo me complicar, mas não tem nada a ver com a professora Ana (.) ela é muito legal
Elisabete: Sim, mas eu entendi, no geral, o que tu disse, né?
Felipe: Ahã. Que no caso, pô
Elisabete: Aquela coisa mais tradicional, não é isso? É isso, né? Tu não tá falando mentira nenhuma, é verdade e tal. Dá matéria e faz exercício.

Felipe: Sim. Que no caso o inglês é uma matéria distinta das outras.
Elisabete: Ahã.
Felipe: Pode ser até uma língua, só que não é que nem o português (.) é uma língua que não é a nossa língua oficial
Elisabete: Ahã
Felipe: A nossa língua oficial é o português, a língua portuguesa (.) então já (.) é que no caso da língua portuguesa acho que já teria mais esse negócio tradicional assim, só que a professora Cibele faz um trabalho legal (.) ela faz bastante trabalho em grupo (.) digamos assim (.) e no caso eu acho que inglês teria que ter, digamos assim, dinâmica sobre o inglês, entendeu?

Elisabete: humhum
Felipe: É (.) trabalhos muito em grupo que (.) mesmo, sei lá (.) mesmo a (.) a sala precisa sempre tá unida porque senão (.) pode ver aquela sala ali (.) a sala era muito unida no começo, agora, tá assim ó (.) tá totalmente desunida
Elisabete: É?
Felipe: Aquela sala ali, digamos assim, pode ver (.) tem um grupo "x" que fica conversando aqui (.) tem outro grupo "x" que fica conversando aqui, tem outro grupo "x" que fica conversando aqui (.) e ninguém se, digamos assim, tem alguma interferência entre os grupos que, digamos, (.) por exemplo, eu tenho o meu grupo de amigos ali (.) tá certo, conhecidos são todos da sala (.) pra todos, mas a sala hoje em dia é muito desunida por causa disso, eles têm as chamadas panelinhas

Elisabete: Ahã
Felipe: Daí isso fica meio ruim até pro ensino, por que pode ver. A média de notas, no caso neste trimestre foi mais literatura, foi muito baixa
Elisabete: Ahã
Felipe: Foi abaixo de 50 e em física também, mas o que que acontece? A turma não tem uma união muito grande, então, pô (.) aquela estória de poder estudar junto com os colegas (.) pô isso aí eu acho muito legal só que não dá, né?
Elisabete: Tu acha que essa aula de matéria, exercício que tu falou (.) eu tô tentando fazer (.) organizar assim na minha cabeça o que tu disse (.) ãh (.) não ajuda, não dá (.) sei lá (.) não faz um ambiente propício pras pessoas se agruparem, assim?
Felipe: É, exatamente.
Elisabete: ser turma, assim

Felipe: Ahã, se enturmar. Que no caso trabalho em grupo é uma coisa que enturma, que (.)
Elisabete: As pessoas se relacionam
Felipe: É, as pessoas se relacionam muito mais que o normal, que a aula tradicional, digo, tipo caderno, copiar do quadro
Elisabete: O caderno, tu e o quadro, né?
Felipe: É isso que eu acho, sei lá.

Na turma 100, no entanto, Felipe é exceção. A maioria dos entrevistados nesta pesquisa se diz satisfeita com as aulas de gramática e tradução. Como já foi ventilado em seção anterior, a aparente satisfação dos alunos do Instituto de Educação Dr. Barcelos pode ser resultado da falta de referência dos aprendizes acerca de metodologias mais comunicativas do ensino da língua. No caso de Felipe, porém, a adequação às práticas de sala de aula pode ter origem no desejo de pertencimento à comunidade da turma 100. O próprio aprendiz menciona o início de desentendimento com a professora Ana em trimestre anterior. Aparadas as arestas, Felipe continua insatisfeito com as aulas muito embora participe de forma ativa da execução das tarefas propostas por Ana. Felipe não esclarece as razões da contenda, mas parece possível inferir-se que o emprego de metodologia tradicional tenha gerado o atrito entre aprendiz e professora. Para um, uma forma de distanciamento dos alunos. Para outra, a maneira correta de se ensinar a língua. Difícil saber o que realmente ocorreu. Neste caso, faço minhas as palavras do experiente Prof. Dr. Michael Halliday: “eu não posso lidar com a intencionalidade, eu só posso lidar com o que realmente aconteceu” (*6th LLED Graduate Student Conference, University of British Columbia, 23/05/2007*).

Mesmo assim, continuo inclinada a acreditar que a resistência de Felipe pode ter sido silenciada pelo desejo de conformação do adolescente às práticas do grupo. Os alunos da turma 100 não oferecem resistência ao ensino da língua estrangeira. Talvez este seja um dos pré-requisitos para a inscrição dos aprendizes junto àquela comunidade. Nem mesmo aquele menino alheio a tudo e a todos citado aqui na página 208 parece oferecer resistência às aulas de Ana. Não podemos perder de vista que para Ettiene Wenger a não-participação consiste numa forma de participação em si mesma. Ensimesmado, aquele aluno não elabora

movimentos de resistência. Num quadro que eu considero ainda mais dramático, o aprendiz parece, antes, muito mais apático e alienado do que qualquer outra coisa.

Nem bem terminada a seção 6.4 consigo antever o Prof. Dr. Bernie Mohan a me dizer que, outra vez, trouxe apenas o negativo, o que havia de pior para meu trabalho. Pois bem, continuo a cismar sobre isso. A apresentação de aspectos positivos não parece condizer, no entanto, com o exame de questões tais como globalização, imperialismo e neoimperialismo lingüístico. Não se trata de procurar pelo pior. É mais uma questão de reconhecimento do que pode ser mudado e da aceitação de que nós, professoras e professores, somos falíveis e de que, de tempos em tempos, nossa atividade deve ser questionada a fim de adaptar-se ao meio em que vivemos. De uma coisa, porém, o Prof. Dr. Bernie Mohan tinha razão: em Longaray (2005), a resistência dos aprendizes da turma 103 serve de alerta de que as aulas nas escolas públicas brasileiras não “enriquecem os alunos”.

6.5 Da língua das possibilidades futuras

Na introdução deste trabalho afirmo a existência, em meio aos participantes da turma 100, de uma comunidade imaginada que corresponde ao mundo dos negócios e do mercado de trabalho. Uma comunidade global “onde saber inglês significa a possibilidade de alçar vôos mais altos na corrida pelo desenvolvimento econômico e cultural” (ver p. 11). Comunidade porque implica o vislumbre de um agrupamento de pessoas com interesses afins. Imaginada porque consiste numa projeção do futuro. Nesta seção, os aprendizes Patrícia, Silvana, Felipe, William e Laura reforçam a idéia de Graddol (2006) segundo o qual sem inglês o indivíduo não faz parte da corrida mundial pelo desenvolvimento econômico e cultural global.

Nos excertos de números 24, 25 e 26 transcritos abaixo, Patrícia, Silvana e William lançam mão de discurso bastante semelhante na justificativa da inclusão da língua inglesa no Ensino Médio. Para esses aprendizes, o inglês consiste na língua do mercado de trabalho. Para

Silvana, o indivíduo “não é nada sem o inglês”. Para William, o mundo competitivo do mercado de trabalho privilegia aqueles que sabem fazer uso da língua. No segmento 27, William vai ainda mais longe ao salientar que “o que as empresas querem é pessoas que falam línguas diferentes” e que o inglês continua muito cobiçado no mundo todo.

Excerto 24

Elisabete: Por que tu acha que a língua inglesa faz parte do currículo escolar? Pra ti, assim, por que tem inglês na escola?
Patrícia: Porque é uma língua muito usada. (..) **no mercado de trabalho**

Excerto 25

Elisabete: É difícil a gente se desligar daquilo que a gente ouve, mas me diz assim qual é a razão, por que tu acha que vocês tem inglês na escola? Por que que ela faz parte, a língua inglesa faz parte do currículo? (..) Bom, quem colocou a língua inglesa na escola pensou no que, será?
Silvana: É, eu acho que é porque agora **no mercado de trabalho**, né? (..) **Tu não é nada sem inglês**, porque qualquer coisinha que tu vai fazer ah eles pedem inglês, pedem isso, pedem aquilo e o inglês junto (..) sempre tem o inglês porque
Elisabete: Ahã. Tá junto de outros conhecimentos que são exigidos, assim?
Silvana: É.
Elisabete: Legal.

Excerto 26

William: Bah, que o inglês hoje em dia, pôxa (..) entre uma pessoa que fale inglês e outra pessoa que não fale inglês **no mercado de trabalho**, com certeza
Elisabete: Escolhe quem tem inglês
William: É, escolhe quem vai ter inglês, né?

Excerto 27

William: Hoje em dia, **o que as empresas querem é pessoas que falam línguas diferentes**, com certeza. Por exemplo, se elas querem fechar um contrato com o exterior, normalmente todas as empresas grandes no exterior falam inglês, né? tem algum (..) daí eles não precisam contratar ninguém que fale inglês (..) já tem funcionários que falam inglês
Elisabete: humhum
William: É muito cobiçado as pessoas que falam inglês hoje em dia
Elisabete: É?

Como vimos anteriormente, a imaginação cria imagens do mundo e estabelece conexões através de tempo e espaço ao extrapolar nossas próprias experiências. Segundo

Wenger (1998), o conceito de imaginação se refere ao processo de expansão do nosso eu por meio da transcendência de tempo e espaço e da criação de novas imagens do mundo e de nós mesmos. Os aprendizes da turma 100 transcendem as barreiras do mundo que lhes é conhecido quando apostam no inglês como língua das possibilidades futuras. Guardadas as devidas proporções, os sentimentos dos aprendizes da turma 100 em relação ao conhecimento na língua inglesa se assemelham àqueles professados pelos adolescentes paquistaneses no estudo de Norton e Kamal (2003) (ver capítulo 4). A aplicação do *Youth Millenium Project* (YMP) junto aos alunos do Ensino Médio de uma escola no Paquistão revela a crença daqueles aprendizes na interdependência do desenvolvimento do letramento, da competência no inglês e dos avanços tecnológicos na conquista de um futuro melhor. No Brasil, mais precisamente no Rio Grande do Sul, na turma 100, os aprendizes confirmam o *status* de língua mundial do inglês crentes na promessa de obtenção de recursos materiais em troca da aprendizagem da língua.

A seguir, Felipe e William recuperam o *status* de língua universal do inglês. Além de língua para o mercado de trabalho e, por isso, língua das oportunidades e das possibilidades futuras, o inglês também consiste num instrumento para comunicação muito difundido. “A língua que todo mundo usa em qualquer lugar”, nas palavras de William. Já no excerto de número 30, Laura lembra das esperanças de um futuro melhor que povoam as mentes e os corações dos adolescentes brasileiros. Para Laura, “quem vai pra escola pra estudar tem planos pro futuro”. À semelhança de David Graddol, segundo o qual o letramento digital, acompanhado do conhecimento do inglês, consiste numa das competências básicas exigidas pelo mundo global (ver p. 207), Laura também associa o *status* do conhecimento na língua estrangeira àquele do letramento digital.

Felipe: Se eu tivesse oportunidade, com certeza, eu faria um curso de inglês
Elisabete: Faria? Ahã.
Felipe: Eu acho isso meio que (.) pra os dias de hoje seria bom, assim (.) uma, conhecer uma nova língua tipo o inglês porque hoje em dia (.) o inglês é quase que a língua mundial, né?
Elisabete: humhum
Felipe: Se não for.

Excerto 29

Elisabete: Por que que tem inglês na escola?
William: Por que será que tem? Porque, o inglês, até onde eu sei, é a língua universal, né? É a língua que todo mundo usa em qualquer lugar, então é fundamental ter no colégio a língua inglesa, né?

Excerto 30

Laura: Ai, porque eu acho que mais tarde tão pedindo isso, né? Serve, no caso, pra mais tarde, né? Pra nós que (.) quem tá estudando geralmente (.) quem vai pra escola pra estudar, geralmente, há (.) tem planos pro futuro, né? Ah, eu quero ser isso (.) tipo eu, né? Quero ser jornalista, né?
Elisabete: Ahã
Laura: é o sonho do meu vô também do meu pai, né? Então eu quero, né, ser até por vontade minha porque eu acho bem interessante, né? Em tudo agora eles tão pedindo, né? É que nem informática, eles tão pedindo em tudo, sabe? há (.) pra comércio exterior, o inglês, né, é ali o principal, né
Elisabete: Sim.
Laura: Bendizê. há e eu acho que é por causa disso, né, que no futuro eu acho que a gente vai precisar

Também em resposta ao questionário aplicado pela pesquisadora em 24/11/2004, os aprendizes da turma 100 aprofundam o poder da língua na busca de um futuro promissor. O instrumento pretendia consultar os alunos que, por algum motivo, não haviam concedido entrevista à pesquisadora. As respostas ao questionário confirmam os depoimentos registrados pelos participantes durante situação de entrevista. Quando indagados acerca da existência de uma disciplina de inglês como LE na escola – “*Na sua opinião, por que a língua inglesa faz parte do currículo escolar?*” – os aprendizes voltam a afirmar a importância do inglês para o mundo do trabalho nas instâncias local e global. Uma amostra das respostas elaboradas pelos aprendizes é transcrita a seguir.

Excerto 31 (Questionário, aluno A5 em 24/11/2004)

Porque deve ser a língua mais falada do mundo.

Excerto 32 (Questionário, aluno A6 em 24/11/2004)

Mais tarde vai ser importante para um futuro emprego.

Excerto 33 (Questionário, aluno A7 em 24/11/2004)

Porque é uma língua profissionalizante.

Excerto 34 (Questionário, aluno A8 em 24/11/2004)

Porque hoje em dia o inglês é muito importante.

Excerto 35 (Questionário, aluno A9 em 24/11/2004)

Porque hoje qualquer trabalho, por mais inferior que seja, tem que ter inglês.

Excerto 36 (Questionário, aluno A10 em 24/11/2004)

Porque no mercado de trabalho curso de inglês (ou pelo menos conhecimento) e informática são indispensáveis.

Excerto 37 (Questionário, aluno A11 em 24/11/2004)

É uma língua bastante pedida e usada. É uma língua que hoje em dia é bastante pedida nos cursos ou nos empregos.

Excerto 38 (Questionário, aluno A14 em 24/11/2004)

Porque é uma língua mundialmente falada.

Excerto 39 (Questionário, aluno A15 em 24/11/2004)

Porque tem a ver com os Estados Unidos serem considerados a maior potência mundial.

A grande maioria dos aprendizes da turma 100 reconhece o *status* de língua global do inglês. Apesar disso, porém, a LE parece ainda muito distante da realidade dos alunos do Instituto de Educação Dr. Barcelos. Muitas vezes, os aprendizes parecem não fazer idéia de como e quando farão uso do conhecimento da língua num futuro próximo. No excerto de número 40 reproduzido logo a seguir, Silvana admite desconhecer a aplicação prática da língua no mercado de trabalho. Como Silvana, a maioria dos alunos da turma 100 reconhece as exigências desse mercado. No entanto, para grande parte desses alunos, filhos de catadores de lixo reciclável, de porteiros e de diaristas, as referências dessas exigências parecem muito tênues. Para que serve realmente a língua inglesa no mercado de trabalho? Silvana hesita quando inquirida a esse respeito. Já para Alex, no excerto 41, a língua inglesa consiste num código do mundo informatizado.

Excerto 40

Elisabete: O que tu vai fazer com isso que tu tá aprendendo aqui, quando tu sair da escola? O uso pra isso. Ah, vou usar esse conhecimento pra tal coisa.

Silvana: **Ai, não sei (risos)**

Elisabete: Tu acha que vão te pedir, isso?

Silvana: É, isso é óbvio que vão, né?

Elisabete: É?

Silvana: Isso vão pedir, mas sei lá. Acho que pro que eu pretendo fazer acho que vou usar bastante

Elisabete: É?

Excerto 41

Elisabete: Quais são as tuas expectativas pro uso do inglês? Tu acha que tu vai usar?

Alex: Acho. Com certeza.

Elisabete: É. Me diz aí, me conta um pouco mais sobre isso (.) no que que tu acha que pode usar?

Alex: Olha, vamos supor que

Elisabete: saiu, né, tá o Alex lá daqui a dois anos terminando o Ensino Médio

Alex: É, terminando

Elisabete: Ou tá trabalhando, ou tá querendo fazer um vestibular (.) pra que vai te servir isso aqui

Alex: Ó, que inglês agora, quase, por exemplo, quase tudo é com inglês

Elisabete: humhum

Alex: por exemplo, computador, **se tu tiver computador tu tem que saber inglês, né?**

Elisabete: humhum

Alex: porque tu não sabendo, tu não sabe ali as palavra, tu não sabe o que diz (.) que tem uns que não tem tradutor daí (.) baixa tudo ali as informações em inglês, daí tu não sabe

Elisabete: Ahã

Alex: e não tem como traduzir aquilo ali (.) só pegando um dicionário ali

Elisabete: Ahã, na hora

Alex: É, imagina (risos)

Elisabete: Então, tá

Alex: Eu já fiz isso aí uma vez já

Elisabete: É?

Alex: humhum(.) Não sabia (.) peguei o dicionário assim do nada e comecei a ler e via as palavra como é que falava (.) lá meu irmão já me ajudava já também

Como mencionado no capítulo 4 deste trabalho, para Norton (2006), o investimento na língua-alvo corresponde a um investimento na própria identidade do aprendiz. Um detalhe na natureza do investimento dos aprendizes da turma 100 no que diz respeito a aprendizagem de inglês como LE em sala de aula chama a atenção, no entanto. Os alunos da turma 100

acreditam no investimento na aquisição do inglês como fator de promoção de um futuro melhor, apesar de todos os contratempos sofridos no decurso daquele semestre nas aulas de língua inglesa no Instituto de Educação Dr. Barcelos. Em nenhum momento, porém, os aprendizes fazem menção ao futuro do Brasil. Os adolescentes daquele grupo não relacionam o porvir dos indivíduos com o desenvolvimento do país em que vivem. Nisso, os voluntários deste estudo se diferem muito dos aprendizes paquistaneses envolvidos no projeto desenvolvido por Norton e Kamal (2003). Enquanto para os aprendizes paquistaneses, o letramento em inglês indica a possibilidade de estabilidade internacional ao reduzir o isolamento de países em desenvolvimento, para os aprendizes brasileiros da turma 100, a aprendizagem do inglês surge exclusivamente atrelada ao lucro financeiro individual. Nos dois casos, porém, o vislumbre de uma comunidade imaginada global e de expectativas futuras envolvendo o conhecimento do inglês aponta para a existência do que Phillipson (2008) considera ser uma hegemonia ideológica invisível segundo a qual os padrões de vida dos países do norte (língua, cultura, música, arte, conhecimento e pedagogias) são desejados por serem considerados superiores.

Além disso, ao defender um modelo de aula convencional de língua inglesa, a maioria dos participantes deste estudo parece ratificar o *status* do inglês enquanto língua da proressão, de acordo com o neologismo criado por Lysandrou e Lysandrou (2003). Como vimos, a noção de proressão dá nome ao processo de cancelamento mútuo entre ganhos e perdas – um processo que envolve ação e movimento, mas que não leva a lugar nenhum, impossibilitando a ascensão social dos indivíduos. A língua da proressão, ensinada por meio de métodos de tradução e gramática, atua como fator de exclusão em meio aos alunos do Instituto de Educação Dr. Barcelos. O ensino do verbo *to be* das séries iniciais ao Ensino Médio não parece produzir aprendizes competitivos, preparados para enfrentar o desleal

mercado de trabalho em tempos de globalização. O inglês atua, assim, como mais um fator discriminatório dos aprendizes provenientes das camadas populares da população.

Ainda assim, os aprendizes da turma 100 demonstram desejo de investimento na língua e nas aulas da professora Ana. Tal investimento exige mais do que o desejo de pertencimento a uma comunidade global imaginada com todas as suas possibilidades de retorno material e financeiro para aqueles que detém a língua. No segmento abaixo, Felipe observa a importância do bom relacionamento entre docente e discentes na realização de um bom trabalho em sala de aula. Para o eloqüente aprendiz, metade do investimento do aluno na aprendizagem de determinada disciplina depende do professor. Felipe expõe suas razões para acreditar na importância do papel do professor de uma maneira bastante ingênua. Para ele, a presença de um professor simpático e cativante em sala de aula resulta numa melhor aprendizagem. Muito provavelmente, o que Felipe define como simpatia não é nada mais nada menos do que o interesse que Andrelise já havia definido anteriormente como uma capacidade da professora em certificar-se de que os alunos estão aprendendo e gostando das aulas. Por simpatia entenda-se aqui o vínculo que se espera que seja estabelecido entre professora e aprendizes. A rotina atribulada de Ana, as ausências e o afastamento freqüente de sala de aula dificultam uma maior aproximação entre professora e aprendiz. Apesar das reservas de Felipe no que concerne as práticas adotadas por Ana no ensino da língua inglesa, o aprendiz faz questão de afirmar o bom relacionamento estabelecido entre ambos após um período pouco mais conturbado no primeiro trimestre daquele ano. A exemplo de todos os outros membros da turma 100, também Felipe parecia investido na aprendizagem do inglês e no bom andamento das aulas.

Excerto 42

Felipe: Os professores auxiliam muito na (.) se tu gosta ou não da matéria, entendeu?
Elisabete: ãh

Felipe: eu tive uns pequenos probleminhas com a professora Ana no primeiro trimestre

Elisabete: É?

Felipe: mas depois no segundo eu já me acertei com ela

Elisabete: Sim.

Felipe: (.) mas eu tô gostando muito da matéria, sempre gostei muito de inglês (.) porque inglês é uma matéria assim que eu nunca tive uma dificuldade grande (.) tá certo, eu dei uma ratiadinha agora nesse trimestre, mas eu acho que eu recuperei

Elisabete: É?

Felipe: humhum

Elisabete: Então tu acha que professor tem a ver (.) ãh (.) a motivação (.) gostar ou não gostar da matéria

Felipe: humhum, com certeza professor influencia, é?

Felipe: Professor influencia muito. Professor, assim, eu acho que é a peça fundamental pra ti gostar ou não da matéria (.) é (.) assim (.) o professor é quase, digamos assim, 50% de tu gostar ou não da matéria (.) porque se o professor é simpático é claro que tu vai gostar da matéria

Elisabete: Então, tá.

6.6 Considerações da autora

O simples fato de que, no Brasil, ninguém precisa ser categorizado enquanto *português-espanhol-libanês-brasileiro* (grosso modo, essa seria minha descrição étnica no Canadá) certamente já me parece uma grande vantagem. A possibilidade de poder dizer-me apenas brasileira me agrada numa época em que todas as nossas outras identidades possíveis parecem tão fragmentadas. Mas será mesmo que sabemos quem somos e onde estamos no mundo globalizado? Será que o desejo de pertencimento a uma comunidade global padronizada e primordialmente enfocada nos interesses individuais não irá nos perder? Confio que, no futuro, a sensação de completude expressa nas palavras de Seu Jorge se engrandeça em meio aos brasileiros e que nós todos possamos afirmar, como o artista, que “*A gente não é metade nada, a gente é inteiro*”. Enquanto isso não acontece, porém, questiono as práticas adotadas para o ensino do inglês na escola pública brasileira e convido o leitor a uma discussão um pouco mais crítica do papel da LE global em meio aos aprendizes brasileiros, principalmente no que diz respeito aos aprendizes oriundos das classes mais populares. Volto

a afirmar aqui, também, meu repúdio a teorias nebulosas de expansão da língua segundo as quais o inglês estava no lugar certo, na hora certa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos anteriormente (conferir páginas 13 e 14), cinco questões norteiam a realização deste trabalho. São elas: (1) Qual é o verdadeiro papel desempenhado pela língua global na sociedade brasileira atual? (2) Qual é o investimento dos participantes na aprendizagem do inglês em sala de aula? (3) Como os estudantes brasileiros encaram a aprendizagem de inglês no sistema público de ensino? (4) Como os aprendizes aceitam ou rejeitam aspectos culturais e ideológicos relacionados às aulas de inglês? (5) Adaptar-se a esses novos aspectos culturais e ideológicos exige reformulação das identidades dos aprendizes?

No que diz respeito ao primeiro questionamento, parece lícito dizer que, para muitos aprendizes brasileiros, a língua inglesa exclui mais do que insere os jovens no círculo da cidadania global. Apesar disso, porém, o investimento professado pelos aprendizes de inglês na escola pública parece bastante alto. No caso dos participantes deste estudo, como foi possível perceber a partir dos dados gerados por meio de entrevista, a crença no inglês como língua do desenvolvimento e das possibilidades futuras acompanha os alunos do Instituto de Educação Dr. Barcelos desde a 5ª série do Ensino Fundamental até o primeiro ano do Ensino Médio, muito embora a aprendizagem de sala de aula se resuma ao *verb to be* ao longo de todos esses anos de escolaridade.

Essa baixa produtividade das aulas de inglês na escola pública não passa despercebida pelos aprendizes deste estudo, no entanto. Muitos deles reconhecem, no ensino da língua inglesa como LE na escola pública, um ensino deficitário e repetitivo. Mas ainda assim, é possível que se perceba, junto aos participantes deste estudo, a força da hegemonia da língua inglesa propagada, principalmente nos dias atuais, pelos Estados Unidos. A língua inglesa surge quase sempre atrelada a uma imagem de sucesso econômico e à noção de desenvolvimento.

As identidades dos aprendizes de inglês parecem estar à merce dos fluxos econômicos e culturais globais. A grande maioria dos participantes deste estudo, por exemplo, sonha com as possibilidades de um futuro melhor e, segundo esses participantes, a língua inglesa representa moeda corrente na busca pela ascensão social. A falácia de que “*qualquer emprego hoje em dia exige o conhecimento de inglês*” não sai das mentes dos entrevistados desta pesquisa. Como ficam as muitas identidades desses aprendizes? O que fazer com o número imenso de alunos que, como os aprendizes do Instituto de Educação Dr. Barcelos, não possuem conhecimento suficiente na língua para competir com jovens estudantes provenientes de classes privilegiadas?

Ao que tudo indica, na impossibilidade de obtenção de um maior conhecimento da língua inglesa, os alunos da rede pública de ensino no Brasil estão fadados ao insucesso no mercado de trabalho. Talvez, sim. Talvez, não. Na verdade, nem todo mundo faz uso do inglês de forma diária. Urge que os professores tomem muito cuidado com a propagação do mito da importância do inglês sob pena de aniquilamento de algumas das inúmeras identidades com as quais nos deparamos em sala de aula. Parece natural, devido aos fatores econômicos e culturais que regem o globo nos tempos atuais, que os aprendizes confirmem o discurso senso comum segundo o qual a língua inglesa é muito importante nas instâncias local e global. Contudo, parece fazer parte das funções do professor de inglês como LE a discussão de questões mais amplas (questões político-econômicas, por exemplo) relacionadas a aprendizagem do inglês. Obviamente, não se trata aqui de conclamar os professores ao ataque infundado, em sala de aula, da aprendizagem da LE. Antes, prefiro sugerir que, aliada ao ensino de qualidade e da prática de sala de aula pensada e repensada de acordo com os aprendizes, a aprendizagem de inglês nas escolas públicas do país receba exame mais crítico a fim de que as identidades dos aprendizes não sejam penalizadas pela padronização e pelo desejo de pertencimento a comunidades imaginadas inatingíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMSON, B. *China's English: a history of English in Chinese education*. Hong Kong SAR, China: University of Hong Kong Press, 2004.

AGNIHOTRI, R. K. Identity and multilinguality: the case of India. In: TSUI, A. B. M., TOLLEFSON, J. W. (Orgs.) *Language policy, culture, and identity in Asian contexts*. Londres: Lawrence Erlbaum, 2007.

AHULU, S. General English: a consideration of the nature of English as an international medium. *English Today*, v. 13, n. 1, p. 17-23, 1997.

ANDERSON, B. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. Londres: Verso, 1991.

ANGELIL-CARTER, S. Second language acquisition of spoken and written English: acquiring the skeptron. *TESOL Quarterly*, v. 31, n. 2, p. 263-287, 1997.

AU, S. Y. A critical appraisal of Gardner's social-psychological theory of second language learning. *Language Learning*, v. 38, p. 75-100, 1988.

BAILEY, R. W. *Images of English: a cultural history of the language*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1991.

BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

_____. *Liquid life*. Cambridge: Polity, 2005.

_____. *Intimations of postmodernity*. Londres: Routledge, 1992.

BECK, U. *Risky society: towards a new modernity*. Londres: Sage, 1992.

BLOCK, D., CAMERON, D. Introduction. In: BLOCK, D., CAMERON, D. (Orgs.) *Globalization and language teaching*. Londres: Routledge, 2002.

BLOCK, D. Globalization and language teaching. *ELT Journal*, v. 58, n. 1, p. 75-77, 2004.

_____. Identity in applied linguistics. In: OMONIYI, T., WHITE, G. (Orgs.) *The sociolinguistics of identity*. Londres: Continuum, 2006.

_____. *Second language identities*. Londres: Continuum, 2007.

BOLTON, K. Where WE stands: approaches, issues, and debate in world Englishes. *World Englishes*, v. 24, n. 1, p. 69-83, 2005.

_____. World Englishes. In: DAVIES, A., ELDER, C. (Eds.). *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004.

_____. *Hong Kong English: autonomy and creativity*. Hong Kong SAR, China: University of Hong Kong Press, 2002.

BRUTT-GRIFFLER, J. Globalisation and Applied Linguistics: post-imperial questions of identity and the construction of applied linguistics discourse. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 15, n. 1, p. 113-115, 2005.

_____. *World English: a study of its development*. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

BURNS, A. Action research. In: HINKEL, E. (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005.

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

CANDLIN, C. N., MERCER, N. *English language teaching in its social contexts: A reader*. London: Routledge, 2001.

CENOZ, J., JESSNER, U. *English in Europe: The acquisition of a third language*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2000.

CHESHIRE, J. *English around the world*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1991.

CHEW, P. G. Remaking Singapore: language, culture, and identity in a globalized world. In: TSUI, A. B. M., TOLLEFSON, J. W. (Orgs.) *Language policy, culture, and identity in Asian contexts*. Londres: Lawrence Erlbaum, 2007.

CRYSTAL, D. On trying to be Crystal-clear: a response to Phillipson. *Applied Linguistics*, v. 21, n. 3, p. 415-423, 2000.

_____. *English as a global language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003a.

_____. *The Cambridge Encyclopedia of the English language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003b.

CRYSTAL, D. *The stories of English*. London: Penguin, 2004.

De SWAAN, A. *Words of the world*. Cambridge, England: Polity Press, 2001.

DETERDING, D., BROWN, A., & Ee LING, L. *English in Singapore: Phonetic research on a corpus*. Singapore: McGraw Hill, 2005.

DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DOUGLAS, J. D. *Creative interviewing*. Beverly Hills, California: Sage, 1985.

ERIKSON, K. T. A comment on disguised observation in sociology. *Social problems*, v. 14, p. 366-373, 1967.

ERLING, E. J. The many names of English: a discussion of the variety of labels given to the language in its worldwide role. *English Today*, v. 21, n. 1, p. 40-44, jan. 2005.

FERGUSON, N. *Colossus: the price of America's empire*. Nova York: Penguin, 2004.

FISHMAN, J. A., CONRAD, A., RUBAL-LOPEZ, A. *Post-imperial English*. Berlim, Alemanha: de Gruyter, 1996.

FONTANA, A., FREY, J. H. The interview. In: DENZIN, N. K., LINCOLN, Y.S. (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage, 2005.

GARDNER, R. C., LAMBERT, W. E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

GIDDENS, A. *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press, 1990.

_____. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity, 1991.

GILES, H., JOHNSON, P. The role of language in ethnic group formation. In: TURNER, J. C., GILES, H. (Orgs.). *Intergroup behaviour*. Oxford: Basil Blackwell, 1981.

_____. Ethnolinguistic identity theory: a social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*, v. 68, p. 69-99, 1987.

GNUTZMANN, C. *Teaching and learning English as a global language*. Tübingen, Germany: Stauffenburg, 1999.

GNUTZMANN, C., INTEMANN, F. *The globalisation of English and the English language classroom*. Tübingen, Germany: Narr, 2005.

GRADDOL, D. *The future of English?* Londres: British Council, 1997.

_____. *English next: why global English may mean the end of English as a foreign language*. Inglaterra: British Council, 2006.

GRAHAM, C. R. *Beyond integrative motivation: the development and influence of assimilative motivation*. Paper presented at the TESOL Convention, Houston, Texas, 1984.

GRAY, J. The global coursebook in English language teaching. In: BLOCK, D., CAMERON, D. (Orgs.). *Globalization and language teaching*. Londres: Routledge, 2002.

GUMPERZ, J. J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HARDT, M., NEGRI, A. *Empire*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000.
HELD, D., MCGREW, A., PERRATON, J. *Global transformations: politics, economics and culture*. Cambridge: Polite Press, 1999.

HELLER, M. Language, ethnicity, and politics in Quebec. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley, 1982.

HUMPHREYS, L. *Tearoom trade: impersonal sex in public places*. Chicago: Aldine, 1970.

_____. The role of language in the formation of ethnic identity. In: PHINNEY, J., ROTHERAM, M. (Orgs.). *Children's ethnic socialization*. Newbury Park, CA: Sage, 1987.

_____. Language choice, social institutions, and symbolic domination. *Language in Society*, n. 24, p. 373-405, 1995.

HOLBOROW, M. *The politics of English*. London: Sage, 1999.

HOLLIDAY, A. *The struggle to teach English as an international language*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HOLLWAY, W., JEFFERSON, T. *Doing qualitative research differently: free association, narrative and the interview method*. Londres: Sage, 2000.

HOUSE, J. Misunderstanding in intercultural communication: interaction in English as a lingua franca and the myth of mutual intelligibility. In: GNUTZMANN, C. (Ed.). *Teaching and learning English as a global language*. Tübingen, Alemanha: Stauffenburg, 1999.

IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Estudos e pesquisas de informação demográfica e socioeconômica número 23. Rio de Janeiro, 2008.

JENKINS, J. Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 157-181, mar. 2006.

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

JOHNSON, P. America's new empire for liberty. *Hoover Digest*, jul. 2003. Disponível em: <www.hoover.org/publications/digest/3050591.html>. Acesso em: 01 jan. 2007.

KACHRU, Y. Teaching and learning of world Englishes. In: HINKEL, E. (Ed.). *Handbook of research in second language learning and teaching*. Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005.

KANNO, Y; NORTON, B. Imagined communities and educational possibilities: introduction. *Journal of Language, Identity, and Education*, v. 2, n. 4, p. 241-249, 2003.

KELLY HALL, J., EGGINGTON, W. G. *The sociopolitics of English language teaching*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2000.

KRISHNASWAMY, N., BURDE, A. *The politics of Indians' English: linguistic colonisation and the expanding English empire*. Delhi: Oxford University Press, 1998.

KUBOTA, R. The impact of globalization on language teaching in Japan. In BLOCK, D., CAMERON, D. (Eds.). *Globalization and language teaching*. London: Routledge, 2002.

KUMARAVADIVELU, B. Dangerous liaison: globalization, empire and TESOL. In: EDGE, J. (Org.) *(Re) Locating TESOL in an age of Empire*. Londres: Palgrave Macmillan, 2006.

KUO, I. Addressing the issue of teaching English as a lingua franca. *ELT Journal*, v. 60, n. 3, p. 213-221, jul. 2006.

LESZNYÁK, A. *Communication in English as an international lingua franca: An exploratory case study*. Norderstedt, Germany: Books on Demand, 2004.

LONGARAY, E. A. *Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

LUKMANI, Y. Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning*, v. 22, p. 261-274, 1972.

LYSANDROU, P., LYSANDROU, Y. Global English and proregrression: understanding English language spread in the contemporary era. *Economy and Society*, v. 32, n.2, p. 207-233, 2003.

MAIR, C. *The politics of English as a world language: New horizons in postcolonial cultural studies*. Amsterdam: Rodopi, 2004.

McARTHUR, T. Is it world or international or global English, and does it matter? *English Today*, v. 20, n. 3, p. 3-15, jul. 2004.

_____. *The Oxford guide to English*. Oxford, England: Oxford University Press, 2002.

_____. *The English languages*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1998.

McCRUM, R., O'NEILL, R., CRAN, W. *The story of English*. London: Faber, 2002.

MEIERKORD, C. *Englisch als Medium der interkulturellen Kommunikation. Untersuchungen zum non-native-/non-native speaker Diskurs*. [English as a medium of intercultural communication: Investigations into nonnative-/nonnative speaker discourse.] Frankfurt, Germany: Lang, 1996.

MESTHRIE, R. World Englishes and the multilingual history of English. *World Englishes*, v. 25, n. 3, p. 381-390, 2006.

McKAY, S. L. *Teaching English as an international language*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

McKAY, S., WONG, S.C. Multiple discourses, multiple identities: investment and agency in second language learning among Chinese adolescent immigrant students. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 3, p. 577-608, 1996.

MODIANO, M. International English in the global village. *English Today*, v. 15, n. 2, p. 22-28, 1999.

_____. Ideology and the ELT practitioner. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 11, n. 2, p. 159-173, 2001.

MORSE, J. M., RICHARDS, L. *Readme first for a user's guide to qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage, 2002.

NYE, J. On the rise and fall of America's soft power. *NPQ*, summer, p. 75-77, 2005.

NORTON, B. Second language identity. In: BROWN, K. (Ed.). *Encyclopedia of language and linguistics*. Oxford, Inglaterra: Elsevier, 2006.

NORTON, B; KAMAL, F. The imagined communities of English language learners in a Pakistani school. *Journal of Language, Identity, and Education*, v. 2, n. 4, p. 301-317, 2003.

NORTON, B; TOOHEY, K. Identity and language learning. In: KAPLAN, R. B. (Org.). *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 115-123.

NORTON, B. Non-participation, imagined communities and the language classroom. In: BREEN, M. (Org.). *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow, England: Pearson Education, 2001. p. 159-171.

PARAKRAMA, A. *De-hegemonizing language standards: learning from (post)colonial Englishes about 'English.'* Houndmills, England: Macmillan, 1995.

PENNINGTON, M. C. *Language in Hong Kong at century's end*. Hong Kong SAR, China: Hong Kong University Press, 1998.

PENNYCOOK, A. *Global Englishes and transcultural flows*. Oxon: Routledge, 2007.

PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 1998.

_____. *The cultural politics of English as an international language*. Londres: Longman, 1994.

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

_____. Voice in global English: unheard chords in Crystal loud and clear. *Applied Linguistics*, v. 20, n. 2, p. 265-276, 1999.

_____. English for globalisation or for the world's people? *International Review of Education*, v. 47, n. 3/4, p. 185-200, 2001.

_____. The linguistic imperialism of neoliberal empire. *Critical Inquiry in Language Studies*, v. 5, n. 1, p. 1-43, 2008.

POLIO, C. G. Issues and problems in reporting classroom research. In: SCHACHTER, J., GASS, S. (Eds.). *Second language classroom research: issues and opportunities*. Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996.

POTOWSKI, K. Student Spanish use and investment in a dual immersion classroom: implications for second language acquisition and heritage language maintenance. *The Modern Language Journal*, v. 88, n. 1, p. 75-101, 2004.

PUNCH, M. *The politics and ethics of fieldwork*. Newbury Park, California: Sage, 1986.

RAJAGOPALAN, K. The concept of World English and its implications for ELT. *ELT Journal*, v. 58, n. 2, p. 111-117, abr. 2004.

_____. Postcolonial world and postmodern identity: some implications for language teaching. *D.E.L.T.A.*, v. 21, p. 11-20, 2005.

RICENTO, T. Considerations of identity in L2 learning. In: HINKEL, E. (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

RITZER, G. *The McDonaldization of society*. Nova York: Pine Forge Press, 1993.

ROBERTSON, R. *The three waves of globalization: a history of developing global consciousness*. Londres: Zed Books, 2003.

SCHEURICH, J.J. A postmodernist critique of research interviewing. *Research method in the postmodern*. Londres: Falmer Press, 1997.

SCHUMANN, J. H. Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning*, v. 26, p. 135-143, 1976.

_____. *The pidginization process: a model for second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1978.

SCHWANDT, T. A. Three epistemological stances for qualitative inquiry. In: DENZIN, N. K., LINCOLN, Y.S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage, 2000.

SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca. *ELT Journal*, v. 59, n. 4, p. 339-341, out. 2005.

_____. *A concept of international English and related issues: from real English to realistic English?* Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg, 2003.

_____. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

SLKILTON-SYLVESTER, E. Should I stay or should I go? Investigating Cambodian women's participation and investment in adult ESL programs. *Adult Education Quarterly*, v. 53, n. 1, p. 9-26, 2002.

STANLAW, J. *Japanese English: Language and culture contact*. Hong Kong SAR, China: Hong Kong University Press, 2004.

SMITH, L. E., FORMAN, M. L. *World Englishes 2000*. Honolulu: University of Hawai'i & the East-West Center, 1997.

STEGER, M. *Globalization: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

TAJFEL, H. *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

ten HAVE. *Doing conversation analysis: a practical guide*. Londres: Sage, 1999.

THOMPSON, H. *Hell's angels*. Nova York: Ballantine, 1985.

THUMBOO, E. *The three circles of English: Language specialists talk about the English language*. Singapore: Singapore University Press, 2001.

TOLLEFSON, J. W. *Language policies in education: Critical issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002.

TOMLINSON, J. *Globalization and culture*. Cambridge: Polity, 1999.

TOOLAN, M. Recentering English: new English and global. *English Today*, v. 13, n. 4, p. 3-10, 1997.

TRUDGILL, P., HANNAH, J. *International English*. London: Arnold, 2002.

USTICK, N. R. *A postmodern-psychoanalytic perspective on interviewing*.

WALLACE, C. Local literacies and global literacy. In: BLOCK, D., CAMERON, D. (Eds.). *Globalization and language teaching*. Londres: Routledge, 2002.

WARWICK, D. P. Tearoom trade: means and ends in social research. *Hastings Center Studies*, v. 1, p. 27-38, 1973.

WATTS, R., TRUDGILL, P. *Alternative histories of English*. London: Routledge, 2002.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press, 1998.

WHYTE, W. F. *Street corner society: the social structure of an Italian slum*. Chicago: University of Chicago Press, 1943.

WIDDOWSON, H. G. The forum: EIL, ESL, EFL: global issues and local interests. *World Englishes*, v. 16, n. 1, p. 135-146, 1997.

_____. EIL: squaring the circles: a reply. *World Englishes*, v. 17, n. 3, p. 397-404, 1998.

WRIGHT, S. *Language policy and language planning: from nationalism to globalization*. Londres: Palgrave Macmillan, 2004.