



**Universidade Federal da Bahia**

**Instituto de Letras**

**Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística**

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA

Tel.: (71) 3263 - 6256 – Site: [www.pgll.ufba.br](http://www.pgll.ufba.br) – E-mail: [pgletba@ufba.br](mailto:pgletba@ufba.br)



**DOMINGOS SÁVIO PIMENTEL SIQUEIRA**

**INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL:  
POR UMA PEDAGOGIA INTERCULTURAL CRÍTICA**

**VOLUME 1: CAPÍTULOS 1 A 4**

SALVADOR  
2008

DOMINGOS SÁVIO PIMENTEL SIQUEIRA

**INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL:  
POR UMA PEDAGOGIA INTERCULTURAL CRÍTICA**

Trabalho de tese apresentado ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Chaves de Menezes Scheyerl

SALVADOR  
2008

*I feel that the English language will be able to carry the weight of my African experience... But it will have to be a new English, still in communion with its ancestral home but altered to suit its new African surroundings.*

ACHEBE, Chinua (1975)

Romancista nigeriano

*The English language is nobody's special property.*

*It's the property of the imagination;*

*it's the property of the language itself.*

WALCOTT, Derek

Poeta das Índias Ocidentais

Prêmio Nobel de Literatura de 1992

Em entrevista para *Writers at Work* (1986)

O inglês é a língua do futuro, mas o inglês do futuro é o meu inglês.

CORREIA (2006)

A primeira condição para que um ser possa exercer um ato comprometido é sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da *práxis*.

Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da *práxis*, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem.

Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem-realidade, homem-mundo ao contrário do contato animal com um mundo, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas. Conforme se estabeleçam estas relações, o homem pode ou não ter condições objetivas para o pleno exercício de sua maneira humana de existir.

FREIRE (1979)

Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.

VYGOTSKY (1939/1999)

*There are times when all the world is asleep, the questions run too deep for such a simple man.*

SUPERTRAMP (1992)

**Esse trabalho é dedicado a:**

**Simone Félix Lopes Siqueira**, amor de uma vida inteira, companheira de sempre. Pelas brigas, pela (im) paciência, pelo apoio incondicional. Pelo imensurável e delicado amor.

**João Gabriel e Pedro Henrique Lopes Siqueira**, os faróis que me guiam pela vida afora, a minha razão de vida. Pelo amor e presença constantes. Meus eternos meninos.

**Lindonor Pimentel de Siqueira**, mãe amada, sempre mãe. Por estar do meu lado, por me guardar no coração.

**José Antonio Pimentel Siqueira**, meu irmão querido, a quem preciso dizer que o amo a todo momento, mesmo não tendo tantas oportunidades. Meu grande e melhor amigo.

**Athiná Arcadinos Leite**, amiga, mestra, conselheira. Pela consideração, confiança, inspiração. Pelo exemplo de caráter, profissionalismo e amor pelo que faz. Pessoa rara.

## AGRADECIMENTOS:

Em primeiro lugar, sempre, a Deus, por nunca esquecer de olhar por esse menino;

A minha orientadora, professora Denise Scheyerl, pelo apoio e acolhimento, pelos grandes ensinamentos, pela energia contagiante e total confiança em mim e no meu trabalho;

A todos os colegas professores que me deram a honra e o prazer de serem meus informantes na pesquisa; pela receptividade, pelo zelo com o pesquisador, pela dedicação à profissão;

À Associação Cultural Brasil-Estados Unidos (ACBEU), minha casa por dezessete bons anos, pelo apoio institucional irrestrito e, em especial, por apoiar a minha flexibilidade de horário;

Aos meus estimados colegas coordenadores da ACBEU, pelo incentivo e apoio de sempre, pelas palavras de carinho a cada pequena vitória que juntos compartilhávamos;

Aos colegas da turma de 2005 do PPGLL, pela união, pela constante troca de experiências e conhecimento, pelas festas ‘foucaultianas’ e pela amizade que, certamente, ali se concretizou;

A Dora (Maria Auxiliadora) Dias, uma das minhas primeiras professoras de inglês na ACBEU, por um dia, em pleno supermercado, praticamente me ‘compelir’ a fazer a seleção para o PPGLL da UFBA; por acreditar no seu pupilo;

A Sílvia Anastácio, mestra e amiga querida, por tudo que ela significa para mim, e a todos os colegas “especiais” daquela maravilhosa disciplina em que fomos formalmente apresentados à Semiótica “peircianastaciana”; pelo clima, pela amizade e vibração, pelo pulsar;

A Kátia Mota, professora e amiga querida, pela inspiração e confiança em mim, pelo exemplo de educadora, pelas dicas e por me tornar “famoso” como escritor-pesquisador.

A Edleise Mendes, professora especialíssima, que, em pouco tempo, tornou-se uma amiga querida; pelas dicas, pelo interesse e pelo exemplar fantástico de tese que muito me inspirou;

A Lu Tosta, amigo-irmão que, mesmo a muitos quilômetros de distância, sempre incentivou minhas aventuras pelos meios acadêmicos; grande exemplo de competência e perseverança;

A Antonio José Bacelar (Tomzé), querido colega e recém-empossado antropólogo lingüístico; pelo carinho, incentivo, pelo *cat number* e por aquela senha secreta maravilhosa; sem ela, esse trabalho estaria incompleto;

A Romi Nascimento, velho companheiro de tantas histórias dentro e fora da ACBEU;

A Kanavillil Rajagopalan, o querido Rajan, professor da UNICAMP, pela amizade, inspiração, presteza, por sua imensa sapiência, por todos os textos compartilhados;

A Francisco Gomes de Matos, pela sabedoria, humildade e amizade demonstradas em tantas mensagens pessoais para um professor-pesquisador baiano ainda em formação;

Aos professores Diógenes Lima (UESB) e Gustavo Ribeiro da Gama (UFBA), pelas valiosas contribuições e importantes sugestões quando da minha banca de qualificação;

A todos os amigos e colegas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

Tomando como ponto de partida crenças, valores, reflexões, concepções e expectativas de professores de língua inglesa de três realidades educacionais de Salvador, Bahia, Brasil, sem deixar de levar em consideração as vantagens competitivas e as adversidades inerentes a cada contexto específico, esta pesquisa qualitativa de cunho etnográfico tem como objetivo principal investigar como o docente de inglês, atuando em um país do chamado ‘círculo em expansão’ do avanço do inglês (KACHRU, 1985), se percebe, até que ponto ele/ela está consciente das questões relacionadas ao ensino de inglês como língua internacional (ILI) e se sua prática reflete aquilo em que acredita. Além disso, tenta-se discutir, a partir de observações de aulas, posturas pedagógicas mais apropriadas ao ensino de inglês como LI em Salvador, chamando a atenção para os desafios que a adoção das mesmas representa para o professor contemporâneo. Numa primeira instância, estabeleceu-se um construto teórico ancorado em quatro pilares: (1) o contexto de inglês como língua internacional e as implicações pedagógicas para as diferentes realidades, (2) a relação língua e cultura e sua relevância no ensino de ILI, (3) a competência intercultural do professor como elemento fundamental nesse processo e (4) a adoção de uma pedagogia crítica de ensino de ILI, visando a uma ação político-social de cunho ideológico, reflexivo e transformador. O grupo de informantes constou de 15 (quinze) professores de inglês selecionados nos três segmentos, sendo que 5 (cinco) de cursos livres, 5 (cinco) de escolas públicas federais, estaduais e municipais e 5 (cinco) de instituições de ensino superior. Os dados foram coletados a partir de um questionário de pesquisa com 35 (trinta e cinco) perguntas, em grande parte, abertas, registros etnográficos de duas aulas de cada professor e gravações em vídeo de duas entrevistas coletivas do tipo livre-narrativa, onde foram discutidos os temas do construto teórico, além de outros voltados para as práticas pedagógicas e experiências dos participantes à luz de cada realidade. Os resultados e as constatações mostraram-se úteis e relevantes não só para a discussão de implicações metodológicas e político-ideológicas inerentes ao ensino de ILI na atualidade, mas, em especial, para a reflexão sobre pontos que possam contribuir para a (re)construção de um perfil mais adequado do professor de inglês como língua internacional em nosso contexto.

**Palavras-chave:** Inglês como língua internacional. Competência intercultural. Pedagogia crítica.

## ABSTRACT

Departing from beliefs, values, conceptions, and expectations of English teachers from three educational realities in Salvador, Bahia, Brazil, and taking into consideration the competitive advantages and the inherent adversities of each context, this research work of qualitative and ethnographic nature has as its main goal to investigate how the English teacher working in a country which belongs to the so called 'expanding circle' of the English expansion (KACHRU, 1985) sees himself/herself, to which extent he/she is aware of the matters related to the teaching of English as an international language (EIL), and whether his/her daily practice reflects what he/she believes in. Besides, based on class observations, the work attempts to discuss the most adequate pedagogical postures to the teaching of EIL in Salvador, pointing out the challenges that the adoption of such postures represents to the contemporary teacher. Initially, the work established a theoretical construct based on four main pillars: (1) the context of EIL and its pedagogical implications to different realities, (2) the language and culture relationship and its relevance to EIL teaching, (3) the teacher's intercultural competence as a fundamental element in the process, and (4) the adoption of a critical pedagogy applied to EIL teaching, envisioning a sociopolitical action centered around an ideological, reflective, and transformative perspective. The group of informants comprises 15 (fifteen) teachers of English selected from the three original contexts. 5 (five) from regular English language institutes, 5 (five) from private, federal, state, and city public schools, and 5 (five) professors from two local universities. The data were collected through a questionnaire comprising 35 (thirty-five) mostly open questions, the ethnographic descriptions of two classes per teacher, and video recordings of two semi-structured group interviews where the same topics from the theoretical construct were discussed, plus other issues related to participants' pedagogical practice and experiences in their own realities. The results and considerations have proven useful and relevant not only to the discussion of methodological and political-ideological implications inherent to the teaching of EIL today, but especially to the reflection on points which may contribute to the (re)construction of a more adequate profile of the EIL teacher in our context.

**Key words:** English as an international language. Intercultural competence. Critical Pedagogy.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Representação da expansão do inglês no mundo	59
FIGURA 2 – Os três círculos concêntricos da expansão mundial do inglês	62
FIGURA 3 – O Círculo do Inglês Mundial	65

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Informações sobre os professores participantes	43
QUADRO 2 – Instituições, natureza e número de professores participantes	44
QUADRO 3 – Países onde o inglês mantém <i>status</i> de língua oficial	63/64
QUADRO 4 – Características da Pedagogia Crítica, críticas e pontos fracos	182

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Professores participantes da pesquisa	190
Gráfico 2 – Local de trabalho dos participantes	191
Gráfico 3 – Escolaridade dos professores informantes (Graduação)	193
Gráfico 4 – Escolaridade dos professores informantes (Pós-graduação)	193
Gráfico 5 – Tempo de experiência dos professores informantes	194
Gráfico 6 – O ensino de cultura versus o aperfeiçoamento lingüístico	215
Gráfico 7 – O ensino de cultura nos níveis mais avançados	216
Gráfico 8 – O ensino de cultura como essencial ou não	217
Gráfico 9 – A relação língua e cultura na sala de aula de LE	217
Gráfico 10 – Trabalho com aspectos culturais	218
Gráfico 11 – Ensino de aspectos da cultura brasileira	219
Gráfico 12 – O ensino de cultura como forma de mudar a atitude do aluno	221
Gráfico 13 – Maneira como a cultura é abordada	222
Gráfico 14 – Ensino de LE a partir de uma perspectiva intercultural	223
Gráfico 15 – O professor que se considera interculturalmente competente	226
Gráfico 16 – Postura do professor ao fazer uso de uma abordagem intercultural	227
Gráfico 17 – Reação do professor	228
Gráfico 18 – Reação do aluno	228
Gráfico 19 – Formação cultural do professor	228
Gráfico 20 – Variantes de inglês ensinadas pelo professor	229
Gráfico 21 – Inglês nativo como objetivo primordial	230
Gráfico 22 – Língua em que o professor se sente mais à vontade	231
Gráfico 23 – Frequência de visitas a países de língua inglesa	232

Gráfico 24 – Idioma de preferência do professor no seu tempo disponível para trabalhar com outros materiais	232
Gráfico 25 – A Pedagogia Crítica e o ensino de LE	235
Gráfico 26 – O professor de inglês crítico	236
Gráfico 27 – A formação acadêmica do professor e a PC	238
Gráfico 28 – Desenvolvimento da competência intercultural	239
Gráfico 29 – Possibilidade da implantação da PC intercultural crítica nas aulas de ILI	243

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Aluno/Aluna
AA	Alunos/Alunas
ACBEU	Associação Cultural Brasil Estados Unidos
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
COTE	<i>Certificate for Overseas Teachers of English</i>
DOTE	<i>Diploma for Overseas Teachers of English</i>
ECCE	<i>Examination for the Certificate of Competence in English</i>
ECPE	<i>Examination for the Certificate of Proficiency in English</i>
EIL	<i>English as an International Language</i>
ELI	Ensino de Língua Inglesa
EFL	<i>English as a Foreign Language</i>
ELT	<i>English Language Teaching</i>
ESL	<i>English as a Second Language</i>
FCE	<i>First Certificate in English</i>
IATEFL	<i>International Association of Teachers of English as a Foreign Language</i>
ILI	Inglês como Língua Internacional
INPLA	Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada
LA	Lingüística Aplicada
LE	Língua Estrangeira/Línguas Estrangeiras
MEC	Ministério da Educação
NELG-UFBA	Núcleo de Extensão do Departamento de Letras Germânicas da UFBA
OCNPEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
P	Professor/Professora
PC	Pedagogia Crítica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PSL	Português como Segunda Língua
RELC	<i>Regional Language Center</i>
SL	Segunda Língua
TESOL	<i>Teaching/Teachers of English for Speakers of Other Languages</i>
UFBA	Universidade Federal da Bahia
USIA	<i>United States Information Agency</i>

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 – PRIMEIROS PASSOS</b>	<b>15</b>
1.1 Introdução	15
1.2 Motivação para a pesquisa	19
1.3 O problema e a problemática	23
1.4 Justificativa	25
1.5 Objetivos da pesquisa	28
1.6 Perguntas de pesquisa	29
1.7 Hipóteses	30
1.8 Organização da tese	30
<b>CAPÍTULO 2 – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS</b>	<b>33</b>
2.1 A pesquisa qualitativa	33
2.2 A pesquisa etnográfica	37
2.3 A etnografia de sala de aula de línguas	40
2.4 Aspectos metodológicos da pesquisa	42
2.4.1 Os informantes e critérios para seleção	42
2.4.2 Procedimentos de pesquisa	44
<b>CAPÍTULO 3 – INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL</b>	<b>47</b>
3.1 Uma língua sem pátria	47
3.2 A história da língua inglesa	50
3.3 O mundo fala inglês	57
3.4 Definindo uma língua internacional	73
3.5 A posse de uma língua internacional	75
3.6 O ensino de língua inglesa (ELI)	79
3.7 O ensino de inglês no mundo	82
3.8 O ensino de inglês no Brasil	91
3.9 O ensino de uma LI e o lugar da cultura	99
3.10 O ensino de uma LI e a competência intercultural	113

<b>CAPÍTULO 4 – A PEDAGOGIA CRÍTICA E O ENSINO DE ILI</b>	123
4.1 Linguagem: Um fenômeno sócio-político	123
4.2 A Teoria Crítica	126
4.3 A Pedagogia Crítica	131
4.4 A Pedagogia Crítica e o ensino de ILI	144
4.4.1 TESOL/ELI sob um olhar crítico	148
4.4.2 A Pedagogia Crítica e a sala de aula de ILI	159
4.5 A Crítica à Pedagogia Crítica	174
<b>CAPÍTULO 5 – POR UMA PEDAGOGIA INTERCULTURAL CRÍTICA: UMA PESQUISA COM PROFESSORES DE INGLÊS DE SALVADOR, BAHIA</b>	189
5.1 O professor está no centro	189
5.2 Análise dos dados do questionário	191
5.3 Análise dos registros etnográficos	243
5.3.1 O contexto de inglês como língua internacional	245
5.3.2 Abordagem dos aspectos culturais	248
5.3.3 A competência intercultural	254
5.3.4 Elementos de uma pedagogia crítica de ILI	259
5.4 Entrevistas do tipo livre-narrativa	266
5.4.1 O ensino de ILI e o papel do professor	267
5.4.2 O lugar da cultura na pedagogia de ILI	269
5.4.3 A competência intercultural do professor	274
5.4.4 O papel do professor de ILI à luz da pedagogia crítica	280
5.5 Triangulação dos dados	286
5.5.1 O contexto do inglês como língua internacional	289
5.5.2 O ensino de cultura no contexto de ILI	292
5.5.3 A competência intercultural do professor de ILI	294
5.5.4 O professor de ILI e a pedagogia crítica	302
<b>CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	309
<b>REFERÊNCIAS</b>	339
<b>ANEXOS</b>	359

## 1 – PRIMEIROS PASSOS

Sou indiana, de pele bem marrom, nascida em Malabar, falo três línguas, escrevo em Duas, sonho em uma. Não escreva em inglês, diziam eles, inglês não é a sua língua materna. Por que não Me deixam em paz, críticos, amigos, primos distantes, Todos vocês? Por que não me deixam falar Qualquer língua que eu goste? A língua que eu falo Torna-se minha, suas distorções, suas excentricidades, Toda minha, só minha. Metade inglesa, metade indiana, estranha talvez, mas honesta, tão humana quanto eu, Vocês não vêem? Ela transmite minhas alegrias, meus desejos, minhas Esperanças, e me é útil... (DAS, KAMALA, 1997, p.10)<sup>1</sup>

### 1.1 INTRODUÇÃO

Hoje em dia, não há mais quem refute o *status* de língua internacional alcançado pela língua inglesa. Com o atual processo de mundialização, o inglês vem se firmando no cenário internacional como a *lingua franca*<sup>2</sup> da chamada era da informação, alcançando, nas últimas décadas, principalmente devido à posição hegemônica dos Estados Unidos, com todo o seu poderio político-militar e avanço tecnológico, expansão jamais vista. Segundo Phillipson (1992), a língua inglesa angariou tamanho prestígio ao longo do tempo que qualquer pessoa que tenha atingido um nível de educação formal razoável sente-se em posição de grande desvantagem se não sabe falar essa língua. Em apenas quatro séculos, o inglês saiu da condição de língua sem importância em 1600, para se transformar no mais influente idioma da comunicação internacional do século XXI. Nas palavras de Rajagopalan (2002), trata-se de uma mercadoria altamente valorizada, principalmente em países periféricos como o Brasil, onde ensinar e aprender inglês transformou-se em um grande negócio ao redor do qual “está sendo construído um poderoso fetichismo, que os demiurgos do mundo do *marketing* rapidamente passaram a explorar” (RAJAGOPALAN, 2002, p.115).

Idioma nativo de quase meio bilhão de pessoas, o inglês já é a primeira língua falada por não-nativos, alcançando, caso considere-se o critério de ‘competência razoável’, um

<sup>1</sup>*I am Indian, very brown, born in Malabar, I speak three languages, write in Two, dream in one. Don't write in English, they said, English is not your mother tongue. Why not leave Me alone, critics, friends, visiting cousins, Everyone of you? Why not let me speak in Any language I like? The language I speak Becomes mine, its distortions, its queerness, All mine, mine alone. It is half English, half Indian, funny perhaps, but it is honest, It is as human as I am human, don't You see? It voices my joys, my longings, my Hopes, and it is useful to me...* (DAS, KAMALA, 1997, p.10) (A tradução da epígrafe acima e todas as outras traduções ao longo do trabalho são de responsabilidade do autor).

<sup>2</sup>São várias as acepções e definições para o termo *lingua franca*. Concebemos uma *lingua franca* como o idioma de contato e comunicação entre grupos ou membros de grupos linguisticamente distintos em relações de comércio internacional e outras interações mais extensas. A visão que adotamos aqui e por todo o trabalho trata o inglês como uma *lingua franca*, mas não como uma língua neutra, desnudada de suas cargas política, ideológica e cultural.

número total de falantes de mais de um bilhão e 350 milhões (CRYSTAL, 1997). De acordo com Graddol (1997), estatísticas mostram que para cada falante nativo do inglês, já existem três falantes não-nativos, o que demonstra o poder de internacionalização alcançado pela língua de William Shakespeare, Alice Walker, Salman Rushdie e Arundhati Roy. Além disso, estima-se que setenta e cinco por cento de toda a comunicação internacional escrita, oitenta por cento da informação armazenada em computadores no mundo inteiro e noventa por cento do conteúdo disponibilizado na *internet*, são em língua inglesa.

Diante de tal cenário, o mundo se sente compelido a aprender inglês. Amparando-se em inúmeras promessas associadas ao prestígio de poder se comunicar no idioma global, hoje tido como importante passaporte para o sucesso profissional, um número cada vez mais crescente de escolas e centros de línguas em praticamente todos os cantos da terra vêm solidificando a imagem de que, segundo crítica de Gimenez (2001, p.296), “o inglês não é apenas uma língua internacional, mas a língua da galáxia, e caso ignoremo-no, poderemos nos sentir como seres de outro planeta”.

A prática de ensino e aprendizagem de inglês impulsiona departamentos de inúmeras universidades em todo o mundo. No currículo de escolas públicas e privadas, o inglês aparece como disciplina obrigatória. É, indiscutivelmente, a grande força motriz dos cursos de língua, sem falar na quantidade de pessoas que estudam o idioma com professores particulares ou de forma autônoma, culminando com os cursos *online*, que já arrebatam uma quantidade significativa de aprendizes. Proliferam nesses ambientes cursos de língua inglesa dos mais variados níveis, onde são abordados conteúdos de cunho mais geral a altamente específicos. Cria-se também a necessidade eminente de professores, tanto nativos quanto não-nativos. De acordo com o *Relatório Anual do British Council* (1989/90), mencionado por Phillipson (1992), somente com a queda do muro de Berlim, em 1989, mais de 30 milhões de pessoas precisariam aprender inglês, o que viria a gerar uma demanda estimada em mais de 100 mil novos professores. Argumenta o próprio Phillipson (1992) que o inglês tem sido promovido pelo mundo com bastante sucesso e um sintoma do brutal impacto desta língua materializa-se a partir do chamado empréstimo lingüístico: “o inglês se entranha em todas as línguas com as quais mantenha contato” (PHILLIPSON, 1992, p.7), e tal contato corrobora sua hegemonia, implicando na necessidade de estudá-lo, conhecê-lo, para se estar incluído no contexto de constante mudança da sociedade atual.

Especificamente, muitas são as razões a que se atribuem a expansão inicial do inglês e sua atual macroaquisição (BRUTT-GRIFFLER, 2002), podendo ser estas de cunho geográfico, histórico, político, econômico e sociocultural: colonialismo britânico, ascensão

dos Estados Unidos como potência militar e econômica após a Segunda Guerra Mundial, desenvolvimento tecnológico, corporações transnacionais, imigrações, pós-colonialismo, Hollywood e sua indústria de entretenimento, música popular internacionalizada (MTV, VH1), jornalismo global (CNN, BBC, Fox News, Al-Jazira), a *internet*, imperialismo lingüístico, imperialismo cultural, globalização, dentre outras, tendo estes fenômenos a Inglaterra ou os Estados Unidos como centros geradores e propagadores em momentos históricos diferentes. Seguindo tal trajetória, encontramos-nos diante de uma nova ordem mundial que poderíamos chamar de pós-capitalismo, capitalismo globalizado ou capitalismo informacional, sendo esta “orientada por discursos construídos majoritariamente em inglês, pautados pelo processo de globalização e fundados em um pensamento único e hegemônico” (MOITA LOPES, 2003, p.31).

No centro de todo esse movimento, como não poderia deixar de ser, estão os processos de ensino e aprendizagem de segunda língua (SL) ou língua estrangeira (LE) e as implicações que advêm da condição de se estar ensinando e aprendendo uma língua de alcance internacional. Segundo Phillipson (1992, p.8), “na pedagogia de línguas, raramente perseguem-se as conexões entre a língua inglesa e os poderes político, econômico e militar”. Para esse autor,

a pedagogia de línguas tende a focar no que acontece na sala de aula e nos assuntos organizacionais e metodológicos inter-relacionados. Nos círculos profissionais de ensino de língua inglesa, tende-se a considerar o idioma um benefício irrefutável, assim como as políticas lingüísticas e as pedagogias oriundas da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos. Assume-se que enquanto o inglês foi imposto à força nos tempos coloniais, as políticas lingüísticas contemporâneas são determinadas pelas condições do mercado (‘demanda’) e pela força do argumento (planejamento racional à luz dos ‘fatos’ disponíveis) (PHILLIPSON, 1992, p.8).

Como aponta Widdowson (1994), uma língua, ao se internacionalizar, de antemão, liberta-se da custódia de nações e culturas. Para o acadêmico britânico, “uma língua internacional tem que ser uma língua independente” (WIDDOWSON, 1994, p.135) e torna-se crucial, portanto, reconhecermos seu caráter dinâmico, multicultural e, em especial, político. Tal perspectiva vem de encontro às pedagogias e metodologias de ensino de SL/LE que, em muitos contextos, ainda primam pelo pensamento tradicional que concebe língua como “superestrutura, entidade abstrata, auto-suficiente e autônoma, que prescinde de um lugar, um tempo, um contexto ou de pessoas para que ela exista, se concretize” (MENDES, 2004, p.12), ou daquelas que, mesmo desconsiderando a autonomia da língua, relacionando-a com um povo, uma cultura e uma história, se ancoram em um mimetismo cultural dos países em que a

língua é idioma nativo. No caso de uma língua internacional, ambas as condições provam-se problemáticas.

É importante frisar que as pessoas que aprendem inglês como língua auxiliar, aquelas oriundas dos chamados círculos ‘externo’ e ‘em expansão’<sup>3</sup> (KACHRU, 1985), hoje detentores do maior número de falantes, não estão simplesmente absorvendo conhecimento passivo ou, como papagaios, reproduzindo o inglês falado nos tradicionais centros de influência. Na verdade, “elas estão re-interpretando, reformulando e redefinindo o inglês tanto oralmente quanto por escrito” (NAULT, 2006, p.316). Assim, faz-se pertinente examinar por que razões as pessoas se predispõem a aprender inglês à luz do momento atual para que, como explicitado anteriormente, objetivos pedagógicos específicos e abordagens mais apropriadas possam ser repensados no sentido de atender às necessidades dos aprendizes de inglês no mundo inteiro.

Subjacente a esse processo está o que Kramsch e Sullivan (1996) e Canagarajah (1999b) chamam de ‘pedagogia de apropriação’, isto é, uma prática pedagógica sensível ao contexto cultural local, alinhada à idéia de “pensamento global, ensino local”. Nessa perspectiva, são os educadores locais que determinam o que acontece na sala da aula, promovendo, dessa maneira, o aprendizado da língua de forma socialmente responsável e visando ao empoderamento do aprendiz (KRAMSCH; SULLIVAN, 1996; CANAGARAJAH, 1999b; MCKAY, 2003a).

Adicionem-se a esse movimento, a perspectiva crítica, quase sempre ausente na educação de SL/LE, onde, na visão de Pennycook (1990), predomina um divórcio entre esta e as questões mais amplas de uma teoria da educação, com grande concentração nos conteúdos programáticos, e o aspecto político que, como defende Rajagopalan (2006), não pode ser negligenciado. Para o autor indiano, “o ensino de línguas é uma atividade eminentemente política” e, conseqüentemente, “deve ater-se às demandas impostas pelas relações políticas nas quais se encontra o país, tanto no âmbito interno quanto na esfera externa” (RAJAGOPALAN, 2006, p.22). Tais questões, certamente, se constituem em um campo fértil para estudos investigatórios dentro da Lingüística Aplicada.

---

<sup>3</sup>Termos cunhados por Braj Kachru (1985) a partir do modelo de categorização dos países que usam o inglês como língua nativa, adicional ou estrangeira concebido pelo autor.

## 1.2 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

A motivação para a pesquisa que ora apresentamos surgiu da nossa própria experiência como professor de língua inglesa, atuando, por mais de duas décadas, na escola regular no interior da Bahia, mas, principalmente, no segmento de cursos livres, na capital, Salvador. Naturalmente, experiência alia-se a maturidade e, sendo assim, não podemos deixar de admitir que muitas posições refletidas nesse trabalho vieram a ser assumidas e defendidas com o transcorrer do nosso amadurecimento profissional.

Amadurecimento, no nosso caso, pode ser também equacionado com inquietação. Desde cedo, tivemos despertada uma forte inclinação pela leitura em geral, por obras literárias e, finalmente, por línguas. Saber línguas, na nossa concepção, era a forma de conhecer o mundo e falar em pé de igualdade com os ‘estranhos’ de outros mundos. Inevitavelmente, a emulação de valores estrangeiros, prática tão típica e quase universalizada no nosso tecido moral e social, nos acompanhava. Ao travarmos os primeiros contatos com a língua inglesa como tímidos, porém ávidos aprendizes, nos acometia, como a tantas pessoas ainda hoje, a vontade de só ler em inglês e sobre as coisas dos Estados Unidos (a Inglaterra já tinha desaparecido do nosso imaginário como potência mundial), e até mesmo falar como um nativo. O risco de sermos vistos como americanizados ou americanófilos também não nos incomodava. Aquilo, de certa forma, nunca dito, porém sempre implícito, fazia parte da tradição do ofício.

Nossos primeiros anos como professor de inglês se deram entre os anos de 1982 a 1990, numa instituição privada de excelência, o Colégio Técnico da Fundação José Carvalho, localizado em Pojuca, Bahia, ao mesmo tempo em que fazíamos o curso básico de língua inglesa em Salvador, na Associação Cultural Brasil-Estados Unidos (ACBEU). A título de ilustração, a ACBEU Salvador foi um dos três primeiros centros bi-nacionais instalados no Brasil, sendo que, nos seus primórdios, prevaleciam relações estreitas com os EUA e até um certo controle sobre suas atividades pelas agências de difusão cultural e ideológica do governo americano.

O C. T. da Fundação José Carvalho oferecia três cursos profissionalizantes: Técnico em Mineração, Técnico em Computação e Técnico Tradutor-Intérprete. Como ex-alunos pioneiros do Curso em Mineração (o único à época), não nos foi difícil abraçar a causa social em que estava fundada aquela exemplar instituição. Por estatuto, a Fundação José Carvalho se propunha a trabalhar apenas com alunos de alta capacidade intelectual e comprovadamente carentes, selecionados nas mais diversas cidades do interior do Nordeste brasileiro, de

preferência, as mais longínquas e desassistidas pelo poder público. Com recursos oriundos apenas da empresa ligada ao fundador e idealizador entusiasmado do projeto, a FERBASA (Companhia de Ferro Ligas da Bahia), a infra-estrutura criada oferecia a moças e rapazes economicamente carentes educação integral e de qualidade, saúde, alimentação, alojamento, lazer e formação cidadã. Foi dentro desse ambiente que começamos nossa trajetória profissional.

Mesmo estando circundados de aprendizes que representavam uma parcela minoritarizada e desassistida da população brasileira, no pico da formação de suas personalidades, com demandas extremamente importantes e urgentes, enxergar a nossa tarefa de educadores como uma ação política não nos ocorreu de imediato, principalmente em relação ao ensino de línguas, quase sempre uma disciplina vista como secundária nas escolas regulares. Nos primeiros anos, ainda éramos muito mais técnicos do que críticos. A sensibilidade para tal perspectiva foi se aguçando a partir do estabelecimento de um diálogo menos acadêmico com nossos alunos, no momento em que descobrimos que era preciso aprender (e apreender) a língua para falar de si, para fins de mudança e transformação e não apenas saber sobre a mesma como sistema ou conjunto de regras inócuas, desprovidas de função social. Além disso, para refinar e calibrar essa sensibilidade, o acesso cada vez mais freqüente aos escritos de um educador brasileiro, à época peregrinando pelo mundo como exilado, chamado Paulo Freire.

O livro *Pedagogia do Oprimido*, publicado por Freire em 1970, abriu-nos a porta para um novo mundo que, na própria filosofia norteadora da nossa instituição, precisava alcançar todas as pessoas que acreditavam em uma educação democrática, libertária e conscientizadora, deixando de lado os modelos espelhados apenas na visão e nas aspirações das classes dominantes. Tais premissas, uma vez internalizadas pelos educadores, certamente, transformariam o longo caminho até o aprendiz em atalho. E assim o foi. Com sua experiência e sensibilidade, o assertivo Freire celebrou-se por chamar a atenção para questões cruciais, por muito tempo ignoradas e silenciadas em muitas partes do mundo:

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua “promoção”. Os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção (FREIRE, 1970, p.41).

Talvez no momento em que Freire surgiu, o Brasil ainda não estivesse maduro o suficiente para entendê-lo. E mesmo que o estivesse, o aparelho repressivo do governo militar trataria (como o fez) de abafar suas idéias e seus clamores de conscientização e libertação das

classes subalternas. Se aplicar princípios freireanos à educação em geral já seria um grande desafio, o que dizer da área de ensino de língua estrangeira, onde sempre predominavam pedagogias idealizadas nos centros hegemônicos do Primeiro Mundo, calcadas na homogeneização de discursos, na mística do falante nativo (FERGUSON; KACHRU, 1982 *apud* RAMPTON, 1990), na reprodução de valores culturais estrangeiros, ignorando-se exigências e experiências locais (KUMARADIVELU, 2001) e deixando claras as relações de poder. Isso sem esquecer que essa prática ‘reprodutivista’ (RAJAGOPALAN, 2003a) se materializava principalmente através da ação do professor, sobretudo o de inglês que, não raramente, é acusado de encampar pedagogias despolitizadas, de se distanciar de qualquer tipo de práticas de resistência e de posturas mais críticas (MOITA LOPES, 1996; COX; ASSIS-PETERSON, 1999, 2001) e de se transformar em agente principal da “pasteurização e norte-americanização das diferentes culturas” (RAJAGOPALAN, 2003a, p.112).

O desligamento do contexto acima descrito no final de 1990 nos levou a continuarmos na nossa trajetória como professor de inglês em um outro ambiente, bastante distinto do anterior, mas muito rico em termos de tomadas de posição em relação ao ensino e aprendizado daquela língua que, a cada dia que passava, mais se internacionalizava. Trabalhamos em um curso livre de inglês com orientação cultural específica, circundados por falantes nativos que, não raramente, detinham a última palavra em tudo, atijou mais ainda a nossa sensibilidade crítica. Não levamos muito tempo para nos encontrar diante de um grande paradoxo. A nova instituição que nos abrigara a partir de 1991 era um centro bi-nacional Brasil-Estados Unidos, com fortes ligações com as agências de fomentação política, ideológica e cultural americanas, sendo que tal influência se irradiava por todos os níveis da organização, chegando, naturalmente, tanto aos professores quanto aos alunos, oriundos principalmente da elite sócio-econômica local, que optavam por aprender inglês americano e a cultura dos EUA naquele centro específico.

Sendo assim, o professor de inglês precisava representar esse papel. Mesmo apresentando alguns sinais de resistência, por inúmeras vezes, a imaturidade, o convívio com os colegas mais experientes e as posteriores viagens aos Estados Unidos, nos legaram discursos extremamente etnocentristas às avessas. Isto é, estávamos amparados numa aparente e falsa neutralidade que logo se desfazia a partir da prática de supervalorização dos aspectos culturais e morais dos EUA em detrimento dos nossos (*In the United States...*). Além disso, indiretamente, fomentávamos um silenciamento quase que institucionalizado em relação aos aspectos políticos, sociais, culturais e lingüísticos de outros países que têm o inglês como língua materna ou segunda língua, à exceção da Inglaterra que, com seu inglês visto como

mais tradicional, dividia com os Estados Unidos (e ainda divide) a hegemonia referencial de ensino de língua inglesa em Salvador e no mundo inteiro.

Esta era a postura corrente. Entretanto, não era exclusiva daquela instituição. Na verdade, em todo o Brasil e em várias partes do mundo, o poder de penetração da língua inglesa, processo que se desencadeou como uma verdadeira avalanche (MEDGYES, 1994), sempre seguiu a reboque da influência maciça de seus dois maiores acionistas, os Estados Unidos e a Inglaterra. Esses países demarcavam e definiam orientações a serem seguidas pelos centros bi-nacionais e escolas parceiras, tendo por trás suas poderosas agências de fomentação técnico-cultural e ideológica como o *British Council* e a *USIA (United States Information Agency)*, investindo, geralmente, em treinamento e qualificação de professores, suporte a bibliotecas e oferta de bolsas para especialização no país de origem.

Com a rápida internacionalização do inglês e uma tomada de consciência em relação a todas as implicações políticas que o processo pedagógico requer, as tendências e orientações parecem estar passando por algum tipo de mudança de mentalidade, ainda que pouco significativa. Como se sabe, educadores e pesquisadores da área vêm, não é de hoje, defendendo a adoção de abordagens mais críticas em relação ao ensino da língua inglesa (PENNYCOOK, 1990, 1999, 2001a; NORTON PEIRCE; TOOHEY, 2004; RAJAGOPALAN, 2001, 2003b, 2005, 2006; dentre outros). Nessa perspectiva, busca-se, através das crenças e dos valores do professor, transformar a sala de aula numa espécie de arena transglobal de reflexão e ação, onde docentes trabalham junto aos seus alunos para eliminar fossos culturais históricos, reforçar suas próprias identidades, garantindo a democratização do acesso à língua global ou mundial, como preferem alguns, de forma consciente e ativa para que todos possam desfrutar do saber que circula no mundo e sejam capazes de se tornarem cidadãos plenos.

Como aponta Medgyes (1994), por muito tempo os pesquisadores atuando no campo de Ensino de Língua Inglesa (ELI) se mostraram completamente relutantes em investigar e escrever sobre o professor de inglês, fosse ele/ela nativo ou não. Conforme o autor, “a prática pedagógica centrada no aluno (*learner-centredness*), o termo mágico das décadas de 1970 e 1980, implicava numa retirada de cena estratégica do professor” (MEDGYES, 1994, p.x). Como consequência dessa prática, pesquisas com foco no professor deixaram de ser centrais para se tornarem periféricas. Muito se escreveu sobre o aprendiz, ficando o professor, nesse pormenor, restrito a uma posição secundária.

Esse trabalho de pesquisa segue exatamente a corrente contrária. Motiva-nos investigar e entender como professores de inglês de Salvador estão se enxergando e se

portando dentro desse novo contexto de ensinar inglês como língua internacional e quais os desafios mais significativos que precisam ser enfrentados daqui por diante na nossa área em um país com o perfil do Brasil. Como alerta Gee (1994, p.190 *apud* MOITA LOPES, 2003, p.33), “gostem ou não, os professores de inglês estão no âmago dos temas educacionais, culturais e políticos mais cruciais de nossos tempos” e, portanto, é preciso que re-avaliem a sua prática no sentido de entenderem que sua atividade vai muito mais além do que ensinar seus alunos a adquirirem proficiência numa determinada língua (RAJAGOPALAN, 2005).

Como sugere Holborow (1996, p.172), “ensinar inglês não pode mais ser visto como apenas ensinar língua”. Ensinar inglês como língua internacional requer uma visita diária a várias fronteiras, elegendo-se, desta forma, novas prioridades, dentre as quais, as pedagogias mais adequadas para tal realidade. Diferentemente das pedagogias tradicionais de ensino de LE, o rompimento com a idéia de que apenas os Estados Unidos e a Inglaterra representam culturas alvo de língua inglesa requer um redimensionamento dos objetivos dos programas no sentido de atender às necessidades específicas dos alunos, a inserção de conteúdos culturais globais, inclusive aqueles da cultura nativa, o desenvolvimento da sensibilidade ou competência intercultural, a adoção de abordagens críticas, além da inclusão e discussão regular de temas importantes como cidadania, solidariedade, tolerância com diferenças, pós-colonialismo, hibridização lingüística, cosmopolitismo, multiculturalismo, entre outros.

Sendo assim, esse estudo pode nos apontar caminhos interessantes a serem analisados e debatidos no âmbito da comunidade acadêmica local. Além disso, poderá contribuir com reflexões e estratégias que venham colaborar com o professor de inglês atuando em Salvador, que, dependendo do seu contexto específico, trabalha praticamente sozinho, em condições precárias, desprovido de recursos mínimos para seu desenvolvimento profissional contínuo, impossibilitado de freqüentar congressos, seminários, encontros de intercâmbio com colegas mais experientes e especialistas da área, sem acesso à literatura atualizada, por exemplo, e ainda carregando o estigma de estar a serviço de forças imperialistas neo-colonizadoras e um latente complexo de inferioridade por não ser um falante nativo da língua inglesa.

### **1.3 O PROBLEMA E A PROBLEMÁTICA**

Como podemos ver pela breve introdução, participando de todo esse processo de mudança onde o inglês assume o papel de *lingua franca* mundial, está o professor de inglês, normalmente criticado por conduzir uma prática pedagógica voltada para as culturas hegemônicas, notadamente EUA e Inglaterra, e muitas vezes visto como alienado, acrítico,

apolítico, americanizado, elitista, mentalmente colonizado, “travestido em uma pessoa sedutora, preparada para passar aos alunos a pílula dourada do neo-colonialismo” (LEFFA, 2005, p.212). Segundo Moita Lopes (2003), e até para combater tais rótulos comportamentais, é de extrema relevância que o professor de línguas – especialmente o de inglês, tome consciência do mundo em que está situado, uma vez que se a educação pretende fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo para se poder agir politicamente, “é crucial que todo professor – na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive”, já que “não se pode transformar o que não se entende” (MOITA LOPES, 2003, p.31).

Com o inglês assumindo a condição de meio de comunicação entre culturas das mais diversas partes do mundo, o professor (ou educador) de língua inglesa emerge como elemento crucial de transformação, uma vez que, segundo Nault (2006, p.320), “ele terá que ser não só muito mais lingüística e culturalmente consciente, mas também capaz de propor currículos e programas com um enfoque internacional e multicultural”. Somente um professor reflexivo e interculturalmente competente terá condições de se habilitar para conduzir a tarefa de ‘desestrangeirização’ da língua inglesa (ALMEIDA FILHO, 1993) de uma maneira crítica, pois, como postula Pennycook (1994, p.301), “nenhum conhecimento, nenhuma língua e nenhuma pedagogia é neutra ou apolítica”. Na verdade, se quisermos levar a sério a realidade do inglês como língua mundial, o momento é mais que propício para avalizarmos tal premissa (NAULT, 2006; RAJAGOPALAN, 2004). Só precisamos atingir todas as pessoas envolvidas. E essa tomada de posição, acreditamos, passa pela Pedagogia Crítica (PC) que, em linhas gerais, tem como política fomentar a transformação e a exploração não só da natureza da cultura, do conhecimento e do poder, bem como da relação entre todos esses elementos (PENNYCOOK, 1990).

O panorama aqui descrito, embora largamente circundado por posições quase unânimes sobre a importância de adotarmos uma postura crítica, reflexiva e política na docência do inglês em países periféricos, parece-nos ainda bastante restrito aos meios acadêmicos ou a estudos e pesquisas mais avançados, deixando de fora a maioria dos professores que atuam há anos regidos por crenças, conceitos e metodologias fartamente difundidos e consolidados que primam por seu caráter prescritivo. Como assinala Coracini (1999, p.106), contextos com tais características se orientam pela super-valorização do ensino e, portanto, “do conteúdo (*o que se ensina*) e do método (*como ensinar*), em detrimento da razão pela qual se aprende a LE e da função de tal aprendizagem (*para que se aprende*)”.

De acordo com Celani (2001), o perfil de profissional de língua estrangeira que o país precisa nesse momento de mudanças radicais, incluem-se aí os professores de inglês de todos

os possíveis contextos, não é o “robô orgânico” ou o mero reproduzidor, operado por um ‘gerente’, seja este um coordenador, sejam as normas impostas pelo MEC, pelas Secretarias de Educação, pela escola, pelas editoras, mas um ser humano mais independente, com sólida base na sua disciplina, porém “com estilo característico de pensar (visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimento)” (CELANI, 2001, p.24).

Não podemos deixar de admitir que a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), assim como das atuais Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), além dos avanços em vários programas de formação e desenvolvimento de professores de língua estrangeira (LE) em diversas universidades, alargando, sobremaneira, o escopo transdisciplinar da Lingüística Aplicada, têm em muito contribuído para chamar a atenção, sem, necessariamente, assumir um viés autoritário, para a construção de uma visão do professor de inglês baseada na compreensão do mundo social contemporâneo (MOITA LOPES, 2003). Nesse sentido, tais iniciativas têm positivamente contribuído para afastar o docente de inglês da prática que Rajagopalan (2003a) chamou de “orientação reprodutivista”. Publicações nacionais e internacionais sobre a temática são abundantes. Contudo, pouquíssimos professores, por motivos já conhecidos, têm acesso a tais materiais, mantendo-se, desta forma, em um estado de silêncio forçado ou de ignorância confortável.

Sendo assim, parece-nos coerente afirmarmos que estamos diante de uma problemática que aponta para situações muito desfavoráveis à adoção de uma pedagogia de língua inglesa que leve em consideração aspectos importantes (e fundadores dessa pesquisa) como (1) o significado de se ensinar uma língua de alcance global; (2) o lugar da cultura em tal contexto; (3) o desenvolvimento da competência inter(trans)cultural e, certamente, (4) a aplicabilidade de princípios da pedagogia crítica aos mais variados ambientes de ensino de inglês como língua internacional.

#### **1.4 JUSTIFICATIVA**

A constatação de que a maioria dos usos da língua inglesa ocorre atualmente em contextos onde esta opera como língua auxiliar, distanciando-se das referências culturais e identidades de seus falantes nativos ‘tradicionais’, tem gerado inúmeras discussões e estudos importantes que direcionam resultados para a adoção de pedagogias apropriadas a tais condições, assim como para o aprofundamento de uma postura mais crítica, principalmente

por parte de quem está ocupando a posição de ensinar esta língua. Entretanto, segundo Seidlhofer (2001, p.134), “as práticas diárias da maioria dos milhões de professores de inglês no mundo inteiro parecem seguir incólumes a esses desenvolvimentos”. Será tal premissa verdadeira? Será que os professores de inglês contemporâneos estão atentos às mudanças de postura tanto dentro como fora da sala no sentido de saírem da incômoda posição de ‘receptadores de informação’ para a de ‘construtores de conhecimento’?<sup>4</sup> Questionamentos como estes, fundamentais para o tema, por si só, suscitam trabalhos de pesquisa como o que pretendemos encampar.

Segundo Almeida Filho (2000 *apud* MOTTA-ROTH, 2001, p.176), ao discutir os saberes necessários ao professor de línguas na atualidade, pesquisadores têm enfatizado que, além dos conhecimentos específicos da área, o mesmo precisa possuir habilidades para “resolver problemas, elaborar discussões com clareza, responder rapidamente com soluções originais, ter mente aberta para mudanças”, além de dominar as novas tecnologias e ferramentas educacionais. Já Bohn (2001), aludindo à figura do professor de línguas inovador, tão necessário ao contexto atual, argumenta que o profissional que assuma tal perfil, abandona o conforto da certeza para se movimentar e se arriscar entre os questionamentos com o objetivo de ampliar seus horizontes. Isto é, “a inovação exige o exercício da liberdade” (BOHN, 2001, p.119), deixando para trás estruturas estabelecidas e discursos cristalizados.

Como já enfatizado, na nova ordem que se estabeleceu no mundo moderno, grande parte do discurso acontece em língua inglesa. Na sua trajetória de expansão, o idioma desconsidera fronteiras, promove contatos inter(trans)culturais<sup>5</sup> cada vez mais constantes, cria identidades globais e, não se pode ignorar, submete as pessoas ao risco de adotarem um discurso único e homogeneizante (MOITA LOPES, 2003), principalmente naquelas sociedades com uma história de susceptibilidade aos mais diversos tipos de mimetismos e influências estrangeiras.

Desta maneira, acreditamos ser de suma importância investigar como o professor brasileiro de inglês se enxerga e atua nesse novo cenário. Ou seja, inserido na conjuntura atual, esse profissional contribui para sua própria marginalização ao se entender apenas como

---

<sup>4</sup>Termos tomados por empréstimo de Motta-Roth (2001).

<sup>5</sup>De acordo com Cavacalnti e Bortoni-Ricardo (2007), o termo ‘transculturalidade’ é mais apropriado para desnaturalizar as questões de hegemonia cultural, sendo o radical ‘trans’ visto como portador do sentido de movimento multi e bidirecional e, também, complementar. Ainda segundo as autoras, o prefixo ‘trans’, dentre seus muitos sentidos, veicula aqueles de ‘movimento através de’, ‘movimento de ir e vir’, ‘movimento perpétuo’, ‘trânsito’, ‘circulação’, ‘troca’. Para Cox e Assis-Peterson (2007), ‘transculturalidade’ é o único termo capaz de traduzir a realidade de mundos mesclados em que vivemos atualmente. Embora reconhecendo a aplicabilidade e maior abrangência dos termos ‘transcultural’ e ‘transculturalidade’, optamos por manter a orientação desse trabalho em função dos conceitos ‘intercultural’ e ‘interculturalidade’, os quais serão explicados e debatidos *a posteriori*.

‘professor de língua inglesa’, sem nenhuma conexão com questões políticas e sociais, fixando-se na linearidade, fugindo do pensamento complexo (BOHN, 2001), ou percebe que está no centro dos temas educacionais, culturais e políticos mais importantes desse momento, tentando se colocar como profissional reflexivo, crítico, comprometido com a educação e com a vida política e social em geral?

As possíveis respostas para a pergunta acima e seus desdobramentos podem enveredar pelos mais diversos pontos de vista. Contudo, corroborando com Motta-Roth (2001, p.177), entendemos que, mais que nunca, “formar professores é desenvolver capacidades de refletir, criticar e discursar”, e o profissional precisa participar desse processo ativamente.

Mesmo com todo o avanço das pesquisas em Lingüística Aplicada no tocante a essas questões, é fato que o professor de inglês (e o professor em geral) ainda é muito pouco envolvido nessa meta-discussão, mantendo-se no seu papel de sujeito meramente receptivo, muitas vezes como fonte ou recurso de informações para pesquisadores. Vastas são as críticas em relação às aulas de inglês que, em países como o Brasil, continuam atreladas a conceitos e práticas tradicionais que pouco refletem ou legitimam as condições específicas e os objetivos das pessoas que se propõem a aprender a língua de comunicação internacional do mundo moderno.

Entretanto, aspectos importantes que possam explicar o porquê de tais posturas ainda carecem de uma investigação mais profunda e sistemática. Isso porque inúmeros trabalhos têm-se pautado muito mais por seu caráter crítico-prescritivo, fortemente centrado na aprendizagem, que pela observação criteriosa de cada ecologia educacional específica, onde, ao se diferenciarem condições ‘ideais’ de condições ‘possíveis’, busca-se tirar o professor de seu isolamento profissional, conceitual, ideológico, dentre outros, trazendo-o para o centro das discussões. Assim, juntamente com profissionais como pesquisadores, educadores e/ou formadores de professores tenta-se (des/re)construir conhecimentos a partir das crenças e concepções do profissional de ensino, levando-o à reflexão constante e, potencialmente, ao desejo de desenvolvimento contínuo.

Saber inglês hoje em dia faz parte da preocupação mundial de “educar cidadãos para dar conta de uma sociedade altamente especializada e dependente de conhecimento atualizado” (MOTTA-ROTH, 2001, p.177-8). Segundo Seidlhofer (2001), por esta e tantas outras características dessa sociedade em constante transformação, ensinar inglês se tornou uma tarefa muito mais complexa que a simples descrição e instrução da língua-alvo. Por estarmos envolvidos num processo de ensino e aprendizagem de uma língua global apropriada por uma quantidade muito maior de falantes não-nativos e que carrega em si o potencial de

garantir a falantes outrora silenciados a possibilidade de se colocar no mundo, de combater discursos hegemônicos, estabelecer relações mais extensas e dialogar com as mais diversas culturas, muitas premissas nessa área começam a ter suas bases abaladas. Tais constatações, por si só, suscitam inúmeros estudos investigativos. Desta forma, justificamos o nosso trabalho de pesquisa a partir dessa condição, da necessidade de se repensar posturas, atitudes e toda uma prática pedagógica de ensino de LE.

Mais especificamente, estendemos a justificativa do nosso trabalho também para a necessidade de entendermos as implicações de se ensinar uma língua internacional (LI), chamando a atenção, principalmente, para a perspectiva intercultural crítica que deve orientar a prática docente, para o questionamento e reformulação de conceitos historicamente consagrados. Em última instância, para a adoção de abordagens que visem, acima de tudo, à promoção da educação para a cidadania a partir do amplo acesso a esta que é uma das ferramentas de poder mais importantes da atualidade (GUILHERME, 2002).

Pesquisas como esta, voltadas eminentemente para a prática do professor brasileiro de língua inglesa, onde o mesmo possa se enxergar não só como receptor, mas principalmente, como ‘produtor’ de conhecimento, acreditamos, ocupa um espaço legítimo dentro da Lingüística Aplicada (LA). Estamos certos de que, por sua natureza transdisciplinar, a LA acata e referenda as premissas, posturas, os princípios e procedimentos metodológicos usados no tratamento do nosso objeto (sujeito) de estudo.

Assim, faz-se importante ressaltar que o nosso interesse em levar a cabo este estudo está em sintonia com o ritmo de produção de inúmeros trabalhos de pesquisa que têm sido publicados sobre o inglês ensinado e estudado nos mais diversos países, da Rússia à Nigéria, da Finlândia à Macedônia. Nosso intento é, portanto, propor uma ampla reflexão crítica sobre o tema, suas implicações e complexidades, assim como contribuir para uma maior representatividade do Brasil nesse cabedal de conhecimentos e para o debate sobre a necessidade de, nós, professores brasileiros de inglês, estarmos atentos às pedagogias adequadas ao ensino de ILI no nosso contexto, tanto no momento de nossa formação como ao longo da nossa vida profissional.

## **1.5 OBJETIVOS DA PESQUISA**

Tomando como pano de fundo a condição do inglês como língua internacional (ILI) e suas implicações políticas, sociais, culturais e pedagógicas, e considerando o professor como

agente fundamental na construção de um discurso intercultural crítico dentro e fora das salas de aula de ILI, os objetivos desse trabalho de pesquisa são:

*1. Investigar como o professor de língua inglesa de três realidades educacionais de Salvador se percebe no contexto de inglês como língua internacional (ILI) e de que forma ele/ela conduz a sua prática, levando-se em consideração suas crenças, condições de trabalho, limitações e os objetivos específicos de seus respectivos programas;*

*2. Discutir, tomando como base os dados coletados, a necessidade de se conceber o processo de ensino e aprendizagem do inglês a partir de uma perspectiva intercultural crítica, apontando a(s) pedagogia(s) adequada(s) à realidade local, assim como os desafios que a adoção desta(s) pedagogia(s) apresenta para o professor contemporâneo.*

## **1.6 PERGUNTAS DE PESQUISA**

Para a concretização dos nossos propósitos, tomamos como norteadoras as seguintes perguntas de pesquisa:

*1. Como o professor se posiciona e conduz a sua prática no contexto de ensino de inglês como língua internacional (ILI) em Salvador, Bahia, Brasil?*

*2. O contexto de atuação (curso livre, escola pública regular e ensino superior), com seus objetivos curriculares e suas idiossincrasias, determina a adoção de diferentes posturas por parte do professor no exercício de sua prática diária de sala de aula?*

*3. O professor que atua em Salvador entende sua prática de ensino de inglês como um ato político-ideológico?*

*4. O professor de inglês reconhece as particularidades e implicações metodológicas de se ensinar uma língua internacional?*

*5. Qual seria o perfil de professor mais adequado ao ensino de inglês como língua internacional em contextos como o nosso?*

*6. Qual(ais) é(são) a(s) pedagogia(s) adequada(s) ao ensino de ILI em Salvador, Bahia, Brasil, e quais os desafios que a adoção desta(s) pedagogia(s) representa para o professor contemporâneo?*

## 1.7 HIPÓTESES

São estas as hipóteses que orientam o nosso trabalho:

1. *O professor de inglês de Salvador, de maneira geral, ainda está distanciado e/ou alheio dos (aos) últimos desenvolvimentos extralingüísticos e das (às) implicações de se ensinar inglês como língua internacional;*
2. *O professor de inglês atuando em Salvador não enxerga a sua prática como uma atividade político-ideológica;*
3. *O professor de inglês de Salvador, não importando o contexto em que atua, está descontente com a prática de repetição de padrões pedagógicos ultrapassados e assentados em um vácuo social;*
4. *O professor de inglês de Salvador não adota uma postura interculturalmente sensível e pouco trabalha com materiais que fomentem tal atitude;*
5. *A adoção de uma pedagogia intercultural crítica para o ensino de ILI em Salvador aparece como um grande desafio para o professor.*

## 1.8 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Considerando suas partes essenciais, este trabalho de pesquisa está organizado em cinco capítulos, além das considerações finais, referências e dos anexos.

O CAPÍTULO 1, “Primeiros passos”, tem como objetivo traçar, em linhas gerais, os caminhos percorridos na concepção e no desenvolvimento do nosso trabalho. Após uma breve introdução com o propósito de explicitarmos o contexto em que a pesquisa se ancora e o que nos motivou a encampá-la, o Capítulo se encarrega também de apresentar o nosso problema de pesquisa, a justificativa, os objetivos gerais, as hipóteses e as nossas perguntas norteadoras.

A partir de uma didática de explanação teórica sobre a pesquisa qualitativa e o método etnográfico, o CAPÍTULO 2, “Considerações Metodológicas”, trata objetivamente dos aspectos metodológicos do nosso estudo, englobando a escolha pelo tipo de investigação, os critérios adotados para a seleção de informantes, a definição por cenários específicos de atuação dos docentes escolhidos, os instrumentos de coleta de dados e, finalmente, os procedimentos que orientaram a nossa análise e interpretação dos dados.

No CAPÍTULO 3, “Inglês como língua internacional”, apresentamos a primeira parte do arcabouço teórico em que se fundamenta o trabalho. Iniciamos com uma revisão sobre a história da língua inglesa, desde os primórdios de sua trajetória como língua pouco importante

no século XVI, até tornar-se uma língua imperial de alcance mundial. Em seguida, apresentamos um panorama geral do inglês nas mais diversas partes do mundo, enfocando as possíveis causas e as implicações políticas, ideológicas e sociais de sua expansão como língua global da modernidade. Na seqüência, definimos o que seria uma ‘língua internacional’ (LI), chamando a atenção para questões relevantes como a custódia e as referências culturais de um idioma que alcança tal *status*. Finalmente, sob a perspectiva de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE), remetemo-nos à bilionária indústria de Ensino de Língua Inglesa (ELI), discutindo sua influência tanto em nível mundial quanto local, para então concluir com a abordagem de dois temas convergentes e relevantes para a prática pedagógica de LI nos diversos contextos: ‘o lugar da cultura’ e ‘o desenvolvimento da competência intercultural’.

Ainda dentro de uma perspectiva política, o CAPÍTULO 4, “A Pedagogia Crítica e o ensino de inglês”, discorre como, na terra de Paulo Freire, práticas pedagógicas fundadas em princípios de apropriação e transformação social, continuam ofuscadas por aquelas mais tradicionais, no caso do ensino de línguas, ainda voltadas para explicações descritivas de fenômenos lingüísticos e para análises contrastivas entre língua alvo e língua materna. Sem deixarmos de enxergar um possível e importante alinhamento entre a Pedagogia Crítica e as abordagens de ensino de línguas mais críticas e realistas, discutiremos a criação de condições que ajudem o professor a desenvolver sua consciência crítica e a capacidade de fomentar um ambiente educacional propício ao uso de estratégias típicas da Pedagogia Crítica freireana como reflexão, discordância, não-conformismo, diferença, diálogo, empoderamento, ação, transformação e esperança, dentre outras.

O CAPÍTULO 5, “Por uma pedagogia intercultural crítica: Uma pesquisa com professores de inglês de Salvador, Bahia”, expõe o cerne da pesquisa, descrevendo os detalhes, as ações e etapas desenvolvidas para a implementação do processo de investigação. Aliado a isso, discutimos a experiência de conviver com colegas docentes de vários segmentos do ensino de língua inglesa de Salvador no papel de observador não-participante nas três dezenas de visitas às suas sala de aula, assim como apresentamos a análise e interpretação de dados obtidos através dos instrumentos escolhidos, sempre à luz das nossas perguntas norteadoras e hipóteses iniciais.

Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, respondendo às nossas perguntas e discutindo nossas hipóteses, procuramos sintetizar nossas descobertas e, através destas, promover algumas reflexões acerca do papel do professor brasileiro de inglês atuando em contextos diversos, muitos deles, adversos. De posse dos nossos achados, partimos para propor tomadas de posição e apontar caminhos que privilegiem a prática docente intercultural crítica,

adequada à nova ordem mundial, sem a intenção de nos fazermos prescritivos, muito menos, definitivos.

As seções finais do trabalho trazem, além das referências bibliográficas, anexos com todos os questionários de pesquisa preenchidos (sem identificação), assim como dos registros etnográficos realizados durante as observações em sala de aula. Como as entrevistas em grupo não seguiram um roteiro pré-determinado, não apresentamos formulários. O conteúdo integral desses encontros está registrado em transcrições pessoais e disponíveis em vídeo. A título de esclarecimento, as epígrafes que aparecem em todos os Capítulos e nas Considerações Finais visam igualmente a promover uma reflexão crítica sobre cada um dos temas aqui discutidos.

## 2 – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Para começar, um poema deve ser mágico e, só então, musical como uma gaivota. Deve ser um movimento brilhante e manter em segredo o desabrochar de um pássaro. Deve ser esbelto como um sino e deve também proteger contra o fogo. Deve possuir a sabedoria dos arcos e deve curvar-se como uma rosa. Deve ser capaz de ouvir a luminosidade dos pombos e dos veados. E deve também ser capaz de esconder o que procura, como uma noiva. E sobre tudo isso eu gostaria de sobrevoar Deus, sorrindo a partir da capa do poema (VILLA, JOSE GARCIA, 1942).<sup>6</sup>

### 2.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Como assinala Mendes (2004, p.21), “o pesquisador, ao predispor-se a estudar um determinado recorte da realidade, deve ter em mente a complexidade de aspectos que estão em jogo”, assim como “as dificuldades que irá enfrentar para dar conta dessa realidade”. É necessário também que o estudioso tenha uma visão clara e objetiva do seu objeto de estudo para que o processo de investigação leve-o a optar pelo método de pesquisa que lhe ofereça os instrumentos e procedimentos mais adequados ao trabalho que pretende encampar.

Dentro do escopo das abordagens qualitativas de investigação, encontramos na etnografia crítica de sala de aula o método de pesquisa mais apropriado à condução do presente estudo. Ao enxergar o ambiente instrucional como “interacional diversificado, no qual estão em evidência aspectos físicos, cognitivos, sociais, pessoais e afetivos” (MENDES, 2004, p.21), o referido método dispõe de instrumentos e técnicas de observação que privilegiam uma perspectiva mais holística de análise e interpretação.

De acordo com Stern (1983), a idéia de se pesquisar questões relacionadas ao ensino de línguas não é mais algo tão remoto ou desconhecido, embora, ainda hoje, muitos professores se mostrem céticos e se irriem facilmente quando os resultados das pesquisas lhes parecem inconclusivos ou muito distantes das realidades da sala de aula. Para uma boa gama de profissionais de ensino de línguas, pesquisas soam como “inúteis atividades da torre de marfim” (STERN, 1983, p.53), ou bancos de dados para acadêmicos escreverem livros.

---

<sup>6</sup>*First, a poem must be magical, then musical as a sea-gull. It must be a brightness moving, and hold secret a bird's flowering. It must be slender as a bell, and it must hold fire as well. It must have the wisdom of bows, and it must kneel like a rose. It must be able to hear the luminance of dove and deer. It must be able to hide what it seeks, like a bride. And over all I would like to hover God, smiling from the poem's cover. (Lyric 17; poeta filipino, Garcia Villa notabilizou-se por sua obra literária escrita em língua inglesa. A forma como Villa escreve o poema nos remete a uma seqüência metodológica de se construir uma obra poética, o que explica a nossa escolha pelo mesmo como epígrafe desse capítulo).*

Curiosamente, com o passar do tempo, essas visões negativas deram lugar a crenças excessivas no valor e na importância da pesquisa, uma vez que, não raramente, tudo o que se produzia sob o rótulo de ‘pesquisa’ passou a ser aceito como verdade incontestável. Tal postura, portanto, tem se mostrado problemática porque normalmente desconsidera “um exame mais crítico do mérito intrínseco de um determinado estudo ou a sua relevância para uma determinada situação” (STERN, 1983, p.53).

Como se sabe, o desenvolvimento das ciências da linguagem e o movimento científico na educação, ocorridos no final do século XIX, abriram caminho para abordagens de pesquisa no campo de ensino e aprendizagem de línguas. Contudo, foi somente a partir da década de 1950, principalmente com as pesquisas realizadas no Instituto da Linguagem da Universidade de Michigan, sob a liderança de Charles Fries, que o ensino de língua veio tornar-se “assunto de um esforço de pesquisa mais consistente e mais cuidadoso” (STERN, 1983, p.54). O esforço refletiu nas décadas seguintes e, a partir daí, foram criados muitos centros fortemente voltados para a pesquisa, principalmente na Europa, no Canadá e nos Estados Unidos.

Com o avanço das pesquisas voltadas para a pedagogia de línguas, várias sub-áreas de investigação foram delineadas e consolidadas em praticamente todas as partes do mundo. No contexto brasileiro, entretanto, como argumentam Cavalcanti e Moita Lopes (1991), durante muito tempo, a sala de aula se caracterizou muito mais como *locus* de ensino que de pesquisa. Tal panorama, de acordo com Mendes (2004), só veio se modificar a partir do surgimento, nas últimas décadas, de um grande número de trabalhos investigativos que, dentro do processo de ensino e aprendizagem de línguas, buscaram privilegiar o contexto de interação em sala de aula. Nas palavras da autora:

As pesquisas em sala de aula, considerando diferentes métodos e instrumentos de pesquisa, passaram a se interessar pelo que ocorre durante o processo de ensino/aprendizagem, explorando a sala de aula como ambiente privilegiado de construção do conhecimento, no qual o professor possa atuar como pesquisador e observador crítico de sua própria prática (MENDES, 2004, p.21-22).

Sendo assim, a constatação de que as tendências atuais na área de ensino e aprendizagem de línguas, tanto no Brasil quanto no exterior, têm apontado a sala de aula como foco de estudo cada vez mais freqüente (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991; KFOURI-KANEOYA, 2003), contribuindo principalmente para a formação do professor-pesquisador, observando, registrando e refletindo sobre questões e práticas pedagógicas, denota o avanço e a consolidação de uma cultura sólida de investigação. Certamente, sob a perspectiva dessa cultura de investigação que, com o passar do tempo, vem investindo-se de

maior complexidade, podem-se levantar proposições, tecer considerações, apresentar resultados e dar contribuições de grande interesse para as comunidades acadêmicas locais, com reflexos diretos e imediatos para as mais diversas áreas do processo educacional. .

Logicamente, como argumenta Pádua (2002, p.16), “a busca de uma verdadeira explicação para as relações que ocorrem entre os fatos, sejam naturais ou sociais, passa pela discussão do método”. Sabemos que até hoje a tradição dominante da pesquisa científica é a lógico-experimental, em muitos aspectos, “por força da expectativa modernista da experimentação matematicamente controlada” (DEMO, 2001, p.9). Ancorados em premissas como segurança, objetividade e sistematização absolutas, rigidez e controle de procedimentos, assim como na busca pela suposta neutralidade científica, os métodos de orientação quantitativa sempre constaram da pauta dos mais renomados pesquisadores, amealhando grande prestígio e credibilidade nas comunidades científicas de todo o mundo.

Entretanto, com o desenvolvimento das investigações nas ciências humanas, a pesquisa quantitativa mostrou-se incompleta na tentativa de explicar fenômenos que não os naturais. Desta maneira, abriu-se espaço para que as chamadas pesquisas qualitativas procurassem “consolidar procedimentos que pudessem superar os limites das análises meramente quantitativas” (PÁDUA, 2002, p.33). Complementa a autora:

Se nas ciências naturais a questão do método propiciou – via experimentação – uma “segurança” para as explicações científicas, um problema surge com a tentativa de se elaborar sistemas explicativos para as ciências humanas: Como medir o social? Como encontrar parâmetros para entender/controlar a dinâmica dos grupos sociais? das classes? dos indivíduos e suas motivações para a ação social, a questão da liberdade e do Estado? O método das ciências naturais poderia ser *aplicado* nas ciências sociais? (PÁDUA, 2002, p.21-22).

Surgidos notadamente no seio da antropologia e da sociologia para depois irromperem na investigação educacional, os métodos qualitativos ou interpretativistas de pesquisa se caracterizam pela oposição aos métodos de cunho quantitativo (MENDES, 2004). Contudo, como atesta Demo (2001, p.8), “todo fenômeno qualitativo é dotado também e naturalmente de faces quantitativas e vice-versa”, sendo, portanto, salutar adotarmos o pressuposto de que métodos quantitativos e qualitativos deveriam ser tomados como complementares e não como excludentes. É o que igualmente lembra Neves (1996, p.2) ao afirmar que “embora difiram quanto à forma e à ênfase, os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos”.

Segundo o próprio Neves (1996), os estudos de pesquisa qualitativa diferem entre si no tocante ao método, às formas e aos objetivos. Entretanto, mesmo diante da diversidade que permeia os trabalhos qualitativos, Godoy (1995 *apud* NEVES, 1996) identifica algumas características da pesquisa qualitativa como essenciais e convergentes: (1) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; (2) o caráter descritivo; (3) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; e (4) o enfoque indutivo. Em um nível mais filosófico, Mendes (2004, p.23) relaciona outras duas características da pesquisa qualitativa que considera fundamentais: (1) o compromisso com uma abordagem hermenêutica e (2) uma crítica à política e aos métodos positivistas.

Triviños (1987), por sua vez, argumenta que a pesquisa qualitativa é freqüentemente tomada como uma ‘expressão genérica’ para um certo tipo de investigação científica. Para Demo (2001) e autores como Denzin e Lincoln (1998 *apud* MENDES, 2004), um dos problemas mais complicados dessa forma de pesquisa é a sua imprecisão conceitual, uma vez que seu campo de atuação é amplo e seu processo de desenvolvimento vem se dando em bases bastante complexas. Assim, para melhor entendermos a evolução e as orientações práticas e filosóficas da pesquisa qualitativa, é preciso que analisemos os diferentes significados incorporados pela mesma ao longo do tempo. A categorização delineada por Mendes (2004, p.22), tomando como base Denzin e Lincoln (1998), é bastante esclarecedora:

É possível identificar cinco grandes momentos da história da pesquisa qualitativa: o período tradicional (1900-1950), influenciado pelo positivismo; o período modernista (1950-1970) e o dos gêneros (1970-1986), influenciados pelo surgimento das considerações pós-positivistas; o período da crise da representação (1986-1990), que retrata a busca dos pesquisadores em situar a si mesmos e aos objetos nos textos reflexivos; e o atual, que se caracteriza por uma nova sensibilidade e por uma crítica aos paradigmas anteriores.

Na sua versão mais atual, adiciona a autora, a pesquisa qualitativa, pelo fato de não privilegiar um único método ou procedimento em detrimento de outro, é vista como uma espécie de ‘multimétodo’, onde o pesquisador faz uso de abordagens, métodos e técnicas oriundas da etnometodologia, fenomenologia, hermenêutica, etnografia e, mais recentemente, dos estudos culturais (MENDES, 2004). Tal diversidade se manifesta também nas diferentes técnicas de investigação que variam dos estudos de caso a relatos de experiência pessoal, entrevistas, histórias de vida, observações participantes e não-participantes, só para citar algumas.

## 2.2 A PESQUISA ETNOGRÁFICA

De acordo com Watson-Gegeo (1988, p.576-77) a pesquisa qualitativa é “um termo guarda-chuva para muitos tipos de abordagens e técnicas de pesquisa, incluindo a ‘etnografia’, estudos de caso, indução analítica, análise de conteúdo, semiótica, hermenêutica, histórias de vida e certos tipos de análises computacionais e estatísticas”. Godoy (1995), mais especificamente, ressalta que, sob o paradigma da pesquisa qualitativa ou interpretativista, há pelo menos três diferentes possibilidades a serem seguidas pelo pesquisador: (1) a pesquisa documental, (2) o estudo de caso e a (3) etnografia. A ‘pesquisa documental’ caracteriza-se pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados, visando-se a uma interpretação nova ou complementar. Nesse tipo de pesquisa, a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que chamamos de fontes primárias (NEVES, 1996; MARCONI; LACATOS, 2002).

Já o ‘estudo de caso’, adaptado da tradição médica e psicológica, constitui-se numa análise mais profunda de uma unidade de estudo que objetiva o exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação específica. É uma abordagem que considera qualquer unidade social como um todo, embora não se possa perder de vista que se trata apenas de uma tentativa de abranger as características mais importantes de um determinado tema e não a análise do indivíduo em toda a sua unicidade (PÁDUA, 2002).

A ‘pesquisa etnográfica’ ou ‘etnografia’ tem se destacado como um dos métodos qualitativos mais importantes da pesquisa social, com penetração cada vez mais firme na área educacional. Segundo Cançado (1994, p.56), “sociólogos, lingüistas e psicólogos sociais começaram a se interessar por esse método por perceberem a importância de se estudar o comportamento no seu contexto social”. Referindo-se mais especificamente à educação, a autora afirma que a aplicação da etnografia nesse campo se deve “à insatisfação com os resultados obtidos através das pesquisas experimentais” que, de certa forma, por se utilizarem de *corpora* que ‘simulam’ situações de sala de aula, deixam de lado “a verdadeira interação do contexto social do ensino que é a ‘real’ sala de aula” (CANÇADO, 1994, p.56).

Termo amplo e de difícil definição, considerado por muitos autores como “o estudo da cultura” (SPRADLEY, 1979 *apud* TRIVIÑOS, 1987, p.121), a etnografia é oriunda da tradição antropológica de pesquisa qualitativa. Num sentido mais restrito, consiste de um conjunto particular de procedimentos metodológicos e interpretativos desenvolvidos ao longo do século XX, cuja forma mais característica envolve a participação do etnógrafo na vida diária das pessoas por um determinado período de tempo, observando o que acontece, o que

se diz, questionando, coletando quaisquer dados relevantes à sua pesquisa (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1997).

Na visão de Watson-Gegeo (1988, p.576), a etnografia é “o estudo do comportamento das pessoas em situações naturais e recorrentes, tendo como foco a interpretação cultural do comportamento humano”. Por suas características intrínsecas, a etnografia, em muitos aspectos, “é a forma mais básica de pesquisa social, não somente por sua longa trajetória histórica, mas também porque apresenta grande semelhança com a maneira como as pessoas dão sentido ao mundo na sua vida cotidiana” (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1997, p.2). Sendo assim, o papel do etnógrafo seria fornecer uma descrição e uma explanação interpretativa do que as pessoas fazem numa determinada situação (sala de aula, vizinhança ou comunidade), os resultados de suas interações e o entendimento que elas possuem de suas ações (WATSON-GEGEO, 1988). Nesse pormenor, Triviños (1987, p.121) esclarece como se desenrola o papel do etnógrafo e como sua ação se orienta:

A participação do investigador como etnógrafo envolve-o na vida própria da comunidade com todas as suas coisas essenciais e acidentais. Mas sua ação é disciplinada, orientada por princípios e estratégias gerais. De todas as maneiras, sua atividade, sem dúvida alguma, está marcada por seus traços culturais peculiares, e sua interpretação e busca de significados da realidade que investiga não pode fugir às suas próprias concepções do homem e do mundo.

Em educação, não raramente, os termos ‘etnografia’, ‘qualitativo’ e ‘naturalístico’ são usados como sinônimos. Contudo, como ressalta Watson-Gegeo (1988), eles diferem essencialmente entre si. Para essa autora, o que singulariza a etnografia das outras formas de pesquisa qualitativa é sua preocupação com o holismo e por esta tratar a cultura não apenas como um de muitos fatores a se levar em consideração quando da análise, mas como parte integral de todo o processo (WATSON-GEGEO, 1988). Ou seja,

[p]ara atingir o objetivo de fornecer uma explanação descritiva e interpretativa do comportamento das pessoas em um determinado contexto, o etnógrafo vale-se da observação sistemática, intensiva e detalhada do comportamento específico – examinando como comportamento e interação organizam-se socialmente – e as regras sociais, expectativas inter-grupos e os valores culturais subjacentes àquele comportamento (WATSON-GEGEO, 1988, p.577).

No entendimento de Mendes (2004, p.25), nos últimos anos, um significativo número de estudos que estão sendo desenvolvidos no âmbito da educação tem buscado “eleger princípios e estabelecer procedimentos de pesquisa dentro da perspectiva dos estudos do tipo etnográfico”. Nessa linha de pensamento, Cançado (1994) aponta que a etnografia se orienta

por dois princípios básicos: o princípio ‘êmico’ e o princípio ‘holístico’. Elegendo a sala de aula de segunda língua como pano de fundo para a aplicação da pesquisa etnográfica, a autora esclarece:

O princípio êmico demanda que o observador deixe de lado visões pré-estabelecidas, padrões de medição, modelos, esquemas e tipologias, e considere o fenômeno sala de aula sob o ponto de vista funcional do dia a dia. O princípio holístico examina a sala de aula como um todo: todos os aspectos têm relevância para a análise da interação: tantos os aspectos sociais, como os pessoais, os físicos, etc. (CANÇADO, 1994, p.56).

Como é do nosso conhecimento, qualquer trabalho de investigação, principalmente no âmbito das ciências sociais, deve almejar resultados que provoquem algum tipo de mudança no comportamento dos indivíduos estudados, assim como no contexto em que estes operam. Observados os princípios norteadores da pesquisa etnográfica, faz-se relevante atentar para aquilo que Hammersley e Atkinson (1997) chamam de “a política da etnografia”, que se baseia no pressuposto de que, na prática, toda pesquisa sempre traz conseqüências políticas.

Desta forma, já que a ciência social fornece não apenas conhecimento abstrato, mas a base para a ação que leva à transformação do mundo no sentido de se alcançar a auto-realização humana, a etnografia, assim como outras formas de pesquisa social, “precisa preocupar-se simultaneamente com questões relacionadas tanto a fatos quanto a valores, e seu papel, inevitavelmente, envolve intervenção política, estejam os pesquisadores cômicos disto ou não” (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1997, p.15). Quem sabe assim, ainda na visão dos autores, os resultados de trabalhos etnográficos e de toda a pesquisa social sejam retirados das prateleiras empoeiradas e causem algum tipo de impacto mais transformador e emancipatório, uma vez que para ter valor “a pesquisa etnográfica deve objetivar não só a compreensão do mundo, mas a aplicação de suas descobertas no sentido de provocar mudanças” (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1997, p.15).

Em resumo, o trabalho de pesquisa e os resultados que dele advêm são extremamente valiosos para ficarem restritos a um grupo seletivo de pessoas ou acumulando poeira nas estantes das bibliotecas. A pesquisa etnográfica busca entender o mundo para transformá-lo. Por essa característica em especial, o método etnográfico de investigação vem sendo cada vez mais utilizado nas ciências humanas. Com a emergência da chamada ‘etnografia crítica’ em áreas como educação e ensino de línguas, ele se consolida como um dos métodos mais confiáveis no auxílio ao pesquisador. Logicamente, nossa opção pela etnografia crítica, mais

precisamente, aquela de sala de aula de línguas, que veremos a seguir, levou em conta todos esses aspectos.

### 2.3 A ETNOGRAFIA DE SALA DE AULA DE LÍNGUAS

De acordo com Allwright (1983, p.191), a pesquisa de sala de aula é um tipo de investigação etnográfica que trata a sala de aula de língua, não apenas como “o *ambiente* a ser investigado, porém, e mais importante, como o *objeto* da investigação”. Para Watson-Gegeo (1988), pesquisas de sala de aula no campo de aquisição de língua estrangeira e segunda língua, assim como em educação bilíngüe, têm, ao longo do tempo, se valido de uma variedade de metodologias fundadas no paradigma qualitativo, em especial a etnografia. Entretanto, para essa autora, muitos dos estudos auto-intitulados etnográficos “são impressionistas e superficiais” (WATSON-GEGEO, 1988, p.575).

O impressionismo e a superficialidade a que se refere Watson-Gegeo (1988) talvez manifestem-se através da baixa ou limitada aplicação dos resultados da maioria dos estudos etnográficos ou por estes cultivarem um certo distanciamento do viés mais político da pesquisa. De alguma forma, tal condição demonstra ainda algum alinhamento com a preocupação positivista de se fazer investigação científica.

Entretanto, como salienta Canagarajah (1993), os métodos etnográficos, cada vez mais, vêm passando por importantes questionamentos e reformulações, principalmente na área de ensino de língua inglesa em países periféricos. De acordo com o autor, nesses contextos, consolida-se a tendência de se ir além da ‘etnografia descritiva’, abrindo-se espaço para a prática etnográfica ideologicamente sensível, a chamada ‘etnografia crítica’. Por natureza, a etnografia crítica é capaz de “penetrar a objetividade e o cientificismo descompromissados da atitude empírica positivista que está por trás da etnografia descritiva, assim como desmistificar os interesses que servem determinadas culturas na tarefa de se esquivar de questões relacionadas a poder” (CANAGARAJAH, 1993, p.605).

Watson-Gegeo (1988) argumenta que a etnografia é uma importante alternativa a outras formas de pesquisa educacional, uma vez que através desta podem-se abordar questões básicas tanto teóricas quanto práticas, inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de segunda língua e LE. Para esta autora, este método e seus procedimentos nos oferecem, por exemplo, uma abordagem de documentação sistemática das interações de ensino e aprendizagem em ricos e contextualizados detalhes com o objetivo de desenvolver uma teoria gerada a partir de dados, assim como, no caso de ensino e cultura educacional, podemos

estudar como o papel do professor de língua é definido e legitimado em diferentes sociedades. Já no tocante à prática, a etnografia pode ser útil de duas formas essenciais: em primeiro lugar, as técnicas etnográficas de observação e entrevista podem ser aplicadas a projetos de desenvolvimento, supervisão e acompanhamento docente, seja em contextos de pré-serviço ou em serviço, bem como

...podem ajudar os professores a se diferenciarem nas suas próprias salas de aula. Estes podem aprender métodos etnográficos de pesquisa, seja formalmente, participando de cursos específicos, ou informalmente, como aprendizes, trabalhando ao lado de um etnógrafo experiente. Aumentando suas habilidades de observação, os professores podem adquirir uma maior conscientização sobre a organização da sala de aula, estratégias de ensino e aprendizagem e sobre os padrões de interação entre grupos em suas salas de aula. Essas observações podem servir de base para reflexões sobre a própria prática do docente assim como para a experimentação com estilos de ensino e técnicas de controle de sala de aula alternativos (WATSON-GECEO, 1988, p.588).

Como mencionado anteriormente, um ponto de importância fundamental dentro da etnografia de sala de aula se refere ao papel do pesquisador. Para começar, é preciso se estabelecer um relacionamento de confiança entre o pesquisador, o professor-informante e os alunos, não só para que o trabalho de pesquisa transcorra de forma harmônica, mas, principalmente, para que se dissipe a imagem do espião, do intruso, que com sua presença, incomoda a todos na sala de aula, imagem incompatível com um pesquisador etnográfico.

Com referência ao *corpus* de pesquisa, sabemos que a etnografia de sala de aula produz uma quantidade significativa de registros. Isso requer do pesquisador, além de um bom domínio das técnicas e estratégias de coleta e tratamento de dados pertinentes ao método, uma série de tomadas de decisões no sentido de se orientar fielmente para o foco do trabalho.

Diante da natureza subjetiva da análise de *corpora* etnográficos, Cançado (1994) sugere que, na busca de uma maior confiabilidade para seus dados, o pesquisador lance mão da técnica de ‘triangulação’, ou seja, “o uso de diferentes tipos de *corpora*, a partir da mesma situação-alvo, com diferentes métodos, e uma variedade de instrumentos de pesquisa” (CANÇADO, 1994, p.57). Tal recomendação vai ao encontro do pensamento de Watson-Gegeo (1988, p.588), que afirma que o “verdadeiro trabalho etnográfico” precisa ser, acima de tudo, “sistemático, detalhado e rigoroso”.

Assim, estabelecido o nosso *corpus*, reforçamos que nossa intenção nesse trabalho é nos orientarmos pelos pressupostos da etnografia crítica aplicada à sala de aula de ILI. Da posse dos nossos dados, então, partiremos para uma análise crítico-reflexiva das realidades,

apresentando não apenas o que foi feito, mas por que foi feito, o que deixou de se fazer, assim como que conseqüências podem advir de cada uma dessas ações.

## **2.4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Após a exposição sobre os princípios da pesquisa qualitativa em que o nosso trabalho investigativo se ancora, passaremos, na seqüência, a discutir as fases, os elementos e os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. Seguindo-se à seleção e à leitura da bibliografia específica, com o objetivo de estabelecer o nosso marco teórico, tratamos de definir os critérios para a seleção dos professores de língua inglesa que serviram de informantes para a investigação. Diante do diversificado universo em que se ensina e se aprende inglês na cidade de Salvador, optamos por investigar três grandes e importantes cenários educacionais, respeitando suas idiossincrasias e particularidades. De modo geral, a escolha se pautou pela tentativa de englobar os mais diferentes cenários, visando a abarcar um panorama mais amplo possível das realidades educacionais em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE nos espaços em questão.

### **2.4.1 Os informantes e critérios para seleção**

Como explicitado anteriormente, foram convidados para a pesquisa etnográfica um total de 15 (quinze) professores de língua inglesa com os mais variados perfis e tipos de experiência. Embora a indicação desses profissionais tenha atendido a critérios mais ou menos flexíveis, a escolha final levou em consideração o fato de que estávamos em busca de professores que, de uma forma ou de outra, já tivessem demonstrado algum interesse pelos temas da pesquisa em conversas informais, encontros de professores, seminários locais, treinamentos internos, cursos de pós-graduação, dentre outros.

Nessa linha de raciocínio, decidimos, então, por 5 (cinco) professores atuando no ensino superior (universidades, faculdades, centros universitários, cursos de extensão), 5 (cinco) professores atuando nos ensinos fundamental e médio dos sistemas público (federal, estadual e municipal) e privado de ensino e 5 (cinco) professores de cursos livres. Uma vez que optamos por mesclar as realidades de atuação do docente, a decisão pelo perfil do professor-participante também se pautou por uma certa diversidade. Isto é, procuramos trabalhar com professores e professoras com formação e experiência profissional variadas, muitos ex-alunos nossos de pós-graduação em língua inglesa, sem deixar de lembrar que

vários deles atuam em mais de um segmento educacional. O QUADRO 1 abaixo sintetiza o perfil dos professores-informantes da pesquisa:

**QUADRO 1 - Informações sobre os professores participantes (2006-2007)**

Professor	Sexo	Experiência	Formação
P1	F	24 anos	Bacharelado em Letras, cursos de curta duração
P2	M	34 anos	Bacharelado em Letras, cursos de curta duração
P3	F	11 anos	Licenciatura em Letras com Inglês
P4	M	10 anos	Bacharelado em LE, disciplinas especiais de mestrado
P5	F	11 anos	Bacharelado em Comunicação Social e Licenciatura em Letras
P6	F	19 anos	Licenciatura em Letras com Inglês, Especialização em LI
P7	M	08 anos	Bacharelado em LE, Especialização em LI
P8	M	12 anos	Licenciatura em Letras com Inglês (concluinte)
P9	M	04 anos	Licenciatura em LE – Inglês, Especialização em LI
P10	F	17 anos	Licenciatura em Letras com Inglês, Especialização em LI
P11	M	05 anos	Licenciatura em Letras com Inglês e Português (concluinte)
P12	F	16 anos	Licenciatura em Letras com Inglês, Especialização em LI
P13	F	30 anos	Licenciatura em Letras com Inglês, Especializações em língua inglesa e literatura anglo-americana e em língua portuguesa
P14	F	24 anos	Licenciatura em Letras com Inglês, Especialização em LI
P15	F	04 anos	Licenciatura em Letras com Inglês, Especialização em LI

Dos quinze professores selecionados, 9 (nove), ou seja, 60,0%, são do sexo feminino, o que representa fielmente tal realidade, já que, como em quase todos os ramos da educação, há muito mais profissionais do sexo feminino que masculino. O tempo de experiência variou do mais longo, 34 (trinta e quatro) anos, para o mais breve, 4 (quatro) anos, o que nos deu condições de ver em ação professores com histórias de ensino bastante diferentes. Além disso, pudemos analisar não só como os profissionais mais novos têm se engajado na adoção de abordagens de ensino de LE mais contemporâneas, mas também como os mais antigos têm repensado e, potencialmente, reciclado e rearticulado suas práticas ao longo do tempo.

Em termos da formação desses professores, podemos notar que, cada vez mais, a profissionalização está se impondo na carreira, em especial nos cursos livres, onde para se tornar professor se exigia apenas o domínio do idioma, flexibilizando-se ou até negligenciando-se os aspectos da formação acadêmico-pedagógica. Nesse contexto, não era incomum termos advogados, engenheiros, médicos, para citar alguns, dando aulas de inglês. Por coincidência, já que não analisamos o *curriculum vitae* de cada informante anteriormente, a maioria dos professores convidados possui uma sólida formação acadêmica na área de Letras e de ensino de língua inglesa.

No tocante às instituições em que os professores-informantes atuam, locais onde ocorreram as observações etnográficas, o QUADRO 2 a seguir traz um resumo, especificando a natureza de cada uma delas, além da quantidade de docentes que participaram do trabalho.

**QUADRO 2 – Instituições, natureza e número de professores participantes da pesquisa**

<b>Instituição</b>	<b>Natureza</b>	<b>Participantes</b>
Associação Cultural Brasil-Estados Unidos (ACBEU)	Curso livre de inglês	4
CCAA	Curso livre de inglês	1
Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET)	Ensino Médio/Superior Federal	1
Colégio Estadual Thales de Azevedo	Ensino Público Estadual	1
Colégio Militar da Bahia	Ensino Médio Federal	1
Escola Estadual Luiz Viana Filho	Ensino Público Estadual	1
Escola Municipal Isaías Alves	Ensino Público Municipal	1
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Ensino Superior	3
Universidade Salvador (UNIFACS)	Ensino Superior	2

### 2.4.2 Procedimentos de pesquisa

A coleta de dados da pesquisa foi realizada a partir de três instrumentos específicos: (1) questionário individual, (2) observações de aulas e (3) entrevistas do tipo livre-narrativa em grupo. As observações etnográficas assim como as entrevistas não obedeceram a nenhum roteiro estruturado e, embora de posse das nossas hipóteses de pesquisa, não estabelecemos *a priori* quaisquer variáveis ou itens pré-concebidos que pudessem influenciar no procedimento de registro dos dados. No caso específico da etnografia, basicamente, ‘fotografamos’ de uma maneira ampla o que aconteceu nas salas de aula. Foram observadas duas aulas de cada professor-informante da mesma classe, sendo que, por conta da incompatibilidade de horário entre o professor e o pesquisador, em alguns casos, classes diferentes foram visitadas. A pequena mudança de rota não interferiu na confiabilidade do processo, uma vez que o registro etnográfico é apenas uma parte da estratégia de triangulação de dados adotada na pesquisa. No total, assistimos a 30 (trinta) encontros com alunos das nove instituições, de duração variável, atendo-nos ao papel de pesquisador não-participante. A série completa dos registros etnográficos feitos à mão pelo pesquisador aparecem nos Anexos do trabalho.

O outro instrumento de coleta de dados usado com os 15 (quinze) professores foi um questionário constando de 35 (trinta e cinco) perguntas, na sua maioria, abertas. Além de registrar brevemente os dados pessoais dos informantes, formação profissional e experiência de ensino de língua inglesa, o questionário se orienta pelos tópicos centrais do trabalho como (1) o inglês como língua internacional e suas implicações pedagógicas, (2) o lugar da cultura em tal contexto, (3) a competência intercultural do professor e, finalmente, (4) os princípios da pedagogia crítica aplicada ao ensino e à aprendizagem de LE ou, para sermos mais específicos, ILI. O questionário foi aplicado antes das observações de aula e, à medida que cada professor(a) o devolvia preenchido, recebia um número que passou a identificar o

informante por todo o trabalho (P1, P2, P3, P4, P10, P12, etc.). Todos os questionários preenchidos, porém não-identificados, constam dos Anexos.

No intuito de discutir mais profundamente os registros etnográficos de sala de aula e os temas abordados no questionário, assim como calibrar a nossa análise de dados, fizemos uso de um terceiro instrumento de coleta de dados, a entrevista do tipo livre-narrativa ou não-diretiva, onde o(a) entrevistado(a) é solicitado(a) a falar livremente a respeito do tema pesquisado (PÁDUA, 2002). Foram dois encontros do tipo livre-narrativa com os nossos professores-informantes, onde discutimos os grandes temas da nossa investigação já mencionados anteriormente.

Mais especificamente, as entrevistas foram concebidas de forma a apresentar aos professores-informantes os objetivos da pesquisa (ver Capítulo 1) para, em seguida, discutirmos livremente os temas que a investigação pretendeu abordar. Após um breve preâmbulo, delineamos a entrevista coletiva a partir dos quatro grandes tópicos, obedecendo a uma seqüência semelhante às perguntas do questionário. Nosso propósito com os encontros foi o de proporcionar aos professores a oportunidade de eles poderem interagir, trocar experiências, colocar-se diante dos temas de maneira livre, expondo aberta e democraticamente seus pontos de vista.

Além disso, as entrevistas serviram para conhecermos um pouco mais as crenças, os valores, as aspirações, expectativas e preocupações dos professores-informantes e como cada um deles entende sua profissão a partir da realidade social e educacional em que está inserido. Cada encontro teve a duração de 3 (três) horas, com intervalo, somando-se, desta forma, algo em torno de 6 (seis) horas de registros em vídeo. Tanto os dois encontros quanto o questionário foram conduzidos em português para que os professores, todos brasileiros, pudessem se expressar com mais confiança e mais espontaneidade, sem se sentirem intimidados pela natural barreira imposta por qualquer língua estrangeira mesmo quando a falamos fluentemente.

Uma vez recolhidos os dados a partir das três diferentes fontes (questionário, observações etnográficas e entrevistas), tivemos, em primeiro lugar, que operacionalizar a transcrição dos pontos mais relevantes para o trabalho dos dois encontros em grupo. Todo o material foi digitalizado e passado para DVD. Adotamos como procedimento básico registrar apenas as falas que achávamos mais relevantes para cada tema em debate, tentando, na medida do possível, alinhar esses registros orais às respostas dos questionários, assim como aos pontos mais interessantes previamente demarcados nas leituras dos diários de observação de sala de aula.

Não optamos pela transcrição completa das duas entrevistas com o grupo, uma vez que estávamos em busca de pistas e/ou *insights* que pudessem melhor esclarecer determinadas situações, reforçar pontos de vista e dar suporte a argumentos propostos ao longo do trabalho como, por exemplo, a visão que o professor de inglês de Salvador tem do seu papel no contexto de ensino de ILI ou se a pedagogia crítica tem lugar nas suas concepções teóricas de ensino de ILI, na sua prática de sala de aula, só para mencionar alguns. Além disso, anotações pessoais também foram registradas e usadas durante a análise e interpretação dos dados. Como nas outras duas situações de registro de dados, mantivemos o mesmo sistema de identificação para cada professor.

De posse das fontes devidamente organizadas, passamos para a fase de tratamento dos dados. Seguindo roteiro sugerido por Cançado (1994), imbuímo-nos das tarefas de ler e reler cuidadosamente os registros com o objetivo de obter um panorama global do material coletado. Na tentativa de aprimorar o foco da pesquisa, levantamos o máximo de regularidades possíveis, fizemos anotações relevantes, indexamos e categorizamos dados, cruzamos algumas informações através da técnica de triangulação, verificamos semelhanças e diferenças de opiniões sempre à luz dos objetivos e das perguntas norteadoras do nosso trabalho.

Os resultados dessas análises estão devidamente registrados no Capítulo 5 que trata da pesquisa *per se*. Antes disso, porém, temos o Capítulo 3 a seguir que apresenta a primeira parte da nossa fundamentação teórica.

### 3 – INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL

Eles levaram a minha língua de sangue, Dando-me em troca uma outra ‘mais amplamente compreendida’. Mais amplamente compreendida! Agora Lábios não podem jamais, Jamais comungar com a Minh’Alma: Momentos há em que me esforço, mas sempre em vão, para expressar meus sentimentos através de uma Melodia nativa... Ó céus, como posso traduzir o meu Humor? Eles levaram a minha língua de sangue (TARROSA-SUBIDO, T. L., 1940).<sup>7</sup>

#### 3.1 UMA LÍNGUA SEM PÁTRIA

Como salienta Rajagopalan (2004), a afirmação de que o inglês se tornou a língua internacional dos tempos atuais já entrou para o reino dos clichês. Quem for capaz de ler o poema-epígrafe acima, integra um privilegiado grupo de um bilhão e seiscentos milhões de pessoas – quase um terço da população mundial – que hoje fazem algum uso da língua inglesa. Motivo de orgulho para muitos e de ressentimento para tantos outros, como atesta Widdowson (1997)<sup>8</sup>, o fato é que nunca na história da humanidade uma língua nacional angariou um número tão significativo de falantes e ‘semi-falantes’ nem suscitou semelhante sentimento de prestígio para os nascidos no país de origem, ou como diria o autor nigeriano Chinua Achebe (1975/2003), os filhos do ‘lar ancestral’ deste idioma.

Para Le Breton (2005, p.17), podemos ousar dizer que, definitivamente, “não há nenhuma categoria da população de um Estado que não se sinta atraída pelo inglês”. Muitas são as razões para esse estado de quase fascinação, esclarece o autor:

Para alguns, o fenômeno se explica pelo fato de ser uma língua materna; para outros, pela perenidade da influência colonial e mais freqüentemente ainda pelo peso político no mundo de língua inglesa e por seu sucesso insolente em todos os âmbitos da vida científica, econômica e industrial, que a torna atraente, qualquer que seja o peso das tradições com as quais ela se confronte (LE BRETON, 2005, p.17).

Na sua análise sobre o poder de influência do inglês, o francês Le Breton vai mais além, afirmando que, devido a uma das características mais marcantes da língua inglesa no momento atual, a sua universalidade, não há categoria humana que não se veja por ela

<sup>7</sup>*They took away the language of my blood, Giving me one ‘more widely understood.’ More widely understood! Now Lips can never, Never with the Soul-of-me commune: Moment there are I strain, but futile ever, To flute my feelings, through some native Tune... Alas, how can I interpret my Mood? They took away the language of my blood. (Muted Cry, 1940; TARROSA-SUBIDO, poeta filipina. In: ABAD, 2004, p.174).*

<sup>8</sup>Widdowson (1997) toca na questão de ressentimento devido ao fato de a expansão do inglês estar diretamente associada à escalada de poder global dos EUA e/ou a fenômenos como ‘imperialismo lingüístico’, já que, como defende Phillipson (1992), esse avanço está se dando às custas do aniquilamento de várias línguas nativas em diferentes lugares do planeta.

afetada, nem mesmo as organizações terroristas que, fatalmente, fazem uso da língua universal para instalar, desenvolver e ampliar suas redes de ação e influência mundo afora.

É lógico que para discorrermos sobre a expansão da língua inglesa não podemos deixar de mencionar o contexto histórico em que tal processo se desenvolve. Por decorrência de um fenômeno surpreendente que Friedman (2005) alinha de ‘achatamento do mundo’, passamos a compartilhar uma sociedade globalizada, universalizada, mundializada ou, para alguns, planetária que, segundo Garrido (2006, p.99), caracteriza-se por “mudanças aceleradas e constantes, em dimensões nunca vistas anteriormente”, onde a cada dia diluem-se fronteiras e emergem, mesmo em amplos espaços populares, identidades políglotas, multiétnicas, migrantes, feitas com elementos mesclados de várias culturas (CANCLINI, 1999).

Corriqueiramente, consagramos o termo ‘globalização’ para simbolizar esse achatamento do planeta que, na visão de Passet (2003), é uma realidade à qual podemos conferir várias faces. Se há comprovadamente o achatamento do planeta, acentuando-se cada vez mais a conexão entre estados nacionais, e se, juntamente com tal movimento, “a evolução caminha na direção de recursos que aperfeiçoam a comunicação tanto no sentido da imediatividade da informação como no sentido do alcance dessa informação”, como atesta Garrido (2006, p.102), torna-se necessário, conforme essa mesma autora, “o uso de códigos lingüísticos de conhecimento comum” entre todas as pessoas envolvidas nesse processo que, com o passar do tempo, tem se mostrado bastante complexo.

Não obstante as pesadas críticas ao atual fenômeno de globalização, Leffa (2003) resume com propriedade a questão da emergência de um código lingüístico comum a que Garrido (2006) se refere, sem, entretanto, deixar de alertar para os riscos impetrados a outras línguas, em especial às línguas minoritárias:

Uma consequência imediata da queda das fronteiras geográficas é que mais pessoas começam a falar a mesma língua. E quando isso acontece, o número de línguas faladas na face da Terra começa a diminuir. Quando aumentamos nosso círculo de relações para incluir pessoas de outros países e até de outros continentes, iniciamos um lento e gradual processo de unificação lingüística, incorporando traços de uma e outra língua, ainda que com ênfase na língua hegemônica, e descartando outros traços, principalmente das línguas minoritárias. [...] As comunidades atuais, para manter a comunicação entre seus membros, às vezes distantes geograficamente, tendem a uma língua comum. O processo de expansão das relações entre as pessoas está em relação inversa ao processo de retração das línguas, que diminuem em número (LEFFA, 2003, p.232).

A língua comum a que se referem os autores acima é, logicamente, o inglês que, segundo Ortiz (1994), opera na nova ordem mundial como língua padrão, preenche o papel de mediador universal, diluindo, dentre outras coisas, a barreira das nacionalidades. A partir dessa condição, muitas pessoas, para não ficarem fora desse jogo internacional de forças múltiplas e múltiplos interesses, onde o acesso ao conhecimento é quase uma exigência, se vêem compelidas a aprender o inglês, e como sugere Rajagopalan (2005), quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo nesta língua corre o perigo de perder o ‘bonde da história’.

Certamente que tal movimento precisa ser encarado de forma crítica, o que nos levará a perceber, em especial, os efeitos positivos que o domínio do inglês pode proporcionar, dentre os quais, inclusão e ascensão social em países periféricos como o Brasil. Sendo assim, há de se concordar com Moita Lopes (2005) quando este afirma que a aprendizagem de inglês se transformou em um dos instrumentos centrais da educação contemporânea e, conseqüentemente, é de suma importância que a aprendizagem desta língua “se torne um dos interesses cruciais de agências governamentais e não-governamentais para promover a mobilidade social” (MOITA LOPES, 2005, p.1).

No âmago desse processo que segue agigantando-se, está o professor de inglês que, com freqüência cada vez maior, está sendo chamado a entender o real papel que lhe é atribuído nessa empreitada de ao mesmo tempo trazer o mundo e abrir as portas para o mundo através de uma língua de alcance internacional. Nesse pormenor, conforme assinala McKay (2002), a condição de língua internacional gera implicações importantíssimas no processo de ensino e aprendizagem da mesma, demandando, dentre outras ações, a promoção de uma pedagogia que re-examine objetivos e abordagens para se aproximar da realidade dos diversos usuários de inglês como LI e que privilegie o ensino da língua a partir de uma perspectiva intercultural crítica. Tais desafios, sem sombra de dúvidas, estão delegados ao docente de inglês, como veremos mais detalhadamente no Capítulo 5.

Indiscutivelmente, o inglês faz hoje parte da vida de uma quantidade impressionante de pessoas. Entretanto, sabemos que para atingir tal patamar, a língua anglo-saxã percorreu um longo caminho recheado de controvérsias e enfrentou movimentos tanto de aceitação quanto de resistência. Com o intuito de contextualizar a condição do inglês como língua internacional da atualidade, faremos um breve histórico de sua trajetória, passando em seguida a discutir pontos convergentes como a definição do termo ‘língua internacional’, o avanço do inglês no Brasil e no mundo, as causas e implicações político-ideológicas desta expansão e, adentrando mais especificamente na prática pedagógica de ensino de LI, o lugar da cultura e a competência intercultural nesse contexto. São estes os objetivos do Capítulo 3.

### 3.2 A HISTÓRIA DA LÍNGUA INGLESA

A história da Inglaterra começa com os celtas. Muito antes das invasões anglo-saxãs, a(s) língua(s) falada(s) pelos nativos daquelas terras pertencia(m) à família das línguas celtas, tronco lingüístico originário do indo-europeu e transportado por esses povos migrantes que aportaram na ilha em meados do primeiro milênio a.C. Originários provavelmente das populações que habitavam a Europa na Idade do Bronze, os celtas ocuparam por aproximadamente oito séculos, de 700 a 100 a.C., regiões que hoje fazem parte de países como a Alemanha, Espanha, França e a própria Inglaterra, levando a língua celta à condição de principal grupo de línguas na Europa, até serem quase que completamente assimilados pelo Império Romano que, somente na região das ilhas britânicas reinou de 43 a 410 a.C. (CRYSTAL, 1995; SCHÜTZ, 2007).

Com a retirada dos romanos da Britânia, sucederam-se várias invasões de povos hostis aos celtas que, por sua vez, se viram obrigados a buscar refúgio na costa oeste da ilha, em regiões hoje conhecidas como Cornuália, País de Gales, Cumbria e a zona de fronteira com a Escócia. Muito poucos, os chamados celta-romanos, permaneceram no leste e no sul, provavelmente como escravos. Por força da fúria e da selvageria com que os invasores, entre eles os anglos e os saxões, se impuseram no território, destruindo comunidades inteiras, quase nada restou da cultura local, inclusive da língua celta, que praticamente não deixou traços na nova língua que emergiria a partir daquele processo, o inglês, advinda dos dialetos germânicos falados pelos anglos e pelos saxões. De acordo com Crystal (1995), apenas um punhado de palavras de origem celta foram tomadas de empréstimo à época, sendo que pouquíssimas conseguiram manter-se até o período do inglês moderno.

Em comparação a línguas como o grego, japonês, chinês e sânscrito, o inglês é uma língua jovem. Convencionalmente, a história da língua inglesa está dividida em três grandes partes: inglês arcaico (*Old English*), inglês médio (*Middle English*) e inglês moderno (*Modern English*). O *Old English* (510 – 1100 d.C.), também chamado *Anglo-Saxon*, se comparado ao inglês moderno, é, na sua pronúncia, gramática e em seu léxico, uma língua praticamente irreconhecível. Seus primeiros registros em prosa e poesia datam aproximadamente do século VIII e, segundo Crystal (1995), através deles podemos ter acesso às primeiras evidências lingüísticas nas ilhas britânicas. De acordo com Schütz (2007), para um falante nativo de inglês hoje, das 54 palavras do Pai Nosso em *Old English*, menos de 15% são reconhecíveis na escrita, e provavelmente nada seria compreendido ao ser pronunciado.

No tocante à gramática, as diferenças também são bastante significativas. Como toda língua germânica, a gramática do *Old English* era dotada de inflexões, embora com o tempo todas elas desaparecessem, “ficando o leitor moderno com a árdua tarefa de se acostumar com as terminações das palavras para entender textos em *Old English*” (CRYSTAL, 1995, p.20). Já o alfabeto padrão do *Old English* contava com 24 letras e muitas delas eram usadas em combinação para representarem unidades sonoras isoladas. Como historia Crystal (1995), havia uma grande variação na soletração das palavras, uma vez que o processo estava solenemente submetido às preferências individuais dos escribas.

Já o período conhecido como inglês médio (*Middle English*) tem início no começo do século XII até meados do século XV. Conta-nos Schütz (2007) que o elemento mais importante desse período foi, indubitavelmente, a forte presença e influência da língua francesa sobre o inglês, em especial o francês-normando, isto é, a língua do invasor. Com a ascensão de William da Normandia, o processo de instalação da língua francesa nos corredores do poder ocorreu rapidamente, ramificando-se tanto pelos níveis governamentais e administrativos quanto pelos religiosos, onde foram nomeadas inúmeras autoridades como abades, bispos e arcebispos de origem francesa, com destaque para o arcebispo de Canterbury, alçado ao cargo logo no ano de 1070. Com apenas vinte anos de invasão, aponta Crystal (1995), praticamente todas as funções religiosas existentes, assim como as por serem criadas, já eram ocupadas por autoridades francesas.

Nesse contexto de subjugação, naturalmente, para aqueles que conseguiram superar a separação social, floresceu um bilingüismo ‘forçado’, com os ingleses aprendendo a língua francesa no intuito de obter vantagens e trânsito livre entre a classe dominante, assim como administradores franceses aprendendo inglês para poderem interagir com as comunidades locais. Entretanto, nos novos níveis hierárquicos que emergiram a partir da consolidação da dominação, o inglês era praticamente ausente, panorama que perdurou por um bom tempo.

Essa espécie de transfusão da cultura franco-normanda para a nação anglo-saxônica se estendeu por aproximadamente três séculos, resultando principalmente num aporte substancial de palavras de origem francesa e, conseqüentemente, latina, no léxico do inglês. Contudo, o que aconteceu com a língua celta não se sucedeu com o inglês, uma vez que, por volta do século XI, o inglês já tinha se estabelecido de maneira bastante sólida para correr o risco de ser suplantado por outro idioma. Como postula Crystal (1995), ao contrário do celta, àquela altura, o inglês já ostentava uma literatura escrita considerável e forte tradição oral. Complementa o autor que, para que isto acontecesse, seria preciso que a Inglaterra passasse por vários séculos de ocupação francesa, recebendo uma quantidade maciça de imigrantes. A

presença francesa em si durou 150 (cento e cinquenta) anos e o número total de normandos nunca chegou a ultrapassar dois por cento de toda a população (CRYSTAL, 1995, p.31).

Dentre as mudanças mais significativas do *Old English* para o inglês médio, Crystal (1995) aponta uma sem precedentes que foi a queda das inflexões que, no inglês médio, passaram a ser fundamentalmente expressas pela ordem das palavras. Segundo o autor, a queda das inflexões aconteceu em virtude de “estas terem-se tornado muito difíceis de serem ouvidas por causa da maneira que as palavras passaram a ser acentuadas durante a evolução das línguas germânicas” (CRYSTAL, 1995, p.32). Assim, estabeleceram-se nesse período padrões fixos para se expressar a relação entre os elementos de um período, consolidando-se a ordem S-V-O (sujeito-verbo-objeto), tendência já existente no *Old English*.

No tocante à soletração das palavras, no inglês médio, muitos sons consonantais passaram a ser escritos de maneira diferente, em especial devido à influência do francês. Um som como / ʃ / [ship] em *Old English* era escrito com *sc*, passando no inglês médio a ser escrito com *sh* ou *sch*. Além disso, muitos sons sofreram alteração na pronúncia durante os primeiros estágios do inglês médio. Outros chegaram a desaparecer. Os ditongos originais do *Old English* se transformaram em vogais puras assim como surgiram outros ditongos.

Logicamente que, também por influência do francês, inúmeras palavras de origem latina penetraram o léxico do inglês. Por exemplo, *respond*, *mansion*, *phantom*, *arrive*, *royal*, *pork*, dentre tantas outras. Entretanto, essa não foi a única fonte de empréstimos à língua anglo-saxã. Por causa das invasões escandinavas às ilhas britânicas, muitas palavras advindas de línguas nórdicas como o dinamarquês foram igualmente incorporadas pelo inglês. De acordo com Crystal (1995), nesse período, várias outras línguas supriram o inglês com novos empréstimos, inclusive o português (*marmalade*), o espanhol (*cork*), o russo (*sable*) e o irlandês (*lough*), além do árabe, que emprestou vocábulos como *admiral*, *saffron*, *algebra*, *zenith*, só para citar alguns.

Como vimos, com a introdução pelos franceses de novos conceitos administrativos, políticos e sociais na Britânia ocupada, para os quais não havia equivalentes em inglês, grande quantidade do vocabulário específico dessas áreas foi incorporado pela língua local. Entretanto, como salienta Schütz (2007), em alguns casos, já existiam palavras de origem germânica correspondentes aos termos franceses, mas estas ou acabaram desaparecendo ou passaram a co-existir com os equivalentes estrangeiros, inicialmente como sinônimos para depois, com o passar do tempo, adquirirem diferentes conotações.

A terceira grande fase da língua inglesa, o inglês moderno, iniciada por volta de 1500, representa o período em que se deu a relativa padronização e unificação da língua,

diferenciando-se do período do inglês médio, que se caracterizou exatamente pela acentuada diversidade de dialetos. De acordo com Schütz (2007), com a invenção da imprensa, em meados do século XV, e a criação do sistema postal, datado de 1516, foi possível ao dialeto da cidade de Londres, àquela altura já funcionando como centro político, econômico e administrativo da Inglaterra, disseminar-se por todo o país. Assim, ocorreram mudanças importantes rumo à padronização, em especial da ortografia. Já no tocante à pronúncia, curiosamente, as mudanças não foram acompanhadas de reformas ortográficas, o que, para Schütz (2007), demonstra o caráter conservador da cultura inglesa, explicando, desta forma, a origem da atual falta de correlação entre a pronúncia e a ortografia do inglês moderno.

Crystal (1995), por sua vez, atribuindo uma etapa anterior chamada *Early Modern English*, sustenta que foi durante o século XVIII que o inglês finalmente adquiriu as características estruturais da língua que hoje conhecemos. Segundo o autor, no final do referido século, com algumas exceções, a pontuação, soletração e gramática são muito próximas do inglês atual. Diz o acadêmico:

Se tomarmos um ensaio de James Halitz (1778-1830) ou um romance de Jane Austen (1775-1817), por exemplo, teremos condições de ler muitas páginas até nos depararmos com alguma diferença lingüística que nos leve a fazer uma pausa. Poderemos encontrar alguma palavra estranha, alguma expressão idiomática não usual ou ultrapassada, o estilo elegante ou peculiar, e poderemos sentir que a linguagem é de alguma maneira indefinidamente característica de tempos remotos; mas não precisamos recorrer a alguma versão especial de dicionário ou a um dicionário histórico para entendermos o texto (CRYSTAL, 1995, p.76).

Não se pode esquecer também que nesse período a língua inglesa teve um grande impulso no seu desenvolvimento a partir do surgimento da linguagem literária, tendo como nome principal William Shakespeare. Notável dramaturgo e poeta, Shakespeare deixou uma obra caracterizada pelo uso criativo do léxico existente à época, assim como pela criação de novos vocábulos, mudanças na função das palavras (substantivos transformados em verbos, verbos em adjetivos, por exemplo), a livre adição de sufixos e prefixos e a constante utilização de linguagem figurada (SCHÜTZ, 2007).

Assim, experimentando momentos importantes de consolidação interna, a língua inglesa viu-se ultrapassando as fronteiras marinhas da Britânia e aportando das mais diversas formas em várias partes do mundo. A busca por prosperidade e o desejo de liberdade religiosa levaram os primeiros imigrantes ingleses a cruzarem o Atlântico e se instalarem naquela que se tornaria a nação mais poderosa do planeta, os Estados Unidos da América.

Data de 1620 o momento da chegada dos primeiros peregrinos anglo-saxões em terras do Novo Mundo. Mais precisamente, em novembro de 1620, quando “o primeiro grupo de puritanos, 35 membros da Igreja Separatista Inglesa, chegou a bordo do *Mayflower*, na companhia de outros 67 exploradores” (CRYSTAL, 1995, p.92). Logicamente, a língua inglesa seguiu a reboque, mas como normalmente acontece, ao entrar em contato com uma nova realidade, com as culturas locais, em especial as autóctones, e com o espanhol das terras ocupadas do sul, a língua começou a se transformar no que mais tarde seria conhecido como o ‘inglês americano’. Segundo Schütz (2007), posteriormente, à época da independência dos Estados Unidos, a variante norte-americana já demonstrava características bastante distintas daquelas das ilhas britânicas, embora jamais tenham essas diferenças interferido na inteligibilidade entre as duas variantes. Por terem a Inglaterra e os Estados Unidos mantido fortes laços culturais, econômicos e políticos, as diferenças mais marcantes entre o inglês americano e o britânico residem basicamente na pronúncia e no vocabulário (SCHÜTZ, 2007).

Avançando mais um pouco na história, por volta da virada do século XVIII para o século XIX, enquanto essa nova variante do inglês florescia, discutia-se nos Estados Unidos, dentre outras coisas, a sustentação de identidades americanas e a preocupação com o lento desenvolvimento da literatura norte-americana, comparando-se com os movimentos artísticos e literários que se sucediam na Europa. Segundo Crystal (1995), apenas na literatura, enquanto a Inglaterra, com uma população de 18 milhões de habitantes, estava produzindo mais de mil livros anualmente, a América, com 6 milhões de habitantes, não passava de uma produção de vinte livros por ano. Na realidade, sustenta o autor, havia, à época, a sensação que, embora milhares de novas palavras estivessem sendo cunhadas por todo o território americano, por causa da dependência e do poder onipresentes da Grã-Bretanha, muito pouco do inglês americano chegava ao grande público através de publicações (CRYSTAL, 1995).

E esse poder da Inglaterra não ficou restrito à sua colônia da América do Norte. O século XIX foi decisivo na trajetória dessa nação que, por obra de seu poderio econômico e militar, edificou um grande império, estendendo-se por terras na América Central e no Caribe até lugares longínquos do sul e sudoeste da Ásia, como Índia, Malásia e Singapura, boa parte da África ocidental e do sul como Nigéria, Gana, Gâmbia e África do Sul, entre outros. A partir desse período, o inglês se consolidou não apenas como a língua do império colonialista a ser imposta às comunidades nativas de todos esses locais, mas em especial como um idioma de grande prestígio internacional, principalmente nas áreas da ciência e da tecnologia.

Conforme Crystal (1995), mesmo tendo o vocabulário técnico e científico da língua inglesa se desenvolvido de forma constante desde o período da Renascença, foi exatamente nessa época que, por conta da Revolução Industrial e das descobertas científicas, o inglês experimentou um crescimento sem precedentes, “incorporando no seu léxico todas as conseqüências desses movimentos de exploração científica” (CRYSTAL, 1995, p.87). Como aponta Kachru (1986, p.7), a língua passou a ser associada “à mensagem dos milagres médicos e da tecnologia”. Destarte, por volta do final do século XIX, o inglês já havia praticamente se apropriado da posição de língua das ciências e da tecnologia, abrindo, a partir daí, caminho para que, em menos de meio século, viesse ostentar a posição de *lingua franca* nesses domínios do conhecimento humano.

Os primórdios do século XX testemunharam não apenas a ascensão de uma grande potência mundial, mas principalmente a consolidação de um imenso estado colonialista que se espalhou por quase vinte por cento das terras do planeta. Foi na primeira metade do referido século que o império britânico, aquele ‘onde o sol nunca se punha’, atingiu seu apogeu. Contudo, foi também a partir daí que, vivenciando as conseqüências da Segunda Guerra Mundial e os movimentos de independência das antigas colônias, em especial a Índia, depois de exatos 182 de subjugação (1765-1947), o império, logicamente sem deixar de legar marcas profundas aos povos colonizados, conheceu seu ocaso, cedendo lugar a um mundo dividido em dois grandes blocos, com o ocidental sendo liderado por uma outra nação de língua inglesa, os Estados Unidos da América.

Do período do pós-guerra em diante, os Estados Unidos angariaram e concentraram grande poder econômico, político e militar, além de inimaginável influência cultural. Com a queda do muro de Berlim, em 1989, o país se transformou numa superpotência hegemônica, encontrando o inglês campo fértil para sua expansão global. Já tendo deslocado o francês da posição de língua predominante nos meios diplomáticos, o inglês se aproveitou do caminho outrora pavimentado pelo poder colonial da Grã-Bretanha que, só a título de curiosidade, o deixou como idioma oficial ou semi-oficial na maioria dos estados recém-libertados à época, para consolidar sua presença em níveis mundiais. Mais para o final do século XX, segundo Schütz (2007), o rápido desenvolvimento do transporte aéreo e das tecnologias de telecomunicação, além do surgimento dos conceitos de *information superhighway* (super rodovia da informação) e *global village* (aldeia global), veio caracterizar um mundo no qual uma linguagem comum de comunicação se fizesse, se não imprescindível, pelo menos extremamente desejável. Por ser a língua da nação detentora de boa parte dessas tecnologias, o inglês assumiu tal posição, transformando-se, com o passar do tempo, no que Kachru (1986)

chamou de uma verdadeira ‘alquimia’, capaz não só de elevar o *status* social de quem o domina, mas também de garantir o acesso aos cada vez mais desejáveis domínios de poder, conhecimento, controle e manipulação (KACHRU, 1986).

Com a virada do novo milênio, fala-se de um quarto período na história da língua inglesa (GRADDOL, 2006). Seria como se estivéssemos saindo da fase do inglês moderno para entrarmos no período do ‘inglês global’. Ou seja, a língua que triunfou sobre o seu arquiinimigo do passado, o francês, no plano nacional, agora o supera novamente, sobrepondo-se também a outras línguas de grande prestígio e influência, em nível mundial.

Atribui-se o notável avanço do inglês ao atual processo de globalização. Para Friedmann (2005), com a chegada do novo milênio, o mundo entrou na terceira era da globalização<sup>9</sup>. Como esta sociedade mundial vivencia momentos constantes de grande transição, onde, na visão de Graddol (2006, p.22), “as relações entre os acionistas globais – aprendizes, pais, governos, empregadores, editores, escolas – estão evoluindo rapidamente”, emergem espaços cada vez mais propícios a interações entre membros com interesses comuns, formando o que Leffa (2003) chama de ‘comunidades ocupacionais’, tendo como consequência mais imediata dessa queda de fronteiras a necessidade de as pessoas começarem a falar uma mesma língua. Ou seja, um processo desta amplitude, naturalmente, potencializa a extensão progressiva de uma língua hegemônica, desfazendo-se assim a histórica ‘babelização lingüística’ (LEFFA, 2003), transformando o idioma escolhido, no caso, o inglês, não apenas na língua de prestígio e poder, mas, especialmente, na ‘língua da moda’ (LACOSTE, 2005).

Graddol (2006) sinaliza que os dois fenômenos, globalização e inglês global, são parceiros de uma mesma empreitada. O autor argumenta que, “se por um lado, a presença do inglês como língua mundial está acelerando o atual processo de globalização, por outro, a globalização está acelerando o uso do inglês” (GRADDOL, 2006, p.22). Trocando em miúdos, os dois fenômenos se irmanaram e praticamente viraram faces de uma mesma moeda.

Entretanto, nenhum dos dois fenômenos vem acontecendo de forma tranqüila e sem resistência. No tocante ao inglês, por exemplo, Crystal (1995) postula que não se sabe o que esperar de uma língua que finca presença mundo afora como o faz o inglês atualmente. Sendo assim, será esta fase apenas uma continuação do inglês moderno? Muitos autores acreditam que não, principalmente porque colocam em pauta o fato de essa nova etapa do inglês poder estar se consolidando às custas de um provável apagamento de muitas línguas minoritárias

---

<sup>9</sup>O autor defende que a primeira era da globalização se estendeu de 1492 – quando Colombo embarcou, inaugurando o comércio entre o Velho e o Novo Mundos – até por volta de 1800, e a segunda durou mais ou menos de 1800 a 2000, sendo interrompida apenas pela Grande Depressão e pelas duas Grandes Guerras Mundiais.

(KACHRU, 1985; PHILLIPSON, 1992; CANAGARAJAH, 1993; SKUTNABB-KANGAS, 2000; MCKAY, 2002; RAJAGOPALAN, 2004; GRADDOL, 2006).

Seguindo tal raciocínio, não se pode esquecer que a fase do inglês global traz em si inúmeras particularidades que precisam ser consideradas, dentre as quais, o surgimento e a nativização de inúmeras variantes nacionais, demonstrando que essa língua está sendo apropriada e transformada por seus usuários, na sua maioria absoluta, falantes não-nativos. Diante de tal cenário, surgem, *a priori*, duas hipóteses importantes para a definição e discriminação do fenômeno: a primeira, defendida, já algum tempo, por Kachru (1985, 1986, 1992) e Kachru e Nelson (2001), é a do *World Englishes* (ingleses mundiais). Ou seja, para o autor e seus seguidores, estamos diante de uma miríade de ingleses, com suas identidades e idiosincrasias, diretamente submetidos às forças sociolingüísticas locais. Já a segunda, mais recente, *World English* (inglês mundial), encampada por Rajagopalan (2004, 2005), trata-se de um sistema lingüístico híbrido, desprovido de falantes nativos, mas não necessariamente de ideologia, capaz de servir a todos os seus falantes, colocando-os em pé de igualdade no jogo político mundial.

Como se pode prever, há adeptos das duas possibilidades. E como é típico das pautas da academia, esta jamais será uma discussão consensual. Assim, a polêmica, acalorada e desafiadora, permanece, deixando flancos abertos para que o futuro (ou mesmo o presente) venha indicar se esta é mesmo uma continuação do inglês moderno ou uma nova faceta de um fenômeno lingüístico *sui generis* que, caso se consolide como inglês global, pode vir a demarcar, como assinala Graddol (2006), o início do fim do inglês como língua estrangeira.

### 3.3 O MUNDO FALA INGLÊS

A cada dia que passa, multiplica-se o número de pessoas que falam inglês. A sua condição de quase onipresença é tão marcante que não escapa nem à ficção, como podemos ver em um trecho do livro *Neve*, do prêmio Nobel de Literatura de 2006, o turco Orhan Pamuk, narrando a história do protagonista Ka, morador da cidade de Frankfurt, Alemanha: “Nos dias em que não estava viajando, saía de casa às oito da manhã, caminhava ao longo da Kaiserstrasse, ia à biblioteca municipal, na avenida Zeil, e lia livros. Havia livros em inglês o bastante para ler por doze vidas” (2006, p.46).

Como assinala Pennycook (2001b, p.78), com ou sem resistência, “o inglês está no mundo e o mundo está em inglês”. Dentro dos movimentos intrínsecos da nova ordem mundial, a sociedade global, como não poderia deixar de ser, vive também o que Fishman

(1998) chama de uma ‘nova ordem lingüística’, capitaneada pela notável expansão da língua inglesa. Segundo este autor, “consideremos ou não o inglês uma língua ‘assassina’, enxerguemos a sua expansão como globalização benigna ou imperialismo lingüístico, seu poderoso raio de ação é inegável e, pelo menos por enquanto, muito difícil de ser interrompido” (FISHMAN, 1998, p.26).

É de razoável entendimento para todos que “as mudanças da vida contemporânea são, em parte, constituídas na linguagem” (CHOULIARKI; FAIRCLOUGH, 1999 *apud* MOITA LOPES, 2003, p.34). Diante dessa nova ordem lingüística de que fala Fishman (1998), Moita Lopes (2003, p.40) chama a atenção para o fato que os discursos que circulam internacionalmente, por força do predomínio do capital norte-americano em todos os campos da vida social, ou seja, “do comércio até a pesquisa universitária, passando pelas redes de transmissão de notícias, são construídos primordialmente em inglês”. Assim, é de crucial importância que dominemos esta língua para, dentre outras coisas, adquirirmos a compreensão desse mundo social contemporâneo, no qual o discurso se tornou central. De posse dela, teremos condições plenas de nos posicionarmos de forma ativa perante discursos hegemônicos, além de cuidarmos para que não fiquemos limitados às nossas identidades locais, “afastados dos discursos de um mundo multicultural daqueles que vivem identidades globais, atuando em sociedade em rede” (MOITA LOPES, 2003, p.37).

Segundo Crystal (1996), o inglês alcançou a invejável condição de língua global movido por dois fatores essenciais: a expansão do poder colonialista da Grã-Bretanha, com seu auge no século XIX, e a consolidação dos Estados Unidos como a principal potência econômica do século XX, sendo este último fator, para desagrado de muitos britânicos, o grande responsável pela continuação do processo de expansão do inglês. Diz o autor:

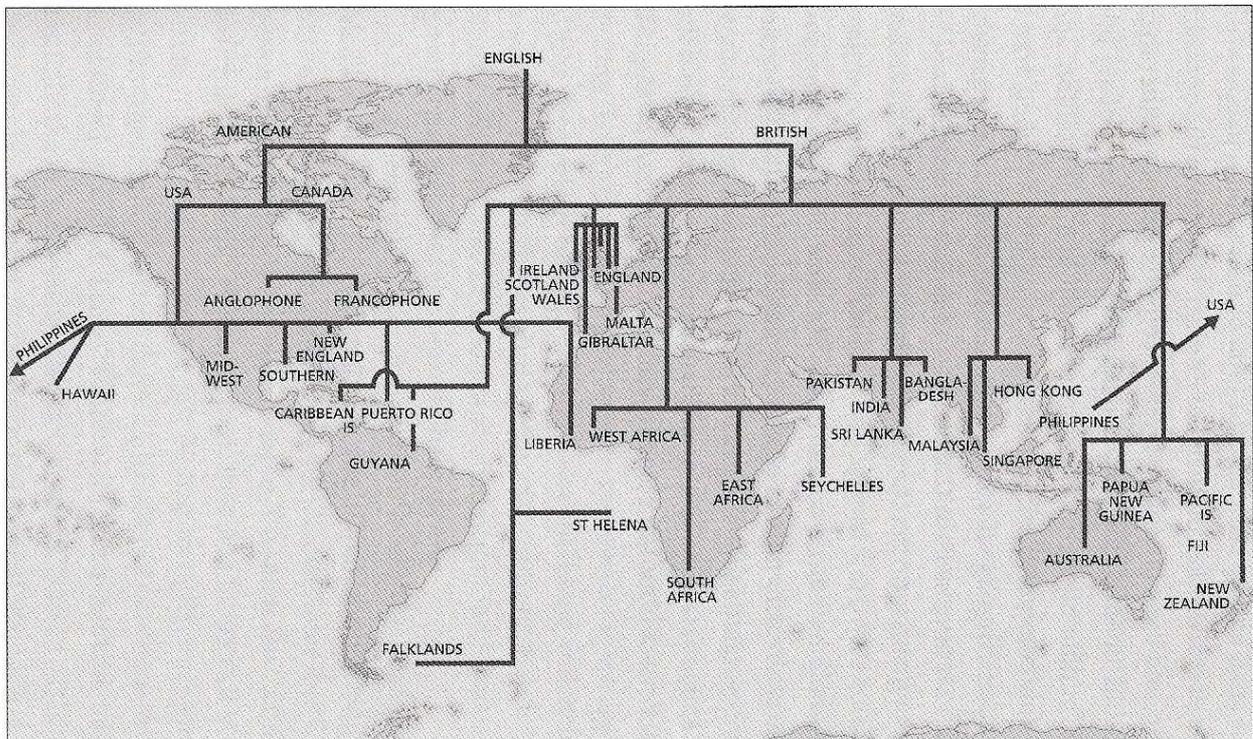
Os Estados Unidos ostentam quatro vezes mais falantes de inglês como língua materna que a segunda mais importante nação de nativos, o Reino Unido, sendo que os dois grupos juntos contabilizam 70% de todos os falantes nativos de inglês no mundo (excluindo-se as variantes crioulas). Este domínio, com suas implicações políticas e econômicas, lega aos americanos um interesse controlador no tocante à maneira como a língua deve se desenvolver (CRYSTAL, 1996, p.51).

Crystal (1996) vai um pouco além, afirmando que nenhuma língua se espalhou pelo mundo de forma tão intensa, o que por si só, já aparece como um feito impressionante. Entretanto, para o autor, o que impressiona de verdade não são os números totais alcançados, mas a velocidade com que o processo se deu, em especial a partir dos anos de 1950. Logicamente, entra em cena no citado momento, o poderio americano do pós-guerra, fundado

numa matriz tecnológica de desenvolvimento que desde então só tem se consolidado. Tal cenário contribuiu decisivamente não apenas para a rápida expansão do inglês, mas, principalmente, para o surgimento de uma nova zona de influência lingüística e cultural, causando uma espécie de divisão global entre as duas mais poderosas variantes do inglês.

Como mostra a FIGURA 1 a seguir, o alcance do inglês britânico suplanta em muito o do inglês norte-americano. Entretanto, em tempos de globalização e de hegemonia dos Estados Unidos, essa condição vem sendo desafiada em muitos países historicamente ligados à tradição inglesa (inclusive na questão de ensino e aprendizagem de inglês como LE). Até mesmo em ex-colônias como a Índia que, na sua preparação para o competitivo jogo da terceirização de serviços em nível global, área em que é líder absoluto entre os países em desenvolvimento, de certa forma, se vêem imprimindo uma espécie de adequação ao inglês americano. Tal processo se sucede exatamente para que o contato com os clientes no outro lado do planeta não esteja submetido à falta da dita inteligibilidade entre falantes de um mesmo idioma de alcance mundial, mas, essencialmente, à necessidade de satisfazer por completo a quem está na outra ponta da linha, o ‘poderoso’ cliente global.

**FIGURA 1: Representação da expansão do inglês no mundo, mostrando a influência das duas principais variantes lingüísticas – O inglês americano e o inglês britânico (CRYSTAL, 1996)**



A family tree representation of the way English has spread around the world, showing the influence of the two main branches of American and British English

Estima-se que o número de falantes de inglês, nativos ou não, com os mais variados graus de proficiência, já atinge a marca de 1,6 bilhão de pessoas. Em momento algum da história da humanidade uma língua chegou a ser falada (ou semi-falada) por tanta gente (FISHMAN, 1998). Segundo Jespersen (1938 *apud* PENNYCOOK, 2001b), em 1500, havia 4 milhões de falantes de inglês no mundo, passando para 6 milhões em 1600, 8,5 milhões em 1700, de 20 a 40 milhões em 1800, e entre 116 e 123 milhões em 1900.

Embora as estatísticas atuais variem, pode-se dividir os falantes de inglês em três grupos principais: (1) os nativos, ou seja, aqueles que falam inglês como primeira língua ou língua materna; (2) os que falam inglês como segunda língua ou língua adicional e (3) os que aprendem e/ou falam inglês como língua estrangeira. Dos três, logicamente, em virtude da internacionalização do idioma, é o terceiro que mais cresce, podendo-se afirmar que para cada falante nativo, já existem três não-nativos. Desta forma, como oportunamente lembra Graddol (1997, p.10), “os falantes nativos podem sentir que a língua lhes ‘pertence’, porém são as pessoas que falam inglês como segunda língua ou como língua estrangeira que irão determinar seu futuro no mundo”.

Na tentativa de classificar tanto em *status* quanto em números aproximados os grupos de falantes da língua inglesa no mundo, Kachru (1985) sugeriu que imaginássemos o processo de expansão da língua inglesa a partir de três círculos concêntricos, ‘central’, ‘externo’ e ‘em expansão’, cada um representando as diferentes maneiras pelas quais o idioma tem sido adquirido e usado atualmente. Mais especificamente, cada círculo está assim definido:

- ♦O círculo central: refere-se às bases tradicionais do inglês, onde o idioma é a língua materna do país. Fazem parte deste grupo Austrália, Canadá, Estados Unidos, Irlanda, Nova Zelândia e Reino Unido. Nestes países, em especial Estados Unidos e Inglaterra, estão os chamados nativos do inglês que, embora ambos venham cada vez mais experimentando um aumento considerável da diversidade lingüística como resultado dos movimentos migratórios, ainda ostentam muitas comunidades tidas como monolíngües.

- ♦O círculo externo: refere-se aos países em que o inglês opera como segunda língua em comunidades multilíngües e multiculturais como Índia, Cingapura, Nigéria e Filipinas. Como aponta Crystal (1996), o inglês do ‘círculo externo’ remonta às fases iniciais do avanço do inglês em comunidades não-nativas, onde, com o passar do tempo, o idioma se tornou parte das principais instituições desses locais. Nestas comunidades, salienta Graddol (1997), o inglês aparece como uma língua adicional ou complementar, ao lado de outras línguas, sendo cada uma usada para uma determinada finalidade em contextos distintos. Aqui, “os falantes

podem fazer uso de um tipo de inglês local, mas também podem ser fluentes em variantes internacionais” (GRADDOL, 1997, p.10).

♦O círculo em expansão: diz respeito àquelas nações que reconhecem o inglês como língua internacional, embora não possuam uma história de colonização por parte de nenhum país do ‘círculo central’, nem tenham garantido à língua algum tipo de *status* oficial em suas instituições. Maior e mais diversificado dos três círculos, nesses países se estuda o idioma como língua estrangeira (LE). Fazem parte deste círculo Brasil, Japão, China, Itália, Portugal, Grécia, Egito, Rússia, dentre outros.

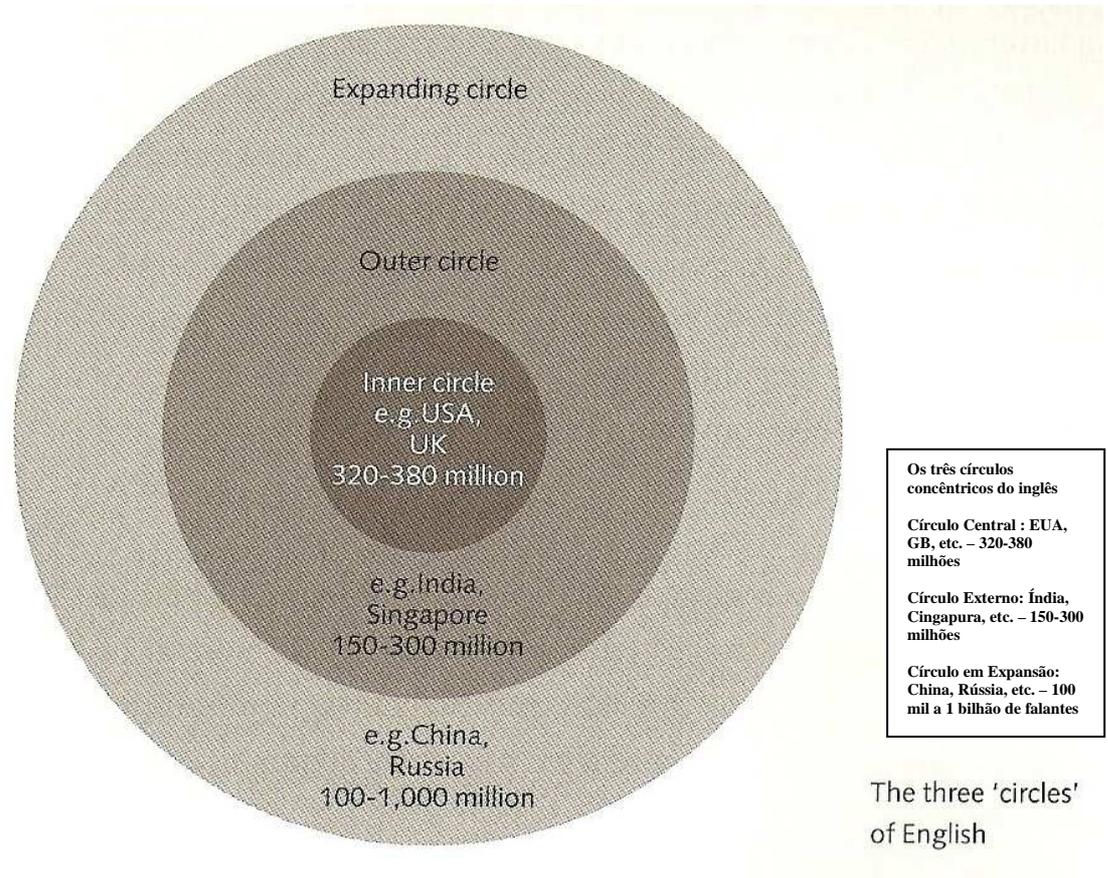
Abordando o assunto mais especificamente, Leffa (2006) postula que o inglês como língua internacional pode ser visto de duas maneiras, quer seja ocupando uma posição periférica ou central, e os círculos de Kachru servem para delimitar tais condições. Por exemplo, no que diz respeito às normas lingüísticas, cada círculo ocupa uma determinada posição: os ‘provedores’ da norma estariam no círculo central, os ‘implementadores’, no círculo externo e os ‘dependentes’, no círculo em expansão. Enriquece o autor:

O inglês como língua internacional seria mais usado nos países que pertencem ao *círculo em expansão*. Embora seja difícil obter dados confiáveis, é provável que a maior parte dos falantes da língua inglesa esteja localizada nesse *círculo em expansão*. Os círculos de Kachru sugerem que a capacidade de evolução da língua concentra-se no *círculo externo*, nos países em que o inglês é falado como segunda língua. [...] mostram uma maneira geolingüística de perceber a variedade internacional da língua inglesa, com ênfase na geografia. Existe também uma maneira lingüística de perceber a variedade, com ênfase no código da língua. Considerando que o ILI não incorpora as variações locais da língua, incluindo aí americanismos ou qualquer outra variação regional, mas retém apenas os traços gerais, com ênfase num léxico básico, é possível vê-lo numa posição central em relação às outras variedades, ocupando o núcleo comum da língua. Nesse caso, a variedade internacional move-se da periferia para o centro, ocupando uma posição junto ao núcleo comum da língua, lá onde o código é geralmente mais simplificado (LEFFA, 2006, p.14).

Embora essa categorização tenha se tornado praticamente axiomática nos meios acadêmicos, alguns autores como McKay (2002) enxergam alguns problemas se formos analisar alguns contextos atuais. Segundo a autora, hoje em dia, muitos dos países que conceitualmente Kachru inclui no ‘círculo em expansão’, como, por exemplo, Dinamarca, Noruega e os Países Baixos (Holanda), já possuem mais falantes de inglês bilíngües que alguns países do ‘círculo externo’, onde o inglês desfruta de algum tipo de *status* oficial como Gâmbia e Ruanda. Por essa razão, Crystal (1995, 1996, 1997) achou mais propício utilizar o

modelo de Kachru para fins de fornecer estimativas sobre o número total de falantes do inglês, como mostra a FIGURA 2 abaixo:

**FIGURA 2: Os três círculos concêntricos da expansão mundial do inglês**



**Reproduzido de CRYSTAL (1996, p.52)**

Como se pode ver por números de uma década atrás, a quantidade de falantes de inglês em todo o mundo já alcança patamares outrora inimagináveis. Só para termos uma idéia dessa influência, desconsiderando os contextos em que o idioma é estudado/falado como LE, ou seja, todos os países do círculo em expansão, existem 75 territórios nos quais o inglês teve ou ainda tem algum tipo de *status* oficial, como ilustra o QUADRO 3 a seguir, baseado em Crystal (1995, 1996, 1997) e McKay (2002):

**QUADRO 3 – Países dos círculos central e externo em que o inglês mantém algum *status* oficial (1995)**

<b>Território</b>	<b>População</b>	<b>Usuários</b>	<b>Território</b>	<b>População</b>	<b>Usuários</b>
África do Sul	41.465.000	L1: 3.600.000 L2: 10.000.000	Antígua e Barbuda	58.000	L1: 2.000 L2: 56.000
Austrália	18.025.000	L1: 15.316.00 L2: 2.084.00	Bahamas	276.000	L1: 250.000 L2: 26.00
Bangladesh	120.093.000	L2: 3.100.000	Barbados	265.000	L1: 265.000
Belize	216.000	L1: 135.000 L2: 30.000	Bermuda	61.000	L1: 60.000
Butão	1.200.000	L2: 60.000	Botswana	1.550.000	L2: 620.000
Brunei	18.000	L1: 17.000	Camarões	13.233.000	L2: 6.600.000
Canadá	29.463.000	L1: 19.700.000 L2: 6.000.000	Dominica	72.000	L1: 3.000 L2: 12.000
Estados Unidos	263.057.000	L1: 226.710.00 L2: 30.000.000	Fiji	791.000	L1: 5.000 L2: 160.000
Gâmbia	1.115.000	L2: 33.000	Filipinas	70.011.000	L1: 15.000 L2: 36.400.000
Gana	16.472.000	L2: 1.153.000	Gibraltar	28.000	L1: 25.000 L2: 2.000
Granada	92.000	L1: 91.000	Guam	149.000	L1: 56.000 L2: 92.000
Guiana	770.000	L1: 700.000 L2: 30.000	Hong Kong	6.205.000	L1: 125.000 L2: 1.860.000
Índia	935.744.000	L1: 320.000 L2: 37.000.00	Ilhas Britânicas (Channel Is, Man)	218.000	L1: 217.000
Ilhas Cook	19.000	L1: 1.000 L2: 2.000	Ilhas Marshall	56.000	L2: 28.000
Ilhas Maurício	1.128.000	L1: 2.000 L2: 167.000	Ilhas Salomão	382.000	L1: 2.000 L2: 135.000
Ilhas Seicheles	75.000	L1: 2.000 L2: 11.000	Ilhas Virgens Americanas	98.000	L1: 79.000 L2: 10.000
Ilhas Virgens Britânicas	29.000	L1: 29.000	Irlanda	3.590.000	L1: 3.400.00 L2: 190.000
Jamaica	2.520.000	L1: 2.400.000 L2: 50.000	Kiribati	80.000	L2: 20.000
Lesoto	2.050.000	L2: 480.000	Libéria	2.380.000	L1: 60.000 L2: 2.000.000
Malawi	9.939.000	L2: 517.000	Malásia	19.948.000	L1: 375.000 L2: 5.984.000
Malta	370.000	L1: 8.000 L2: 86.000	Marianas do Norte	58.000	L1: 3.000 L2: 50.000
Micronésia	105.000	L1: 4.000 L2: 15.000	Montserrat	11.000	L1: 11.000
Namíbia	1.651.000	L1: 13.000 L2: 300.000	Nauru	10.000	L1: 800 L2: 9.400
Nepal	20.093.000	L2: 5.927.000	Nova Zelândia	3.568.000	L1: 3.396.000 L2: 150.000
Nigéria	95.434.000	L2: 43.000.000	Paquistão	140.497.000	L2: 16.000.000
Palau	17.000	L1: 500 L2: 16.300	Papua Nova Guiné	4.302.000	L1: 120.000 L2: 2.800.000
Porto Rico	3.725.000	L1: 110.000 L2: 1.746.000	Quênia	28.626.000	L1: 2.576.000 L2: 20.000
Reino Unido (UK)	58.586.000	L1: 56.990.000 L2: 1.100.00	Ruanda	7.855.000	L2: 24.000
Samoa	166.000	L1: 1.000 L2: 86.000	Santa Kitts & Nevis	39.000	L1: 39.000

Território	População	Usuários	Território	População	Usuários
Santa Lúcia	143.000	L1: 29.000 L2: 22.000	São Vicente & Granadinas	112.000	L1: 111.000
Serra Leoa	4.509.000	L1: 450.000 L2: 3.830.000	Singapura	2.989.000	L1: 3000.000 L2: 1.046.000
Sri Lanka	18.000.000	L1: 10.000 L2: 1.850.000	Suriname	430.000	L1: 258.000 L2: 150.000
Suazilândia	913.000	L2: 40.000	Tanzânia	28.072.000	L2: 3.000.000
Tonga	100.000	L2: 30.000	Trinidade & Tobago	1.265.000	L1: 1.200.000
Tuvalu	9.000	L2: 600	Uganda	18.659.000	L2: 2.000.000
Vanuatu	168.000	L1: 2.000 L2: 160.000	Zâmbia	9.456.000	L1: 50.000 L2: 1.000.000
Zimbábue	11.261.000	L1: 250.000 L2: 3.300.000	Outros	30.000	L1: 18.000 L2: 12:000
<b>Total geral: 2.024.614.000 (dados de 1995)</b>					
<b>Observações:</b>					
1. Em alguns países como Papua Nova Guiné, Serra Leoa e Camarões, uma parte significativa da população fala uma variedade crioula do inglês.					
2. Da categoria 'outros' constam territórios administrados pela Austrália como Ilhas Norfolk, Ilhas Natal, Ilhas Cocos, etc., Nova Zelândia, como Niue e Toquelau, e pelo Reino Unido, como Anguila, Ilhas Malvinas (América do Sul), Ilhas Pitcairn e Ilhas Turks & Caicos (Caribe).					

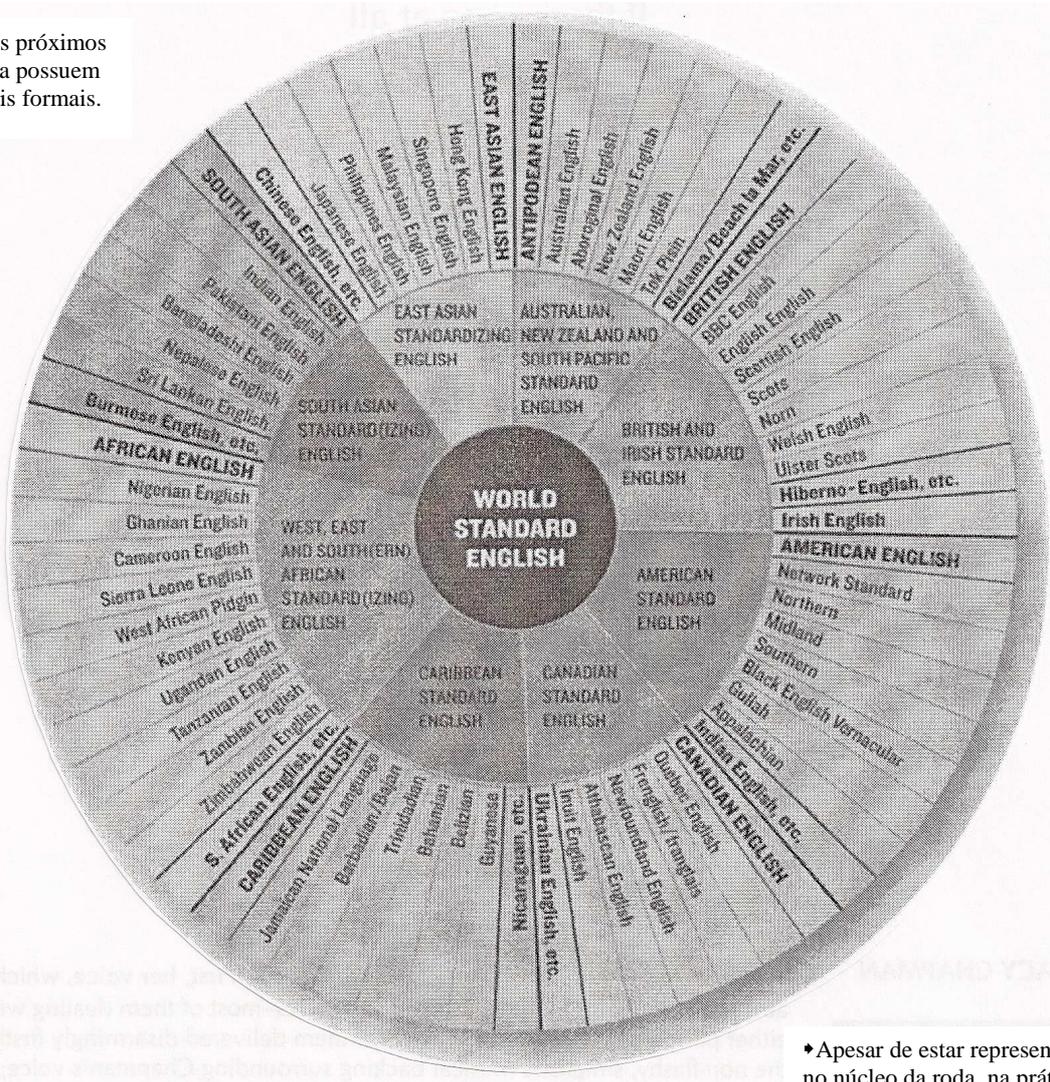
Levando em consideração todos esses locais onde o inglês ostenta algum tipo de *status*, seja como língua materna, segunda língua ou língua auxiliar, McArthur (1987) recorre ao artifício didático de tentar explicar a natureza da língua global da atualidade, colocando-a também em um círculo que ele veio a chamar de 'o círculo do inglês mundial'.

Compatível com a idéia de vários 'ingleses' concebidos a partir de um núcleo ocupado por um inglês padrão mundial (*World Standard English*), algo como o 'núcleo comum' mencionado previamente por Leffa (2006), McArthur tenta organizar em detalhes uma boa parte das inúmeras variantes que têm não apenas enriquecido, mas principalmente, transformado o inglês, como salienta Power (2005), em uma língua de difícil controle. Esse núcleo comum, segundo Quirk (1970), refere-se a palavras e significados, não a sotaques e, como sabemos, é uma variante que, na prática, ninguém fala.

Conforme ilustra a FIGURA 3 a seguir, vê-se no centro do círculo uma língua formal idealizada. No círculo médio, está demarcada uma boa parte dos grupos das variantes regionais que já possuem ou que estão em vias de desenvolvimento de um uso padrão. Nas extremidades, estão os dialetos regionais como o 'franglês' canadense, o inglês filipino, o 'singlish', de Cingapura, o inglês queniano e tantos outros que florescem e evoluem com as cores e variedades sócio-lingüísticas de sociedades díspares entre si, mas unidas por um idioma (mais ou menos) comum.

FIGURA 3 – O Círculo do Inglês Mundial (McArthur, 1987)

♦ Os dialetos mais próximos do núcleo da roda possuem regras de uso mais formais.



♦ Apesar de estar representado no núcleo da roda, na prática, ninguém fala o inglês padrão mundial.

Fonte: Crystal (1995, p.111)  
Reproduzido na NEWSWEEK, 07 mar 2005, p.43

Embora saibamos que, devido a muitos fatores já bastante discutidos, a condição do inglês venha mudando significativamente em várias partes do mundo, pode-se ver claramente que, pelo menos por enquanto, ‘o mundo fala inglês’, e não há sinais que mostrem que tal *status* esteja sendo abalado. Logicamente, como enfatiza McKay (2002), em muitos países do círculo em expansão, o inglês é usado para fins de comunicação internacional, da mesma maneira que em países do círculo externo. Assim, nesse movimento de expansão nos limites do círculo em expansão, o idioma tem deixado de ser uma língua estrangeira (LE) para se tornar uma segunda língua (L2). Graddol (1997) inclui nesse rol países como Argentina, Bélgica, Costa Rica, Dinamarca, Emirados Árabes Unidos, Etiópia, Honduras, Líbano, Nepal, Holanda, Nicarágua, Noruega, Panamá, Somália, Sudão, Suécia, Suíça, dentre outros.