

Para fins estatísticos, não podemos esquecer que há muitas variantes do inglês, de *pidgins* e crioulos a vários tipos de inglês padrão (*Standard English*). Embora os números possam ser contestados, já que é difícil determinar cifras exatas, principalmente quando se leva em consideração níveis de proficiência, indiscutivelmente, o idioma assume todas as características de língua internacional, assim como, de longe, é a língua moderna mais estudada em todo o planeta.

Logicamente, diante de um processo, por si só, multifacetado, como é o avanço atual do inglês como língua internacional, não é plausível nos limitarmos apenas a questões numéricas. Seu desenvolvimento, na visão de autores como Phillipson (1992), Brutt-Griffler (2002), Pennycook (1994, 2001), Rajagopalan (2004, 2006), dentre outros, está fundado em diferentes pilares, não raramente antagônicos. Embora suscitem argumentos e perspectivas que se distanciam de um consenso, a divergência de opinião em muito tem servido o propósito de enriquecer a discussão sobre o tema, principalmente quando se chega ao nível daqueles que ensinam e aprendem inglês nos mais diversos cantos do planeta. Sendo assim, a polêmica que emerge do debate sobre a expansão do ILI leva professores e aprendizes a se desviarem um pouco das questões pragmáticas para, então, adentrarem pelas questões éticas, sociais e políticas há muito requeridas nas pautas de discussão sobre o ILI, porém ainda incapazes de sensibilizar maiores interessados.

Phillipson (1992), por exemplo, entende que a expansão do inglês é fruto de um plano patrocinado por forças poderosas (desde agências governamentais à indústria do ensino de língua inglesa – ELI –, incluindo a do livro didático) que ele resume num só termo: ‘imperialismo lingüístico’. Imprimindo um caráter ético-político à questão, o autor sustenta que o avanço do inglês, invariavelmente, tem se dado às custas do enfraquecimento e apagamento de outras línguas, abrindo caminho para o monolingüismo, tendência que, segundo o autor, não tem recebido a devida análise crítica no mundo ocidental. Além disso, Phillipson sustenta que a indústria do ensino de língua inglesa em muito tem contribuído para esta situação, já que, longe de ser uma atividade neutra que leva aos seus falantes progresso e prosperidade, trata-se de “uma atividade internacional com implicações e ramificações políticas, econômicas, militares e culturais” raramente exploradas (PHILLIPSON, 1992, p.8).

Phillipson se estende na discussão, colocando que o imperialismo lingüístico aparece como um sub-tipo de ‘lingüicismo’, por definição, “ideologias, estruturas e práticas usadas para legitimar, efetivar e reproduzir uma divisão de poder e recursos (materiais ou não) entre grupos que são definidos a partir da língua” (p.47). No seu ponto de vista, o imperialismo lingüístico surge também como um componente primário do imperialismo cultural, mesmo

sabendo-se que “a disseminação cultural pode assumir outras formas não-lingüísticas (a música alemã, a pintura italiana) e pode ocorrer também na tradução, seja de obras clássicas aos desenhos animados de Walt Disney” (p.53).

Certamente, as razões para a expansão do inglês pelo globo atribuídas por Phillipson, tecnicamente, não diferem radicalmente do levantamento dos autores citados anteriormente:

Nesse momento, o inglês está enfronhado por todo o mundo, como resultado do colonialismo britânico, interdependência internacional, ‘revoluções’ em áreas como tecnologia, transporte, comunicações e comércio, e porque o inglês é a língua dos EUA, uma importante força militar, econômica e política do mundo contemporâneo. Não é somente a Grã-Bretanha que tem gravitado na direção da homogeneização lingüística, mas uma porção significativa de todo o mundo (PHILLIPSON, 1992, p.24).

Contudo, é na sua interpretação desse movimento que o autor enfatiza uma tomada de consciência crítica, revelando uma preocupação principalmente com os países, periféricos ou não, que no afã de se integrarem à onda globalizante do inglês, acabam esquecendo que “o uso de uma língua, geralmente implica a exclusão de outras, embora, de maneira alguma, tal premissa seja logicamente necessária” (p.26). Mas para o autor, o fenômeno atual de expansão do inglês em várias partes do globo corporifica suas acepções:

Globalmente, o que estamos vivenciando é o inglês não só *substituindo* outras línguas, mas também, [...], *desbancando-as*, como vem acontecendo na Escandinávia. [...] O inglês está sendo promovido como uma língua supra-étnica e de integração nacional, [...] e efetivamente (em locais como Malásia, China, etc.) parece ter se estabelecido como a língua de poder (PHILLIPSON, 1992, p.27-29).

As argumentações de Phillipson, certamente, são provocadoras, porém, como se pode prever, estão longe de tornarem-se uma unanimidade. Friedrich (2000), por exemplo, assinala que a publicação do livro *Imperialismo Lingüístico*, em 1992, causou grande frisson nos meios acadêmicos, uma vez que, para muitas pessoas, ali estava explícito um conteúdo de caráter inspirador, extremamente necessário, controverso e esperado por muito tempo por aqueles que vinham ensinando inglês indiferentes quanto ao seu papel político no processo de expansão da língua e das culturas por esta representada. Por outro lado, muitas outras vozes reagiram contra as idéias de Phillipson, em especial as que defendiam que as pessoas envolvidas no ensino de inglês se tornaram emissários do poder hegemônico dos Estados Unidos e da Grã-Bretanha sobre os países em desenvolvimento. Complementa a autora:

Embora calcado em certo exagero e em uma visão unilateral, Phillipson contribuiu para o enriquecimento da profissão de

ensino de língua inglesa (ELI) ao trazer à tona a importância de avaliarmos nosso papel mais de educadores que de difusores do conhecimento lingüístico. Phillipson é bastante pessimista e determinista (por exemplo, nações poderosas usam sua língua para oprimir e subjugar outras línguas, o inglês invade e se intromete). Mesmo assim, acredito que nós, professores, podemos adotar uma postura positiva se construirmos uma profissão que desafie pontos de vista deterministas a respeito da relação entre línguas, mas especialmente e, principalmente, se transformarmos o que é considerado por alguns uma ferramenta de opressão em um instrumento de empoderamento (FRIEDRICH, 2000, p.10).

Bisong (1995) é uma outra voz que, dentro do contexto de um país pertencente ao ‘círculo externo’, a Nigéria, entende que, apesar da força dos argumentos e do peso das evidências, a teoria de Phillipson, pelo menos nos países periféricos de língua inglesa, “não foi apresentada ou compreendida corretamente” (BISONG, 1995, p.122). Lembrando que seu país fundou-se em um contexto multilíngüe e multicultural, e que o inglês é apenas mais uma língua convivendo com muitas línguas maternas autóctones, o autor argumenta que, embora seja considerada uma língua de prestígio, “não há a menor condição de três ou quatro horas de exposição ao inglês no ambiente escolar formal competirem com a língua nativa, quanto mais suplantá-la no processo contínuo de aquisição de língua materna” (p.125).

O mérito da argumentação de Bisong é trazer para a discussão um ponto de vista oriundo da periferia, uma vez que, como sempre tem acontecido nos meios acadêmicos, mesmo aqueles estudiosos mais sensíveis como o próprio Phillipson, que possuem uma visão crítica quanto à grande influência exercida por teorias, conceitos e materiais gestados e patenteados no ‘círculo central’ e marqueteados mundo afora, indiretamente, parecem se sentirem no direito de “falar em nome dos fracos e oprimidos”. Vejamos o que diz Bisong:

Um pai manda seu filho para uma escola de inglês precisamente porque ele quer que essa criança cresça multilíngüe. [...] Por que buscar o monolíngüismo numa sociedade em constante movimento quando você pode tornar-se multilíngüe e mais familiarizado com um repertório lingüístico mais rico e dotar-se de uma consciência mais ampla? Interpretar tais ações como se emanando de pessoas que são vítimas de imperialismo lingüístico do Centro é envergar evidências sociolingüísticas para se adequar a uma tese pré-concebida. [...] Confirmações dessa visão estão em afirmações como “os africanos das nações periféricas de língua inglesa parecem, com poucas exceções, sentir que o suporte às línguas africanas está fadado a confiná-los em uma posição inferior (PHILLIPSON, 1992, p.127). [...] Como Phillipson sabe disso? Que africanos se sentem assim? Onde eles estão? *Imperialismo Lingüístico*, infelizmente, está repleto de frases de efeito. [...] O uso da palavra ‘inferior’ aqui põe um ponto final no jogo. Somente uma determinação para manter-se fiel à dicotomia dominante-dominado enxergaria um sentimento de inferioridade como a única explicação possível para o desejo

de alocar um lugar de importância ao inglês no currículo escolar. [...] Aqueles na periferia que optam por uma educação em inglês o fazem por razões pragmáticas, com o objetivo de maximizar suas chances de sucesso numa sociedade multilíngüe e multicultural (BISONG, 1995, p.125-26).

Criticando Phillipson por ancorar muitas de suas premissas em generalizações, Bisong (1995) conclui afirmando que embora seja a língua oficial da Nigéria, o inglês não obteve sucesso em desbancar ou substituir as línguas nativas daquele país. Para o autor africano, naquele contexto multicultural, a língua inglesa possui uma função muito útil e seguirá nessa trajetória, “já que nação alguma pode se desvencilhar de sua história” (p.131). E como não poderia deixar de ser, a língua imposta na Nigéria também vem sofrendo modificações desde os tempos coloniais, chegando a ponto de, adiciona Bisong, não ser mais percebida como a língua imperial que deve ser assimilada a todo custo. Nesse pormenor, sua elaboração final é bastante esclarecedora:

Nesse momento, as razões para aprender inglês são, por natureza, pragmáticas e contradizem a argumentação de Phillipson que aponta que aqueles que adquirem a língua em uma situação em que esta exerce um papel dominante são vítimas de imperialismo lingüístico. Eu gostaria de assegurar que os nigerianos são sofisticados o bastante para discernirem o que lhes interessa, e dentre o que lhes interessa está incluída a habilidade de operar em dois ou mais códigos lingüísticos numa situação multilíngüe. Por não considerar amplamente as complexidades de tal situação, Phillipson falha na sua argumentação (BISONG, 1995, p.131).

Brutt-Griffler (2002) é uma outra acadêmica que avalia e critica o pensamento de Phillipson, não exatamente para desafiá-lo, mas especialmente para lançar uma luz de argumentação um pouco diferente daquela defendida pelo autor britânico. Para essa autora, o imperialismo lingüístico é uma das poucas teorias a lançar a possibilidade de uma explicação sobre o fenômeno contemporâneo do inglês como língua global. Como vimos anteriormente, para Phillipson (1992) o inglês atingiu sua atual posição de domínio através da promoção ativa como um instrumento de política externa das principais nações que o tem como língua nativa, podendo, em alguns contextos, ser visto como uma ameaça à segurança nacional dos países. Em outras palavras, a premissa central do imperialismo lingüístico está baseada na aceção de que o inglês representa um projeto culturalmente imperialista que, necessariamente, incute a cultura da língua inglesa nas mentes de seus aprendizes como segunda língua (BRUTT-GRIFFLER, 2002, p.7), embora o próprio Phillipson, mais tarde, reconheça que o inglês pode ser útil de muitas maneiras, e concorde que os países deveriam investir na educação de língua estrangeira para fins internacionais (LEFFA, 2002).

Brutt-Griffler (2002) salienta que, como qualquer língua em particular se desenvolve em condições locais, uma língua ‘mundial’ suscita um processo de expansão da língua. No entendimento da autora, o estudo do inglês mundial, tradicionalmente, tem enfatizado a questão, com a maioria dos estudiosos assumindo uma postura política, “articulando suas explicações em termos de aparentes estruturas políticas como imperialismo e concentrando suas discussões em construtos como imposição lingüística, ideologia e direitos lingüísticos” (BRUTT-GRIFFLER, 2002, p.9). Entretanto, para a estudiosa, essas explicações ou modelos que tratam do processo de expansão de uma língua global são “insuficientes para a consideração do desenvolvimento do inglês mundial porque eles se abstraem dos processos lingüísticos pelos quais tal expansão passa” (p.10).

Contrapondo-se a Phillipson (1992), então, Brutt-Griffler (2002) oferece razões diferentes para a expansão do inglês como língua mundial. Em suas palavras:

Uma língua não é imposta como um toque de recolher, uma norma militar ou um conjunto de regras. [...] Por sua natureza, uma língua é um fenômeno social; o local da língua é a comunidade de fala ao invés de um território geográfico. A migração de falantes de uma determinada língua envolve um processo geopolítico ao invés de lingüístico. Por essa razão, chamarei essa forma de “expansão lingüística” de *migração do falante* (ênfase no original) (BRUTT-GRIFFLER, 2002, p.10-11).

Logicamente, não se encaixam no escopo desse conceito os falantes de inglês que migraram para outros continentes, como, por exemplo, o continente americano. Contudo, se levarmos em consideração esse espaço geográfico, a expansão lingüística por ‘migração do falante’ explica a aquisição do inglês por nativos norte-americanos, escravos africanos ou colonos europeus que para lá migraram ou foram levados à força.

Um segundo argumento que Brutt-Griffler defende para explicar o processo de expansão lingüística diz respeito a um determinado tipo de aquisição. Isto é, os falantes adquirentes originários de diferentes grupos lingüísticos não aprendem o inglês como primeira língua. Disserta a autora:

O processo lingüístico concomitante com esse tipo específico de expansão lingüística é necessariamente *aquisição de segunda língua (ASL)* (ênfase no original). Desta forma, esse processo de ASL diz respeito não ao aprendiz individual simplesmente, mas à *comunidade de fala* (ênfase no original) pela qual o inglês está expandindo-se. O tipo de expansão lingüística que forma o processo essencial do desenvolvimento do inglês mundial, entretanto, é o *processo de aquisição de segunda língua por comunidades de fala*, que eu chamo de *macroaquisição* (BRUTT-GRIFFLER, 2002, p.11).

Brutt-Griffler, por fim, confronta a teoria do imperialismo lingüístico, argumentando que o avanço do inglês como língua global se deve também a um movimento de *anti-imperialismo*. Na sua compreensão, o inglês foi usado pelos povos colonizados como instrumento de libertação, uma vez que, ao se apropriarem do idioma estrangeiro, as pessoas se investiam de poder na luta contra o próprio colonialismo. Brutt-Griffler complementa que a política colonial britânica clássica era não impor a língua inglesa aos povos colonizados, já que, aparentemente, tratava-se de uma empreitada dispendiosa. Promovia-se, então, o bilingüismo, uma vez que os funcionários civis coloniais eram obrigados a falar as línguas locais. Além disso, nos chamados ‘anos dourados’ do império, as autoridades britânicas reconheciam a importância de se conhecer as línguas dos seus governados (BRUTT-GRIFFLER, 2002).

Embora interessantes, os argumentos de Brutt-Griffler não deixam de ser interpelados, como o faz Al-Dabbagh (2005):

Apesar das louváveis observações a respeito da política lingüística colonial clássica da Inglaterra e como de alguma maneira esta serviu para limitar inicialmente o avanço do inglês, Brutt-Griffler, não consegue de forma convincente refutar a tese que diz que o poder imperialista (econômico, militar e político) da Grã-Bretanha (e na seqüência, dos EUA), fato reconhecido e admitido por todos os lingüistas desta área, foi a principal razão por trás da expansão do inglês como língua mundial (AL-DABBAGH, 2005, p.9).

Como podemos ver, esta é uma discussão por natureza polêmica e não pode ser analisada a partir de um prisma único. Temos ainda autores como Brosnahan (1973 *apud* BRUTT-GRIFFLER, 2002) que também colocam a expansão do inglês sob a rubrica da imposição, porém, ao contrário de Phillipson, não distingue o processo de avanço do inglês dos processos similares de outras línguas imperiais como o grego, o latim, o árabe e o turco que aconteceram em condições históricas distintas. Strevens (1978) também é lembrado por teorizar que o rápido avanço do inglês como língua mundial se deve em parte a características intrínsecas da própria língua que a transformaram se não na candidata ideal, naquela mais adequada para preencher os pré-requisitos exigidos pelas forças da comunicação internacional (BRUTT-GRIFFLER, 2002). Tal argumento é reiterado em artigo publicado no ano de 1992, como parte da segunda edição da coletânea *The other tongue: English across cultures*, editada por Kachru:

O inglês, por natureza, é uma língua receptora e ‘anglicizante’. Desde seus primórdios, tem sido parte de seu caráter incorporar idéias, conceitos e expressões advindos de outras sociedades e anglicizá-los (STREVEN, 1992, p.31).

Além de todas essas questões sobre o que pode estar por trás da expansão do inglês como língua internacional, acadêmicos como Pennycook (1994, 2001b), Canagarajah (1999a, b e c), Rajagopalan (1999, 2004, 2006), Leffa (2005, 2006), além do próprio Phillipson (1992), com seus trabalhos e provocações, têm procurado enfatizar o viés político-ideológico que deve permear toda a área. É preocupação de cada um deles trazer para essa perspectiva, principalmente, os processos de ensino e aprendizagem de língua, seja estrangeira, materna ou global, nos mais variados contextos, questão esta que será discutida mais adiante.

Em um plano mais pragmático, é inegável que fatores como colonialismo, migração do falante ou avanços tecnológicos advindos dos países de língua inglesa contribuíram de maneira essencial para a onda inicial de expansão do inglês pelo mundo. Sendo assim, vendo-se que a sociedade global vem passando por modificações cada vez mais velozes, faz-se pertinente, como enfatiza McKay (2002), perguntar quais os fatores que estão alimentando o atual movimento de expansão e o processo de macroaquisição do inglês pelas mais diversas comunidades de fala espalhadas pelo globo. Para responder tal pergunta, complementa a autora, é importante levarmos em consideração “os usos atuais do inglês em várias arenas intelectuais, culturais e econômicas” (MCKAY, 2002, p.16). Assim, baseando-se em Crystal (1997), McKay (2002, p.16-17) elenca os seguintes fatores:

- Organizações internacionais: das 12.500 organizações internacionais listadas no Anuário da União de Associações Internacionais, 85 por cento delas adotam o uso oficial do inglês.
- Cinema: por volta da metade dos anos 1990, os Estados Unidos controlavam aproximadamente 85 por cento de todo o mercado mundial de filmes.
- Música popular: de todas as bandas pop catalogadas na *Enciclopédia de Música Popular da Penguin*, 99 por cento delas tinham seus trabalhos integral ou predominantemente em inglês.
- Viagens internacionais: os Estados Unidos são líderes mundiais em turismo, tanto enviando como recebendo viajantes.
- Publicações: nenhuma outra língua supera o inglês na quantidade de livros publicados.
- Comunicações: aproximadamente 80 por cento da informação armazenada eletronicamente no mundo está em língua inglesa.
- Educação: em muitos países o inglês exerce papel decisivo no tocante à educação superior.

À lista compilada por Crystal e McKay, Leffa (2002) acrescentaria ainda (1) a condição de língua estrangeira mais ensinada no mundo e, para ele, o mais importante de todos os fatores, (2) o fato de o inglês não obedecer a fronteiras geográficas.

Estes e todos os outros fatores mencionados até aqui demonstram claramente como e por que ‘o mundo fala inglês’, ou seja, explicam como a língua anglo-saxã, insignificante por volta de 1600, em pouco mais de quatro séculos, trilhou para assumir o papel de língua internacional da atualidade. Mas o que seria mesmo uma língua internacional? Que características uma língua ostenta para ser considerada de alcance internacional? Um grande

número de falantes? Não necessariamente. Esta e outras questões pertinentes ao assunto é o que veremos a seguir.

3.4 DEFININDO UMA LÍNGUA INTERNACIONAL

McKay (2002) sustenta que, numa visão mais simplista, uma língua internacional é aquele idioma que possui um grande número de falantes nativos. Seguindo essa linha de raciocínio, logicamente, línguas nacionais como o mandarim, espanhol, árabe, hindu, português, dentre outras, preencheriam tal pré-requisito. Entretanto, as diversas variáveis envolvidas nos processos de difusão de uma língua demonstram que a equação é muito mais complexa que imaginamos. Isto é, mesmo um idioma tendo um número significativo de falantes, mas com seu alcance restrito a determinados territórios e não sendo falado por um grande número de falantes nativos de *outras* línguas, não ascende à posição de língua de comunicação internacional.

Smith (1976) foi um dos primeiros estudiosos a delinear uma definição do que seria uma língua internacional. Em artigo para o *RELC Journal*, o professor da Universidade do Havaí sustenta que “uma *língua internacional* é aquela falada por indivíduos de diferentes nações com o objetivo de se comunicar uns com os outros” (SMITH, 1976, p.38). Além disso, Smith traz também o conceito de uma *língua auxiliar* que, na sua visão, “é uma língua, que não a língua materna, usada por habitantes de um determinado um país para se comunicarem internamente” (p.38). O inglês, sem sombra de dúvidas, espelhando-se na categorização dos círculos concêntricos de Kachru (1985), é atualmente a língua que exerce ambos os papéis com maior frequência. Por essa razão, Smith (1976) a considera uma língua auxiliar internacional, que praticamente se desnacionaliza ao assumir tal condição. Diz o autor:

O inglês é uma língua auxiliar internacional. Não importando quem sejamos eu e você, ela é tão sua quanto minha. Pode ser que a usemos para diferentes propósitos e por diferentes períodos de tempo, mas, inquestionavelmente, ela pertence a todos nós. O inglês é uma das línguas do Japão, da Coréia, Micronésia e das Filipinas. É uma das línguas da República Popular da China, da Tailândia e dos Estados Unidos. Ninguém mais precisa se tornar americano, britânico, australiano, canadense ou qualquer outro nativo da língua para requerer a posse dessa língua. Indo um pouco mais além, não é necessário sequer apreciarmos a cultura de um país cujo idioma principal é o inglês para usar a língua de maneira eficiente (SMITH, 1976, p.39).

Para Crystal (1996), uma língua não ascende ao patamar de língua internacional por suas propriedades estruturais intrínsecas, sua cultura ou um passado de rica literatura. Uma

língua alcança tal *status* por uma razão principal: o poder político de seu povo, atrelado a seu poderio militar. Foi assim com o grego, o latim, o árabe e tantas outras línguas que, no rastro de conquistas territoriais, foram impostas (não sem resistência) aos povos conquistados, tornando-se um dos marcos e uma das heranças mais significativas da consolidação de poder nos processos de dominação e subjugação entre povos. Contudo, é importante frisar que, num primeiro momento, embora seja o poderio militar de uma nação o fator preponderante para que uma língua se estabeleça e se imponha num determinado espaço, “é o poder econômico de quem a sustenta que a mantém e alavanca a sua expansão” (CRYSTAL, 1996, p.7).

Widdowson (1994, p.382) defende que, para tornar-se internacional, uma língua, necessariamente, “serve uma quantidade significativa de comunidades diferentes e seus objetivos institucionais que, por sua vez, transcendem limites tanto comunitários quanto culturais”. Assim, ao se tornar uma língua franca, pagando o preço de se desmembrar em uma miríade de ‘outras línguas’, a partir das mais diversas experiências, uma língua internacional não mais pertence a um grupo específico de falantes nativos e nação alguma pode se arvorar em requerer custódia sobre a mesma (SMITH, 1976).

No entendimento de Leffa (2002), uma língua para ser considerada de alcance internacional precisa preencher três critérios básicos: (1) a língua deve ser desprovida de falantes nativos, isto é, todas as pessoas devem falá-la como língua estrangeira; (2) essa língua não deve estar atrelada a nenhuma cultura dominante; e, finalmente, (3) ela deveria ser usada somente para fins específicos, ou seja, não deveria nunca competir com os propósitos para os quais se usa uma língua nativa, por exemplo. Na visão de muitas pessoas, guardadas as divergências naturais, é exatamente nesse sentido que o inglês hoje se encaixa como a língua mundial dos tempos atuais.

Elaborando mais especificamente sobre a questão, Smith (1976, 1987) elenca algumas características de uma língua internacional que considera essenciais:

- ♦A relação essencial entre falar a língua e assimilar uma cultura associada à mesma perde relevância. Para fazer uso eficiente da língua, os falantes não-nativos não são obrigados a internalizar as normas culturais de comportamento dos falantes nativos;

- ♦Uma língua, ao se tornar internacional, necessariamente, perde sua identificação com uma única cultura ou nação, ou seja, se ‘desnacionaliza’, deixando de ser propriedade de seus falantes nativos históricos;

- ♦Partindo do pressuposto que uma língua internacional exerce basicamente um papel funcional, o objetivo do ensino passa a ser habilitar o aprendiz a comunicar suas idéias e cultura para outras pessoas através desse meio de comunicação.

Segundo McKay (2002), as premissas de Smith (1976, 1987) são válidas para o uso, por exemplo, do inglês como língua internacional (ILI), onde a língua é usada atualmente como meio de comunicação entre pessoas de diferentes países em nível global. Entretanto, complementa a autora, no tocante ao seu uso em nível local, ou seja, em países do ‘círculo externo’ (Índia, Nigéria, Jamaica, Cingapura, etc.), em que a língua serve como meio de comunicação interna, algumas mudanças precisam ser impetradas, em especial no que diz respeito à desnacionalização da posse da língua:

...seja em nível local ou global, falantes de inglês como língua internacional (ILI) não precisam internalizar as normas culturais dos países do *círculo central* para utilizarem a língua como meio de comunicação mais amplo de forma eficiente. Assim, estou de acordo que quando o ILI é usado por falantes tanto do *círculo externo* quanto do *círculo em expansão*, um dos seus principais usos é permitir a esses indivíduos a transmissão de suas idéias e cultura. Entretanto, a segunda premissa carece de uma reformulação no que diz respeito ao seu uso em nível local em países do *círculo externo*. Nesse caso, o uso de ILI passa não por uma desnacionalização, mas uma *renacionalização* de sua posse. É exatamente esse processo que tem levado a inovações nos níveis lexical e estrutural nas variantes do inglês faladas em países do *círculo externo* e causado preocupação quanto à falta de padrões comuns no uso corrente da língua (McKAY, 2002, p.12).

Desta forma, em alinhamento com o pensamento de McKay (2002), no tocante à distinção entre global e local, a relação entre uma língua internacional e cultura também deve passar por algumas revisões importantes, as quais serão discutidas mais adiante.

3.5 A POSSE DE UMA LÍNGUA INTERNACIONAL

No bojo da discussão sobre o que singulariza uma língua como internacional, faz-se relevante abordarmos a questão que diz respeito à posse de uma LI. Numa perspectiva mais ideológica, Widdowson (1994, p.385) salienta que “uma língua internacional tem que ser uma língua independente”. Assim, qualquer nativo de um idioma que se torna um meio de comunicação internacional deve se orgulhar de tal condição. Entretanto, é importante lembrar que essa língua só pode ser considerada internacional a partir do momento que não mais lhe pertence. É exatamente o que defende Rajagopalan (2004), quando lança o conceito de ‘inglês mundial’, afirmando que essa língua, de alcance planetário, pertence a todos aqueles que a falam e, ao mesmo tempo, não é a língua materna de ninguém.

Leffa, em artigo de 2006, tece considerações semelhantes e enfatiza, principalmente, a condição de independência e liberdade quase que absolutas que uma língua internacional

adquire ao assumir tal papel. Para o autor, “uma língua paga um preço caro para ser internacional” (p.13). Primeiramente, por se tornar realmente híbrida, “passando por um processo de mestiçagem com as outras línguas, uma espécie de SRD (Sem Raça Definida)” (p.13), chegando ao ponto de, conceitualmente, ser considerada uma língua ‘vira-lata’. Em segundo lugar, por conta dessa independência eminente, ocorre com a língua um processo semelhante ao de um adolescente que, de repente, se vê adulto e sai de casa para “ganhar o mundo”. Assim, consumada a situação, da mesma forma que os pais deixam de exercer controle sobre o filho adulto, no caso da língua, torna-se inevitável a perda gradual do controle por parte da metrópole (LEFFA, 2006).

Por mais cristalina que seja a condição descrita por Leffa e outros autores, na prática, as concepções, crenças, atitudes e ações que permeiam o tema em si e todas as suas implicações políticas, especialmente as de poder, navegam em águas cada vez mais instáveis e imprevisíveis. Recorrendo ainda às palavras de Widdowson (1994, p.377), o lingüista salienta que “uma língua e seus falantes estão intrinsecamente ligados tanto por sua morfologia quanto por sua história”. Desta forma, esses falantes podem sim requerer seu território lingüístico, ou seja, “esse sistema lingüístico que de fato lhes pertence” (WIDDOWSON, 1994, p.377). Porém, diante das circunstâncias específicas do inglês atual, será que o caráter e os limites dessa posse não se vêem forçados a passarem por uma re-leitura e, conseqüentemente, por uma necessária re-avaliação? Esta, afinal de contas, ao se tornar uma língua global, como alerta Leffa (2006) acima, se emancipa, se desprende da custódia de seus outrora ‘legítimos donos’.

Filosoficamente, poder-se-ia dizer que língua não pertence a ninguém, não está sob a tutela absoluta de povo algum, muito menos atrelada a limites impostos por seus falantes nativos. Entretanto, com o debate constante e as posições políticas que alimentam as acirradas discussões sobre o pós-colonialismo que, segundo Kachru (1985), não eliminará jamais os efeitos lingüísticos e culturais dos processos colonizatórios mundo afora, a questão da posse sobre uma língua, tem assumido, cada vez mais, um poder simbólico (e, acima de tudo, político) incomensurável, principalmente por conta da expansão global do inglês.

Se concordamos com Braj Kachru, voltar um pouco no tempo será um exercício interessante para entendermos como o assunto sempre suscitou sentimentos e reações dos mais poderosos e, ao mesmo tempo, delicados. Situando-nos em um dos períodos colonizatórios mais tardiamente encerrados, tomemos o exemplo do poeta Luandino Vieira, português de nascimento, angolano por adoção, que, na sua participação durante a luta pela independência de Angola do jugo português, declarou que a língua portuguesa seria o seu

grande “troféu de guerra”. E assim, parece-nos que o foi. Mesmo numa Angola arrasada e dividida do pós-guerra civil, certamente, o português deixou de ser a língua do colonizador, ‘se angolizou’, ajudou a sacramentar o processo de libertação de um povo e trocou de mãos, assumindo integralmente toda a carga (sócio)lingüística e cultural de seus novos usuários.

Escritores de expressão internacional como o nigeriano Chinua Achebe, anteriormente citado, admitem que a língua dos colonizadores acabou por se tornar a língua nacional de vários países, uma vez que os africanos das novas gerações já nasceram no interior dessas línguas. Achebe, numa passagem marcante de um texto considerado antológico, intitulado *The African writer and the English Language (O escritor africano e a língua inglesa)*, de 1975, reproduzido em 2003, decreta que essa língua (no caso, o inglês) lhe foi dada como parte do pacote colonialista. Como escritor que por ela optou para exercer o seu ofício, ele diz que pretende usá-la em seu favor para levar ao mundo a sua voz e a voz de seu povo. Imbuído desse pensamento, o escritor argumenta que a outrora língua do colonizador agora “terá que ser capaz de carregar o peso de minha experiência africana”¹⁰ (ACHEBE, 1975/2003, p.65). Essa língua, sem dúvida, agora é tão dele quanto de qualquer representante da suposta fonte original. São a compreensão e a aceitação dessa premissa, à luz de uma perspectiva política, tanto por parte de quem levou/impôs a língua quanto de quem a recebeu, que ainda geram muita controvérsia.

Tal situação, certamente, para os mais versados em literatura, nos remete, dessa vez, a tempos bem mais distantes. Na verdade, para o reino da ficção shakespeariana, na tragédia *The Tempest (A Tempestade)*, quando Caliban, um selvagem e escravo deformado, numa trajetória de humilhações e xingamentos, aos poucos, aprende e se apossa da língua do seu senhor, Próspero, Duque de Milão, e declara triunfante:

*Caliban: You taught me language; and my profit on't Is, I know how to curse;
the red plague rid you, for learning me your language!*¹¹

Muitos autores e estudiosos associam essa condição de emancipação principalmente à literatura pós-colonialista de origem inglesa onde, como vimos anteriormente, diversos escritores das antigas colônias britânicas optaram de forma consciente por usar a língua do colonizador para difundir seu discurso emancipatório e próprio, logicamente, singularizando-a com as marcas de suas experiências. Bisong (1995) e Rajagopalan (2003b) enxergam tal condição no trabalho de autores como Salman Rushdie, Arundhati Roy, R. K. Naryan, Wole

¹⁰A referida citação aparece na sua íntegra nas seções pré-textuais deste trabalho. A tradução é de nossa responsabilidade.

¹¹Caliban: “A falar me ensinastes, em verdade. Minha vantagem nisso, é ter ficado sabendo como amaldiçoar. Que a peste vermelha vos carregue, por me terdes ensinado a falar vossa linguagem”. Tradução de Néelson Jahr Garcia (2005).

Soyinka, Ngugi wa Thiong’o, para mencionar alguns. Uma vez aprendida, não imitada (ACHEBE, 1975/2003), a língua deixa de ser o meio exclusivo para a voz do senhor (RAJAGOPALAN, 2003b).

Mas desviando-nos um pouco da literatura, embora sua relevância seja inquestionável para o tema, uma vez que muitos desses escritores são criticados por publicarem em inglês e não nas suas línguas nativas, a polêmica sobre a posse do inglês hoje, como argumenta Rajagopalan (2004), ultrapassa questões lingüísticas, acadêmicas, ideológicas ou filosóficas. Phillipson (2003), por exemplo, na sua crítica sobre a distribuição desigual de poder por parte dos usuários de inglês global, argumenta que, diante de uma ordem mundial controlada por gigantes midiáticos como a CNN e a BBC, servindo não ao mundo, mas aos interesses de um grupo restrito de pessoas, acharmos que o inglês pertence a todos ou que esses grupos um dia falarão em nome das margens, é uma atitude, na melhor das hipóteses, ingênua. Como lembra Rajagopalan (2004), ao debater a base conceitual do *World English*, qualquer língua testemunha iniquidade de distribuição de poder, ou seja, “imaginar que uma comunidade de fala pode livrar-se completamente de políticas de poder é transportar a discussão do mundo real para o ideal” (RAJAGOPALAN, 2004, p.113). Entretanto, o que para este último autor torna o caso do inglês mundial peculiar é o fato de o fenômeno “desestabilizar toda a estrutura tradicional que compraz qualquer comunidade de fala (e que emerge através da língua), deixando-a, assim, mais facilmente suscetível a uma avaliação crítica” (p.113). Complementa o autor:

...acredito que a diferença entre o inglês mundial e qualquer outra língua natural nesse pormenor é mais quantitativa que qualitativa. Quanto mais uma língua é falada, maior será a exposição das dimensões internas que marcam sua comunidade de fala. Em outras palavras, ao estudarmos o inglês mundial mais de perto, poderemos adquirir *insights* valiosos sobre os mecanismos de *todas* (ênfase no original) as línguas, inclusive daquelas supostamente monolíticas (RAJAGOPALAN, 2004, p.113).

Como aponta Bamgbose (2001, p.357), “há uma surpreendente aceitação do domínio do inglês em nível global”. Assim, por ter adquirido este *status*, a língua está a serviço de muitas comunidades, não podendo se submeter ao discurso, hoje tido como anacrônico, de que se nesse processo prevalecer a inevitável diversidade, “as coisas desmoronarão e a língua se fragmentará em variantes mutuamente ininteligíveis” (WIDDOWSON, 1994, p.383). Mas não seria a apropriação pelas mais diversas comunidades lingüísticas o caminho natural de

uma língua que se expande numa escala global? Os muitos exemplos nativizados do inglês e de várias outras línguas já comprovam essa tese.

No atual contexto do inglês como língua franca, ao se estabelecer a crucial relação entre língua, identidade e a posse da mesma por parte do falante não-nativo, é de suma importância lembrar que, se os aprendizes de inglês que não puderem ter a posse da língua por sua condição de não-nativos, certamente, não poderão se considerar o que Bourdieu (1977) chamou de “falantes legítimos” dessa língua (NORTON, 1997). Esse é um ponto nevrálgico em toda essa discussão e, com certeza, perpassa por um plano essencialmente político.

Palco para inúmeras divergências, a questão da posse de uma língua internacional continuará a alimentar debates cada vez mais importantes no sentido de se angariar um melhor entendimento do tema, servindo, logicamente, ao propósito salutar de orientar posturas e tomadas de posições sobre o que significa aprender, ensinar e operar numa língua de alcance internacional e as implicações que tal processo acarreta para todas as pessoas nele envolvidas.

3.6 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA (ELI)

“Seja lá o que possa ter acontecido com o império britânico, o sol nunca se põe para a língua inglesa”. A frase de Fishman (1998, p.22), cada vez mais atual, ilustra com pertinência, o grande, e até o momento, incontrolável, movimento de expansão global da língua inglesa. Vimos há pouco diversos fatores que têm contribuído para a explosão desse fenômeno. Dentre eles, citamos um que, embora nas grandes discussões seja às vezes deixado em uma posição de importância secundária, na verdade, é uma das molas propulsoras mais poderosas do processo de promoção do inglês pelo mundo. Tema central desse trabalho, estamos nos referindo a um acrônimo em inglês, ELT/ELI (*English Language Teaching* ou Ensino de Língua Inglesa) que, longe de ser apenas uma combinação de siglas e palavras, movimenta uma indústria multibilionária, altamente competitiva e que se orienta a partir das decisões de adoção de um modelo de “inglês padrão” a ser difundido e ensinado para um público de alguns bilhões de pessoas em praticamente todas as partes do planeta.

Uma das sub-áreas mais profícuas da Lingüística Aplicada, o ELI movimenta milhares de cursos e programas de diversos níveis e especificidades, empregando centenas de milhares de profissionais em todo o mundo em áreas distintas como ensino, pesquisa, educação de professores, exames de proficiência, criação e comercialização de materiais instrucionais, dentre outras, envolvendo escolas, centros de línguas, universidades, empresas de *internet*,

editoras e instituições similares. Organizados em associações locais e internacionais como TESOL, IATEFL, LAURELS, etc., professores e pesquisadores de todas as nacionalidades, de alguma forma, têm a oportunidade, principalmente depois do advento da *internet*, de poderem interagir com colegas de qualquer lugar do mundo, contribuindo com suas pesquisas, compartilhando experiências e produção acadêmica, assim como se reunir em seminários, congressos e encontros regulares, tanto no país de origem quanto no exterior. Além disso, esses profissionais podem ter acesso a todo tipo de conhecimento produzido sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa e suas ramificações através das centenas de publicações disponíveis como *ELT Journal*, *English Today*, *Tesol Quarterly*, *World Englishes*, *ELT Forum*, *TESOL Newsletter*, *New Routes*, para citar algumas.

Certamente, diante do significativo potencial que a área de ELI ostenta, formam-se cada vez mais professores de língua inglesa. Nos países do ‘círculo central’, uma parte significativa dessa mão-de-obra se destina ao exterior, principalmente para a zona periférica como Europa Oriental, África, Ásia e América Latina, hoje, por conta da globalização, grande demandadores de ‘nativos’ de inglês que, ao optarem por viver experiências internacionais, ensinando a língua e divulgando a cultura de seus países, têm suas presenças pontencializadas comercialmente por escolas e centros de idiomas para atrair alunos. Esses professores são formados não apenas em universidades, mas também em centros de língua que emitem diplomas reconhecidos internacionalmente como DOTE (*Diploma for Overseas Teachers of English*), COTE (*Certificate for Overseas Teachers of English*), CELTA (*Certificate in English Language Teaching to Adults*), DELTA (*Diploma in English Language Teaching to Adults*), TKT (*Teaching Knowledge Test*), entre outros, e auferem proficiência profissional, habilitando o seu portador a ensinar inglês como segunda língua ou língua estrangeira, mesmo que sua formação original de graduação ou pós-graduação não tenha sido na área ou em áreas afins.

Os países periféricos, principalmente do ‘círculo em expansão’, também formam uma grande quantidade de professores de inglês como SL ou LE. Esses profissionais são oriundos não só de cursos universitários, mas também dos mais diversos programas oferecidos por milhares de centros de línguas espalhados por todo o mundo. Muitos dos programas de treinamento e formação são reconhecidos internacionalmente na área específica, outros apenas nacionalmente, sem, entretanto, no caso do Brasil, por exemplo, gozar de qualquer reconhecimento pelos órgãos oficiais de educação.

A demanda por professores de inglês nos países periféricos é, portanto, muito grande. No passado, era prática comum contratarem-se falantes nativos inexperientes e treiná-los

como professores, já que se tinha como objetivo maior uma aproximação do modelo nativo. Eram os tempos do método ‘áudio-lingual’. Além disso, aproveitavam-se jovens recém-chegados de programas de intercâmbio cultural na Inglaterra ou nos Estados Unidos, também com pouca ou nenhuma experiência, e os convidavam para atuarem como professores de inglês que, por sua vez, davam ao ofício um caráter de emprego temporário ou enxergavam na oportunidade uma forma de ganhar algum dinheiro para garantir o sustento por algum tempo, custear os estudos ou até preencher o tempo. Atualmente, com algumas exceções, os cursos de Letras em países como o Brasil formam professores quase sempre oriundos das camadas mais populares, onde o domínio (pelo menos acima dos primeiros rudimentos) da língua estrangeira por parte da maioria deles é quase inexistente. Para preencher essa lacuna, muito freqüentemente, os futuros docentes recorrem a cursos de extensão das próprias universidades ou cursos livres de línguas, visando a adquirir a competência mínima que lhes proporcione maior segurança no momento de serem absorvidos pelo mercado de trabalho como professores de inglês (ou de outra LE).

Como podemos ver, trata-se de uma empreitada de grande envergadura e com uma população mundial cada vez mais ávida para aprender inglês, a curva de demanda segue em trajetória ascendente. Embora essa expansão e estrutura notáveis pareçam se edificar em um ambiente de aparente neutralidade, muitos autores como Phillipson (1992), Pennycook (1994, 1998, 2001a), Rajagopalan (1999, 2004, 2005), dentre outros, a criticam por estar tingida de matizes que denotam um cunho político de dominação. Phillipson (1992), mais uma vez, foi um dos primeiros a alertar para a questão de como a indústria do ensino de língua inglesa, em muitos contextos, vem contribuindo para a difusão global do inglês de maneira acrítica e apolítica, sendo, segundo ele, conduzida como parte de um esforço monumental para se imprimir uma agenda imperialista. Em sua opinião, “a legitimação do imperialismo lingüístico do inglês faz uso de dois mecanismos relacionados ao planejamento educacional lingüístico; o primeiro diz respeito à língua e cultura (anglocentricidade), e o outro à pedagogia (profissionalismo)” (PHILLIPSON, 1992, p.47).

Pennycook (1994 *apud* BOLTON, 2005), por sua vez, lançando mão de conceitos intrínsecos da vertente que chamou de Lingüística Aplicada Crítica, discute o papel do ensino de língua inglesa como coadjuvante no processo de legitimação da ordem capitalista contemporânea. O autor argumenta que os países anglófanos (Estados Unidos e Grã-Bretanha) têm promovido o inglês pelo mundo com objetivos econômicos e políticos, assim como para proteger e promover interesses capitalistas. Em suas palavras:

Devemos entender o ensino da língua inglesa como um braço do imperialismo lingüístico global, interligado com o domínio da ideologia, cultura e capitalismo ocidental e um elemento crucial na negação dos direitos lingüísticos da humanidade (PENNYCOOK, 1994, p.55 *apud* LEFFA, 2006, p.12).

Rajagopalan (2005) reconhece a legitimidade dos argumentos de Phillipson e Pennycook, mas ao invés de reiterá-los, correndo o risco de manter-se aprisionado numa espécie de cruzada ideológica permanente, propõe que nós, profissionais de ELI, ao invés de lançarmos nossos braços para o ar em total desespero, aproveitemos a oportunidade e nos engajemos num esforço conjunto de revisão das nossas práticas pedagógicas à luz de uma nova tomada de consciência, “munidos de uma nova percepção de que esta nossa atividade está longe de ser ideologicamente inocente” (p.2). Mais ainda, que deveríamos olhar ao nosso redor e buscar meios e maneiras de repensar nossos papéis como professores, elaboradores de currículos ou educadores lingüísticos, para, enfim, adotar estratégias que nos ajudem a lidar melhor com os novos desafios que nos aguardam. Em síntese, diz o autor,

o que precisamos fazer para enfrentar um desafio dessa magnitude é encarar a questão com prudência e precaução, uma vez que, no nosso entusiasmo exagerado para corrigir injustiças passadas, corremos o risco de jogar fora o bebê pedagógico com a água ideológica do banho (RAJAGOPALAN, 2005, p.2).

3.7 O ENSINO DE INGLÊS NO MUNDO

Bamgbose (2001) observa que a globalização do inglês, necessariamente, amplia o alcance e as oportunidades para a indústria que movimenta o ensino da língua inglesa. Tais oportunidades incluem a abertura de escolas de treinamento de professores, escritórios de tradução, criação de programas instrucionais e, claro, a oferta de empregos. Segundo o autor, países como Japão e Arábia Saudita, cada vez mais, demandam professores de inglês e muitos encontram nesses locais empregos bastante lucrativos (BAMGBOSE, 2001). Além disso, multiplica-se em ritmo de progressão geométrica a quantidade de materiais instrucionais que são maciçamente comercializados em mercados dos cinco continentes. Os cursos, altamente competitivos, têm como mote a globalização e apostam pesadamente no *marketing* para atrair clientes de todas as idades, moradores tanto de metrópoles internacionais quanto de cidades e vilas afastadas dos grandes centros. Em outras palavras, o inglês se transformou em uma forma de capital cultural, na acepção de Bourdieu (1991), virou moeda lingüística forte, objeto de consumo, e “aprender inglês tornou-se um componente de uma cidadania global

imaginária, uma das muitas maneiras de se ‘conceber’ a globalização” (MASSEY, 1999 *apud* NIÑO-MURCIA, 2003, p.121). A língua anglo-saxã está em todo lugar e mesmo o cidadão comum reconhece a importância de dominá-la e do poder que esse conhecimento suscita, como atestam as palavras de dois taxistas de Lima, Peru, registradas por Mercedes Niño-Murcia (2003, p.121): “*El inglés es como el dólar*”; “*El inglés en el mundo es un mal necesario, lo necesitamos sí o sí*”.

Com a idéia de se atrelar o ensino de inglês à globalização, firmando-se assim uma parceria comercial bastante atraente, se espalham pelo globo cursos, escolas e institutos de ensino inglês que, para negociarem seu produto, fazem uso de um tipo de discurso considerado superado por muitos atualmente, principalmente no tocante ao poder do falante nativo e ao uso de algumas variantes tidas como superiores, mais fortes, de maior prestígio que outras. Nesse pormenor, tanto em *slogans* quanto em explicações sobre os cursos de inglês, os exemplos abundam. Bamgbose (2001, p.360), por exemplo, cita a descrição de um curso de inglês na Tailândia: “*Todos os nossos professores são falantes nativos, ensinando o inglês natural, do jeito que a língua é usada em conversações reais*”. Rajagopalan (2005) cita o *slogan* de uma escola de orientação britânica em Maceió, Alagoas: “*Aprenda inglês com quem ensinou o mundo a falar*”. Do Peru, vem a contribuição de Niño-Murcia (2003), referindo-se a uma escola regular privada voltada para a classe alta local: “*Nosso programa de inglês ocupa 50% do tempo do aluno, com um nível de intensidade tal que lhe permite falar fluentemente desde o primário, atingindo níveis de inglês suficientes para passarem com facilidade em testes como TOEFL, da Universidade de Cambridge e Internacional Baccalaureat*”. De Salvador, temos como exemplo recente, o *slogan* de uma rede nacional de escolas de inglês, também de orientação britânica, exibido em *outdoors* por volta do final do ano de 2006: “*(Nome da instituição): o inglês mais forte do Brasil*”.

Logicamente, dando-se o benefício da dúvida a que as instituições têm direito, principalmente no tocante à qualidade e seriedade de seus serviços, o uso comercial do inglês tem preocupado muitos estudiosos como Bamgbose (2001), que alerta para o fato que “se não forem tomados os devidos cuidados, velhos dogmas podem ser revividos e o imperialismo lingüístico à la Phillipson (1992) será ressuscitado a reboque da comercialização do inglês”. Em outras palavras, “não podemos permitir que a oportunidade oferecida pela globalização se degenerem em oportunismo” (BAMGBOSE, 2001, p.360).

Mesmo com todas as reticências e preocupações mencionadas acima, a prática do ensino de inglês atualmente não pode ser encarada diferentemente de qualquer indústria de alcance transnacional. Só para termos uma idéia da dimensão desse negócio, apenas na China,

há mais pessoas estudando inglês que toda a população dos Estados Unidos. Segundo (YAJUN, 2003), são 200 milhões de crianças aprendendo inglês no ensino fundamental e algo em torno de 13 milhões de universitários, usando mais de 500 livros didáticos diferentes, numa disputa comercial onde se confrontam, principalmente, os modelos americano e britânico, na busca de expandir e cada vez mais consolidar seus valores culturais, catapultados pela expansão e consolidação do inglês como língua internacional.

Os chineses estão abraçando o inglês com tanto entusiasmo que “a sua internacionalização está transformando o chinês num dialeto” (YAJUN, 2003, p.74). De acordo com dados da União Européia (VEJA, 19.05.05, p.61), 4% (quatro) por cento da população chinesa já é fluente em inglês e, dia após dia, surgem escolas de línguas por todo o país. Conforme Yajun (2003) e Qiang e Wolff (2003), apenas na cidade de Xangai, existem mais de três mil escolas particulares de inglês. Uma dessas redes, a *Beijing New Oriental School*, fundada há apenas treze anos, com filiais em dez cidades locais e uma em Toronto, Canadá, para atender a imigrantes chineses, possuía, em 2003, mais de 250 mil alunos.

A título de curiosidade, a *Beijing New Oriental School* publica na sua página eletrônica que ali é o lugar onde se aprende inglês na China. E eles não estão blefando, uma vez que, segundo estatísticas, o grupo detém 70% do mercado de ensino de inglês na China continental. Além disso, seu fundador, Li Yang, notabilizou-se pela criação da abordagem “*Crazy English*” (Inglês Maluco). Yajun (2003) relata a trajetória de sucesso de Li Yang por conta da demanda de se aprender inglês na China:

A história de Li é fascinante pelo fato de, por nunca ter sido bom aluno, ter enfrentado muitas dificuldades para se concentrar, principalmente nas aulas de inglês. De repente, ele ‘deu a louca’ e, um dia, ao acordar, começou a gritar frases e sentenças em inglês num parque local. A estratégia deu certo e ele se tornou um ótimo aluno de inglês. A partir daí, Li começou a acreditar que se aquilo funcionou para ele, daria certo com qualquer chinês. E assim ele criou o ‘Inglês Maluco’. Seguiram-se fama e fortuna. Até o momento, Li Yang proferiu palestras para mais de 20 milhões de pessoas na China, no Japão e na República da Coreia. Mas de 100 órgãos da mídia internacional já o entrevistaram e a TV japonesa NHK chegou a transmitir uma sessão ao vivo do ‘Inglês Maluco’. [...] As premissas básicas de Li são: fale o mais claro possível, fale o mais rápido e o mais alto que puder. Li acredita que seu método de ensino e aprendizagem dá mais auto-confiança aos alunos chineses, uma vez que os orientais na sala de aula são normalmente tímidos e quietos. [...] Seu ‘Inglês Maluco’ tem sido comercializado com muito sucesso e Li é hoje visto mais como um guru que um professor de inglês nos círculos de ELI na China (YAJUN, 2003, p.5).

Assim, para adquirir fluência, não só os chineses, mas jovens de uma boa parte do globo estão iniciando o estudo do inglês cada vez mais cedo. Segundo Power (2005), no ano de 2004, as escolas das maiores cidades chinesas começaram a oferecer inglês na Terceira Série, ao invés da escola secundária, como acontecia anteriormente. Ainda de acordo com Power (2005), um número cada vez mais crescente de pais chineses está matriculando seus filhos em idade pré-escolar na nova safra de cursos livres de inglês que florescem na China. O movimento do ‘aprenda inglês’ tem sido tão vigoroso que, para alguns pais, não é o bastante colocar crianças de tenra idade em escolas de idiomas. “Para algumas futuras mães, cedo significa cedo mesmo. Zhou Min, uma apresentadora de vários programas de inglês na *Beijing Broadcasting Station*, afirma que muitas mulheres grávidas conversam com seus fetos em inglês” (POWER, 2005, p.43).

Não muito longe da China, a locomotiva japonesa também é movida pelo grande interesse em aprender inglês. Yajun (2003) observa que o avanço do inglês naquele país é notável, podendo-se, através de uma rápida caminhada pelas ruas de cidades como Tóquio, facilmente constatar a grande penetração da língua em suas comunidades.

A língua inglesa faz parte do currículo oficial em todos os segmentos educacionais do Japão e o crescimento de escolas privadas acontece em ritmo acelerado. Segundo Duff e Uchida (1997), citando dados do *Yano Research Institute Ltd.*, em 1992, havia entre oito e dez mil escolas de inglês, ministrando cursos comunicativos com professores nativos que tinham inundado o Japão à época, atraídos pelos altos salários e pela experiência cultural peculiar. Naquele período, de quinze a vinte mil estrangeiros ensinavam inglês no país (DUFF; UCHIDA, 1997). Quase uma década e meia depois, pode-se facilmente ter uma idéia de quanto essa indústria deve ter crescido. Hoje, de cada dez japoneses, seis estudam inglês. Com o aprofundamento do processo de globalização, a tendência é que, muito em breve, quase toda a população japonesa se torne fluente em inglês.

Já do nosso lado do globo, no Peru, o panorama não é diferente. Tanto nas escolas públicas quanto nas particulares, o inglês recebe mais atenção que qualquer outra língua estrangeira. De acordo com Niña-Murcia (2003), os anúncios das escolas particulares geralmente enfatizam a presença do inglês como item importante dos currículos para supostamente atrair um maior número de alunos e de melhor qualidade. A pesquisadora afirma ainda que “principalmente entre as camadas mais educadas, o inglês se transformou em um importante símbolo de *status* e é percebido como o recurso lingüístico mais útil” (NIÑA-MURCIA, 2003, p.127), suplantando o espanhol e as línguas locais. Assim, não é de

se estranhar que mesmo em países como o Peru, escolas bilíngües proliferem não apenas em Lima, mas cada vez mais pelo interior, em todas as províncias.

Na França, mesmo contando com políticas oficiais de combate à invasão cultural norte-americana, o aprendizado de LE é mandatório na educação secundária para crianças de 11 a 15 anos. Conforme Truchot (1997), embora a escolha da LE seja livre, 85 por cento dos estudantes optam pelo inglês. Outros aprendizes estudam o idioma como terceira língua a partir dos 13 anos. Como o inglês é oferecido em todo o sistema educacional secundário, ao contrário de outras LE, o idioma termina virando uma disciplina obrigatória. Truchot comenta também que a proficiência em inglês na França é obtida de outras maneiras fora do sistema educacional: “Em 1995, aproximadamente 800 mil jovens franceses participaram de programas de intercâmbio em países de língua inglesa” (TRUCHOT, 1997, p.71).

Na Grécia, segundo Oikonomidis (2003), o impacto global da cultura anglo-americana garantiu ao inglês a primazia de ser a LE mais usada no país, tomando do francês o posto que esta língua ocupava há bastante tempo. Diz o autor que, embora não haja estatísticas quanto ao número exato de jovens e adultos gregos estudando inglês, tantos estes quanto seus pais reconhecem a importância da língua para a integração do país ao contexto mundial da comunicação e da tecnologia. Nação que vive basicamente do turismo, portanto, recebe visitantes de todas as partes do mundo, a Grécia possui um dos mercados mais propícios ao ensino de inglês. A língua faz parte do currículo escolar básico, mas a maioria de seus adolescentes recorre a instituições privadas para complementarem seus conhecimentos. Assim, não é de se estranhar que exames de proficiência como o FCE (*First Certificate in English*), da Universidade de Cambridge, sejam tidos como uma obrigação entre os jovens, e na Europa, a Grécia seja o país onde mais se aplica os exames ECCE e ECPE (*Examination for the Certificate of Competence/Proficiency in English*), da Universidade de Michigan, Estados Unidos.

A Bulgária, assim como quase todos os países pertencentes à ex-Cortina de Ferro, nessa era pós-comunista, também tem experimentado o avanço da influência do inglês. Como salienta Griffin (2001), o russo, outrora praticamente obrigatório como segunda língua nos países da Europa oriental que faziam parte do bloco soviético, deixou de ser a LE preferida pelos jovens e adultos. Do Báltico ao Mar Vermelho, cada vez mais, aprende-se inglês. E o seu impacto extrapola a sala de aula. Vocábulos e frases do inglês, diz o autor, “são introjetados na consciência das pessoas por forças poderosas da cultura anglo-americana”, atraindo principalmente os mais jovens. Em 1997, um estudo sobre a habilidade dos europeus em LE demonstrou que apenas 6% dos habitantes dos países da antiga União Soviética e do

Pacto de Varsóvia, exceto a Rússia, sabiam falar inglês. Graças à globalização, tal panorama começa a se ajustar aos novos tempos. Para parâmetros europeus, os búlgaros começam a estudar línguas estrangeiras tardiamente, a partir dos 11 anos (o normal seria a partir dos 8), contudo, “as coisas estão mudando rapidamente”, afirma Griffin (2001, p.55).

A Rússia é outro país em que, mesmo com sua histórica oposição aos Estados Unidos e tudo que lhe diz respeito, inclusive a língua inglesa, o ensino e aprendizagem do idioma seguem o mesmo caminho dos outros países do antigo bloco comunista. De acordo com Lovtsevich (2005), o inglês, atualmente, é também a língua estrangeira mais ensinada no país. Naquele contexto, quem fala inglês é considerado um indivíduo aculturado e o conhecimento da língua é visto como vantagem competitiva importante em um concorrido mercado de trabalho. Referindo-se ao *status* do professor de inglês, a autora afirma ainda que ensinar a língua naquele país implica ter o conhecimento de um idioma que é “ao mesmo tempo respeitado pela bagagem cultural a que pode dar acesso, assim como pelas oportunidades que este pode proporcionar através do contato com os mundos das viagens externas, dos negócios internacionais e da informática” (LOVTSEVICH, 2005, p.463).

A Índia, colônia britânica até logo após o final da Segunda Guerra Mundial, por mais que nos cause surpresa, “é uma nação sem uma língua nacional” (VAISH, 2005, p.188). O país possui o inglês hoje como língua associada ao hindi, que é a língua oficial de um caldeirão etno-lingüístico de um bilhão de habitantes. De acordo com Annamalai (2001 *apud* VAISH, 2005), a Índia é um dos maiores países funcionalmente multilíngües do mundo, com quarenta e sete línguas usadas na educação, setenta e uma no rádio e oitenta e sete na imprensa. O inglês é apenas uma delas. Montaut (2005) observa que nenhum estado indiano é unilíngüe, porém mais da metade dos distritos são plurilíngües. O número de falantes que têm o inglês como língua materna é estimado em apenas 0,3%, mas diante das oportunidades que se vislumbram com o país tornando-se um grande fornecedor de mão-de-obra global, cada vez mais indianos estudam inglês visando, principalmente, a algum tipo de ascensão social. Para esta autora, pode-se considerar que entre três e onze por cento dos indianos têm algum domínio do inglês, o que lhes permite se encaixar com vantagem no mercado de trabalho nacional e internacional, em especial nas lucrativas centrais de *telemarketing*. Naquele país, mesmo diante de uma significativa quantidade de importantes línguas locais, “é o inglês que conduz às carreiras atrativas” (MONTAUT, 2006, p.81).

Voltando à Europa, a Finlândia é um outro país onde a penetração do inglês é maciça e extremamente valorizada. De longe, é a língua estrangeira mais popular daquela nação escandinava. Segundo Taavitsainen e Pahta (2003), em 2000, 87,6 por cento das crianças na

escola primária finlandesa começavam seus estudos de LE com inglês. Dizem os autores que, embora teoricamente seja facultado aos alunos excluirmos o inglês do programa curricular que estabelece quatro LE entre obrigatórias e opcionais, a imensa maioria, 98 por cento, no ano escolar de 2000-2001, optaram por aprender inglês. Já existem escolas e institutos finlandeses em que todo o processo de instrução é conduzido em inglês, embora o uso desta língua em escolas para ensinar disciplinas como geografia e matemática gere polêmica. Com toda essa penetração, Taavitsainen e Pahta (2003, p.8) alertam que o uso do inglês na Finlândia, sociedade historicamente bilíngüe em finlandês e sueco, “está ganhando terreno às custas do apagamento do sueco”. Mesmo tendo havido muitos debates sobre a questão com o objetivo de chamar a atenção para a necessidade de se preservarem as línguas minoritárias, para o senso comum, permanece a idéia de que é de suma importância ter-se o domínio do inglês para se inserir e funcionar de forma competente na sociedade internacional.

Já na Macedônia, república localizada nos Balcãs, o inglês faz parte dos currículos das escolas elementares e secundárias, juntamente com o alemão, francês, russo e italiano. Segundo Dimova (2003, p.17), “embora seja apenas uma das várias línguas estrangeiras oferecidas, é a mais popular e mais difundida”. Dados locais indicam que no ano escolar de 1999/2000, 70% dos alunos nas escolas primárias do país estudavam inglês como LE, com o francês, vindo em segundo lugar, ostentando um percentual de apenas 26% (DIMOVA, 2003). A autora indica também que no nível universitário, o inglês não é um pré-requisito para cursos de graduação, mas um número cada vez mais crescente de faculdades está começando a atrelar o inglês aos seus currículos, oferecendo cursos de dois semestres. O inglês é o meio de instrução em diversas escolas privadas americanas instaladas na Macedônia. Há também inúmeras escolas de línguas que incluem, além do idioma global, alemão, italiano, espanhol, albanês, turco e francês. Dimova (2003) revela ainda que

o número de instituições privadas está crescendo devido à grande demanda. Tanto jovens aprendizes que estudaram outras línguas estrangeiras ou adultos que precisam aprender inglês com o objetivo de manter seus empregos freqüentam as escolas de línguas particulares. Além disso, muitos pais colocam seus filhos para aprender inglês desde pequenos para que esses possam falar como um nativo da língua quando alcançarem a idade adulta (DIMOVA, 2003, p.19).

Em Praga, capital da República Checa, crianças de apenas três anos entoam canções sobre o homem da neve e recitam as cores em inglês nos muitos cursos de inglês. Agora, “são as crianças de dois anos que se juntam à turma” (POWER, 2005. p.43). Na Polônia, o aprendizado de uma LE é obrigatório no nível primário, evoluindo para duas línguas no

secundário. No biênio 1989-1990, menos de 9% dos educandos poloneses estudavam inglês. Já no período de 1994-1995, esse percentual estava na marca dos 65% (BRAINE, 2005).

A Nigéria, país africano que também passou pelo processo de colonização britânica, herdou o inglês como uma de suas línguas oficiais. Como aponta Sébille-Lopez (2005, p. 102), “depois de um século, o inglês continua a ocupar um lugar de destaque no sistema educacional nigeriano”. Assim, enquanto às línguas locais são dispensadas de duas a três horas semanais de estudo, “ao inglês são dispensadas, no mínimo, cinco horas de curso por semana (SÉBILLE-LOPEZ, 2005, p.102). Mas o autor chama atenção para o fato de que o ensino de inglês tem seus problemas naquele país, principalmente em relação à qualificação dos professores: “Quase todas as pessoas aprenderam inglês como segunda língua de professores que também aprenderam nas mesmas condições, ou seja, de uma maneira imperfeita, quase sempre distanciada do inglês-padrão” (SÉBILLE-LOPEZ, 2005, p.103). Outros problemas como os materiais didáticos altamente distanciados da realidade local e os programas inapropriados são visíveis. Apesar disso, a demanda por professores de inglês continua muito grande, “porque todos os alunos devem obrigatoriamente seguir cursos de inglês do início do ensino fundamental ao término do ensino médio” (SÉBILLE-LOPEZ, 2005, p.103).

Para os tradicionais ‘proprietários’ da língua inglesa, tudo isso se traduz em dinheiro. De acordo com Power (2005), a demanda por nativos de inglês é tão grande que já não há número suficiente nesses países para supri-la. A China e o Oriente Médio começam a importar professores de inglês oriundos da Índia. O preço médio de um curso de inglês para executivos em Londres, de aproximadamente 40 horas, já chega a custar 2.240 libras esterlinas e, somente na Inglaterra, a indústria do ensino de inglês já movimenta anualmente valores próximos a 1,3 bilhões de libras esterlinas. Apesar das – ou mesmo por causa das – novas variantes de inglês que estão surgindo, complementa Power (2005, p.43), “são as versões britânica e americana que ainda desfrutam de maior prestígio, especialmente na visão dos pais, aqueles que pagam a conta”. Entretanto, países como Austrália, Nova Zelândia e Canadá têm investido vigorosamente para se tornarem destinos atraentes para estrangeiros que desejam aprender inglês em um país onde a língua é nativa. Além disso, intensifica-se o movimento de atender à demanda *in loco*. Atualmente, mais de 400 empresas estrangeiras de ensino de inglês, por exemplo, estão tentando se instalar na China (POWER, 2005).

Como podemos ver através desse breve panorama sobre a demanda do inglês em alguns países, o potencial que se abre para a indústria do ensino de língua inglesa em todas as partes do mundo é de difícil mensuração. Mesmo com todo o apetite em adquirir a ferramenta

básica para se ter acesso à tecnologia, informação e comunicação internacional do mundo contemporâneo, estudos mostram que este processo não ocorre com extrema facilidade ou sem a presença de vozes contrárias que conclamam uma tomada de consciência, advogando uma certa racionalidade por parte daqueles envolvidos, tanto na tarefa de aprender quanto de ensinar inglês.

Voltando à China, por exemplo, Wang (2000) acha válido e apóia a necessidade de se aprender a língua de comunicação internacional, mas chama a atenção para o fato de que, com ela, vêm a reboque muitas coisas dispensáveis e incompatíveis com a cultura do país. Opinião semelhante expressam Qiang e Wolff (2003, p.10), quando alertam que “à medida que os chineses aprendem inglês, também aprendem a cultura ocidental”, o que, dependendo dos objetivos dos programas, esse problema pode ser minimizado, mas, com certeza, jamais eliminado. Afinal de contas, a língua, em momento algum, isenta-se da cultura que a modela.

Como defende Moita Lopes (2005, p.1), “a aprendizagem do inglês se transformou em um dos instrumentos centrais da educação contemporânea” e a “educação [é] um instrumento central na luta por equidade entre pessoas em todos os níveis”. O domínio dessa língua global por uma parte significativa da população (não apenas as classes privilegiadas) nos capacitará, não só a acessar o mundo da “tecnologia anglo-americana”, mas, principalmente, a participar desse jogo global em todas as instâncias de forma ativa e em pé de igualdade com os outros países, em especial os desenvolvidos. Esse é o princípio que fundamenta a crença de Canagarajah (1999b, p.2) quando, ao referir-se ao contexto de países periféricos, afirma que “a intenção não [deve] ser *rejeitar* o inglês, mas *reconstituí-lo* em termos mais inclusivos, éticos e democráticos” (grifos no original), usando-o em nosso benefício e adaptando-o às nossas necessidades.

Em suma, não custa lembrar que países como China, Macedônia e Peru, assim como Rússia, Indonésia, Egito, Japão, Alemanha, Chile, Brasil, entre outros, fazem parte do conjunto de países do chamado ‘círculo em expansão’ e é exatamente nessa arena onde se lançam os maiores empreendimentos da indústria do ensino de língua inglesa (ELI). Por causa de sua internacionalização, o inglês tornou-se um dos mais cobiçados capitais culturais do mundo contemporâneo em quase todos os contextos e passou a ser demandado quase de forma obrigatória por uma parte significativa das mais distintas sociedades. No Brasil, o panorama não parece ser diferente. Assim, no sentido de ampliarmos nossa visão sobre o ensino do inglês e suas implicações práticas em nível local, abordaremos a questão a seguir.

3.8 O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

Como já estamos familiarizados, o Brasil faz parte do grupo de países do ‘círculo em expansão’, ou seja, onde o inglês é falado e estudado como língua estrangeira (LE), ou para sermos mais coerentes com o contexto contemporâneo, inglês como língua internacional (LI). Segundo reportagem da revista VEJA, de 19 de janeiro de 2005, somos 20 (vinte) milhões de brasileiros estudando inglês. Isso representa, aproximadamente, 12% de nossa população. Comparados a outros países do mesmo círculo como China, Japão, Grécia, Chile, Dinamarca, Finlândia, dentre outros, podemos afirmar que estamos longe da democratização do acesso ao inglês. Em outras palavras, estamos com um desempenho muito aquém na corrida pela aquisição de uma competência razoável na língua que, como apontam Alptekin e Alptekin (1984, p.14), “é um dos meios mais importantes para se ter acesso à tecnologia anglo-americana” e, logicamente, à tecnologia mundial.

Não apenas o Brasil, mas toda a América Latina, indiscutivelmente, se transformou em um dos mercados mais promissores e cobiçados pela indústria mundial do ensino de inglês. Não se sabe ao certo quantas escolas de inglês existem no Brasil. Num país dessas dimensões, pode-se facilmente especular que são milhares. A língua, como disciplina escolar, consta dos currículos de boa parte dos programas educacionais, inclusive na sua modalidade instrumental, principalmente no ensino superior, onde é amplamente oferecida.

Historicamente, o atual *status* de língua estrangeira mais estudada no país alcançado pelo inglês é um fenômeno relativamente recente. Enquanto o Brasil tem pouco mais de 500 anos de descoberto, o ensino de língua inglesa ostenta menos da metade desse período. Sua trajetória começa por decreto de D. João VI, em 1809, que determinou o ensino de inglês ao lado do francês nas escolas públicas brasileiras (SOUZA CAMPOS, 1940 *apud* RAJAGOPALAN; RAJAGOPALAN, 2005), esta última, a língua estrangeira de maior prestígio entre as nossas elites durante alguns séculos. A ascensão da Inglaterra como império internacional do século XIX e sua grande influência exercida não só no Brasil, mas em diversas partes do mundo, certamente, imprimiram os primeiros passos para a expansão da língua e dos valores anglo-saxões por essas terras abaixo do Equador.

Porém, como cada vez mais as línguas estão intrinsecamente ligadas à geopolítica das regiões, foi a emergência dos Estados Unidos como a principal potência econômica e militar no pós-Segunda Guerra Mundial que alavancou o inglês ao patamar que ocupa hoje no Brasil e em boa parte do mundo. Não é novidade que aqui e em tantos outros países se solidificou

também a idéia de que falar a língua dos americanos significava deter a chave para sucesso e crescimento na vida profissional que a nova ordem mundial ditava (RAJAGOPALAN, 2006).

Segundo Cruz (2006), desde os primórdios da colonização do território brasileiro pelos portugueses, o modelo educacional de ensino de línguas dos jesuítas se fundamentava em uma pedagogia clássica eurocêntrica, refletindo uma concepção estereotipada do que representa a aprendizagem de uma língua estrangeira e uma visão de mundo bastante preconceituosa em relação à língua nativa.

Não considerando o processo inicial de catequização dos índios brasileiros pelos jesuítas, quando a própria língua portuguesa era uma língua estrangeira, e iniciando com as primeiras escolas fundadas pelos religiosos, teoriza Leffa (1999), pode-se afirmar que a tradição brasileira é de uma grande ênfase no ensino de línguas, em princípio nas línguas clássicas, grego e latim e, mais tarde, nas línguas modernas como francês, inglês, alemão, italiano, além de outras. Nesse pormenor, Rodrigues (2004) aponta os seguintes marcos do ensino de línguas estrangeiras no Brasil: O Diretório do Marquês de Pombal (1757), a fundação do Colégio Dom Pedro II (1837), a Reforma de Gustavo Capanema (1942) e a assinatura do Tratado do Mercosul (1989), sendo este último, provavelmente, o catalisador para que o espanhol fosse incluído nos currículos escolares e passasse a ameaçar a hegemonia do inglês como a LE mais estudada no país.

No Brasil colônia, as línguas estrangeiras de maior prestígio eram o latim e o grego. Com a chegada da Família Real, em 1808, a posterior criação do Colégio Dom Pedro II (escola pública de nível médio que se tornou modelo para as outras escolas secundárias no país), em 1837, culminando com a reforma de 1855, o currículo da escola secundária elevou as línguas estrangeiras modernas a um patamar semelhante ao das línguas clássicas. De acordo com Chagas (1976), se passou, então, a ensinar em caráter obrigatório francês, inglês e alemão, e o italiano em caráter facultativo. As clássicas, logicamente, continuavam como obrigatórias, sendo que o grego só viria a ser retirado do currículo em 1915, abrindo espaço para o aumento de carga horária para o francês (a LE de maior prestígio à época) e o inglês.

Leffa (1999) aponta que o ensino das línguas modernas durante o Brasil império parecia padecer de dois graves problemas: (1) a falta de metodologia adequada, ou seja, se ensinava as línguas vivas da mesma maneira que as línguas mortas, através de tradução e análise gramatical; e (2) sérios problemas de administração, incluindo decisões curriculares que eram centralizadas nas congregações dos colégios, “aparentemente com muito poder e pouca competência para gerenciar a crescente complexidade do ensino de línguas” (p.15).

Com um currículo centrado no modelo de educação francesa que deixava de fora a realidade brasileira, a didática de línguas estrangeiras modernas tanto nas escolas públicas quanto privadas se pautou na tradição inaugurada pelo Colégio Dom Pedro II (CRUZ, 2006). A partir da Primeira República, várias reformas aconteceram para adequar a educação brasileira aos movimentos filosóficos vigentes à época. A Reforma de Fernando Lobo, em 1892, reduziu a carga horária semanal dedicada ao ensino de línguas. Saiu o grego, o italiano tornou-se facultativo e o inglês e o alemão eram oferecidos de modo exclusivo, ou seja, o aluno poderia escolher uma das duas línguas para estudar, mas não as duas ao mesmo tempo (LEFFA, 1999).

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, é encampada a Reforma de Francisco de Campos, logo em 1931. O objetivo maior dessa reforma era tirar a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que se encontrava (CHAGAS, 1976). As mudanças mais perceptíveis em relação ao ensino de línguas nesse período, além da redução da carga horária do latim e, conseqüentemente, de uma ênfase maior nas línguas estrangeiras modernas, diziam respeito à metodologia de ensino (LEFFA, 1999). Pela primeira vez no Brasil, passou-se a adotar instruções metodológicas para o uso do chamado Método Direto, isto é, foi introduzida uma metodologia usada na França desde 1901, que privilegiava o ensino da língua através da própria língua.

Em 1942, ocorreu a Reforma Gustavo Capanema, que durou até o ano de 1961, e apresentou uma preocupação muito grande com a questão metodológica. Em relação ao ensino de línguas estrangeiras, a reforma de 1942 recomendou o uso do Método Direto, enfatizando o ensino para a prática, ou seja, para o seu caráter instrumental, sem, contudo, deixar de chamar atenção para aspectos importantes na condução do processo de ensino e aprendizagem de uma LE como objetivos educativos e culturais. Assim, nesse período, o francês é adotado nas escolas como a língua da diplomacia internacional e o inglês, como observa Cruz (2006, p.45), por conta da ascensão dos Estados Unidos como potência mundial, que imprime um forte pragmatismo nas relações internacionais, “faz com que o francês ceda lugar à variedade do inglês, não mais do império britânico, mas do novo império que surge”, e assumam uma posição cada vez mais agressiva na disputa pela hegemonia de língua estrangeira de maior prestígio no país. Apesar de muitas críticas por parte de educadores, em especial devido ao nacionalismo exacerbado, Leffa (1999, p.19) assinala que “visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, foram os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil”.

A Lei de Diretrizes Básicas de 20 de dezembro de 1961 criou o Conselho Federal de Educação que, por conseguinte, instituiu os conselhos estaduais, inaugurando o processo de descentralização da educação nacional. No tocante ao ensino de línguas estrangeiras, se delegou aos conselhos estaduais a responsabilidade de conduzir as políticas curriculares e educacionais da área. Na prática, a LDB de 1961 transformou as línguas estrangeiras e clássicas em disciplinas opcionais, recebendo estas o *status* de disciplinas complementares. Assim, o latim foi praticamente retirado do currículo e o francês, se não eliminado, teve sua carga horária semanal reduzida. Já o inglês não passou por mudanças significativas. Leffa (1999) aponta que a LDB de 1961, ao reduzir o ensino de línguas a menos de dois terços em comparação ao que era na Reforma Capanema, deu início ao fim dos anos dourados das línguas estrangeiras anteriormente mencionados.

Dez anos depois, em 11 de agosto 1971, foi promulgada uma nova LDB que, logo de partida, reduziu o ensino dito básico de 12 para 11 anos, determinando que a duração do 1º grau seria de 8 anos e a do 2º grau, 3 anos. Com a necessidade da introdução de uma habilitação profissional no currículo, o ensino de LE voltou a passar por um processo de redução significativa na sua carga horária (LEFFA, 1999). Por esse motivo, como aponta Cruz (2006), em um dos artigos da LDB de 1971 o MEC recomendava que a inclusão de uma língua estrangeira moderna no programa de ensino das escolas estaria atrelada às condições de cada estabelecimento, o que, na prática, mais uma vez, manteve para essas disciplinas o caráter de complementar. Só em 1976, uma resolução do Conselho Federal de Educação, de número 58, tornou obrigatório o ensino de uma LE moderna em todo o 2º grau.

Vinte cinco anos depois, em 20 de dezembro de 1996, mais uma LDB foi publicada. A nova lei introduziu os ensinos fundamental e médio em substituição aos 1º e 2º graus e o ensino de língua estrangeira (ELE) passou a ser obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental, cuja escolha ficaria a cargo da comunidade e dentro das possibilidades das instituições. Em novembro de 1996, pouco antes da publicação da nova LDB, a ALAB (Associação de Lingüística Aplicada do Brasil) reuniu-se no primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas, sendo que, como resultado das discussões, originou-se um documento que recebeu o nome de *Carta de Florianópolis*, e que, na visão de Paiva (2003), propunha um plano emergencial para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Segundo Bohn (2000, p.120), o documento de Florianópolis está organizado em três eixos importantes:

- Descrição da realidade educacional lingüística brasileira;
- Propostas sobre os direitos lingüísticos dos alunos brasileiros;
- Formação de recursos humanos.

Embora enxergue o mérito de a *Carta de Florianópolis* ter abordado questões importantes a serem consideradas na discussão de uma política de ensino de línguas, Bohn (2000) a critica, por exemplo, por não definir os objetivos do ensino de línguas para o Brasil, não explicitar os ganhos cognitivos, sociais e acadêmicos da aprendizagem de uma LE, não apresentar o perfil do professor de línguas que o país precisa, não se posicionar “perante os direitos lingüísticos dos aprendizes, das comunidades de línguas minoritárias e grupos deficientes” (p.121), dentre outras.

Muitos dos questionamentos apontados por Bohn (2000), de certa maneira, vieram a ser tratados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, publicados dois anos após a última LDB, em 1998. Contando com os professores e pesquisadores mais qualificados e renomados das áreas de educação, ensino de línguas materna e estrangeira e Lingüística Aplicada do país, o texto inicial, além de estabelecer os objetivos reclamados por Bohn, incluiu temáticas atuais e importantes como cidadania, letramento, hipertexto, identidade, inclusão social, globalização, direitos lingüísticos, só para mencionar alguns.

Infelizmente, e como era de se prever, especificamente, os PCN para o ensino de LE apresentaram falhas, entre as quais a ênfase na habilidade da leitura, colocando o aprendiz brasileiro muito mais no papel de ‘receptor’ que ‘produtor’ de conhecimento, ou a inclusão de “trechos que viriam demonstrar a negligência com o ensino de línguas para determinadas classes” (CRUZ, 2006, p.48). Nesse pormenor, Leffa (1999, p.22) aponta também que “enquanto a própria lei baseia-se no princípio do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, os Parâmetros restringem o espaço de ação do professor”.

Mesmo assim, existem pontos muito positivos contemplados pelos PCN que precisam ser mencionados e potencializados. Moita Lopes (2003, p.45), por exemplo, argumenta que no tocante ao uso do inglês na vida contemporânea como espaço para colaborar na construção de um discurso anti-hegemônico, há nos PCN de Línguas Estrangeiras três aspectos importantes:

- a. a visão de que os PCN têm o objetivo central de construir uma base discursiva que possibilita o engajamento discursivo do aluno;
- b. o desenvolvimento de consciência crítica em relação à linguagem;
- c. o tratamento dado aos temas transversais nos PCN de LE.

Mais recentemente, o MEC publicou as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, com uma inovação interessante no tocante à área de ensino de línguas estrangeiras. No seu Volume 1, *Linguagem, Código e suas Tecnologias*, além do capítulo que

trata do conhecimento de LE em geral, há um outro especificamente voltado para o espanhol. Tal estratégia, na nossa visão, deixa emergir uma importante tomada de decisão política que vai ao encontro das aspirações daqueles que vêm questionando a hegemonia do ensino de inglês nos currículos das escolas brasileiras.

Por mais que não demos a devida atenção ao fato, o Brasil é uma espécie de ilha lingüística circundada por um rico e plural universo de língua espanhola. Contudo, o nosso desinteresse não só pela língua e suas variantes latino-americanas, mas também pelas culturas que a sustentam, se reflete em todas as instâncias, inclusive nas governamentais, responsáveis pela definição de nossas políticas lingüísticas. Como lembra Bohn (2003, p.161), “embora o Brasil faça fronteira com oito países de língua espanhola, muitas de nossas cidades estão tão distantes dessas comunidades de língua espanhola quanto Nova Iorque está de Los Angeles”. As OCNPEM, parece-nos, tentam preencher tal hiato.

A breve digressão sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil de uma maneira geral acima apresentada, em um sentido mais amplo, tenta manter o inglês como pano de fundo para a discussão. Sabemos que a condição hegemônica de LE mais estudada do país ocupada pelo inglês se ancora em acepções que vão desde a idéia de ser uma língua ‘fácil’ ou por ser a língua dos Estados Unidos ou da Inglaterra. Numa visão mais funcional, trata-se de uma língua que pode possibilitar uma melhor colocação no mercado de trabalho. Em um viés mais crítico, geralmente pouco praticado, a língua que pode proporcionar a seus falantes o poder de dialogar com o mundo. Sejam quais forem as razões e as mais diversificadas condições em que ocorram o processo de ensino de inglês como LE no Brasil, o fato é que somos um dos maiores e mais promissores mercados para a indústria do ELI, principalmente pelos nossos laços históricos de dependência e emulação dos valores culturais americanos.

A América Latina, em especial, a fatia do sul, sempre esteve na lista das prioridades do governo americano que, como informa Rajagopalan (2005), tem guardado seus interesses na região com exemplar ciúme. E esse ciúme não é de agora. Em seis de dezembro de 1904, Theodore Roosevelt, recém empossado presidente, declarou que a América do Sul era uma área única e singular de influência dos Estados Unidos (HOROWITZ, 1985).

A presença norte-americana no Brasil, entretanto, data de bem antes. Segundo Boyd (2003), os primeiros americanos aportaram no país por volta de 1830, tendo uma boa quantidade emigrado trinta anos tarde, em torno de 1860, fugindo da devastação da Guerra Civil nos Estados Unidos. A maioria dessas pessoas era constituída de colonos, comerciantes, professores de inglês e missionários.

Por mais ou menos um século, o movimento de migração entre EUA e Brasil permaneceu praticamente estável. No início da década de 1930, nove anos, portanto, antes da eclosão da Segunda Guerra Mundial, o Brasil passou a ser visto pela Inglaterra e EUA como ponto estratégico no caso de uma eminente guerra no continente europeu. Com a ascensão do nazismo hitlerista na Alemanha, as duas potências de língua inglesa uniram forças para garantir que o Brasil se mantivesse afastado do chamado “Eixo”, impedindo, por consequência, qualquer avanço de idéias e posturas comunistas na região.

Mas foi precisamente durante a Segunda Guerra Mundial, sob os auspícios de um plano batizado como Política da Boa Vizinhança (*Good Neighbor Policy*), que a influência dos Estados Unidos, na opinião de Tota (2002), nada mais que uma política imperialista de sedução, se intensificou e se consolidou de forma tão eficiente que seus efeitos perduram até hoje. Assim, seguindo os ditames do plano, uma das maneiras encontradas para manter e ampliar o domínio anglo-americano e barrar a presença comunista no Brasil foi a promoção do ensino da língua inglesa, tida por ambos os governos como uma necessidade estratégica.

Como escreve Gomes de Matos (1968), foi a época que marcou o início da grande arrancada do inglês para vir se tornar a língua estrangeira mais falada no Brasil. Foi o período em que, no segmento privado de ensino de línguas, foram fundados os primeiros Institutos Culturais Brasil-Estados Unidos, ou Centros Binacionais, hoje espalhados por quase todas as capitais do país, ensinando inglês para uma população de algumas centenas de milhares de alunos. Só para se ter uma idéia do sucesso da empreitada, em 1941, a União Cultural Brasil-Estados Unidos, em São Paulo, iniciou suas atividades oferecendo aulas para cerca de 60 alunos. Três anos mais tarde, em 1994, seu contingente de aprendizes de inglês já chegava a mais de duas mil pessoas (BOYD, 2003).

Do lado britânico, ainda no início dos anos 1930, uma escola fundada por dois ingleses, a Escola Paulista de Letras Inglesas, viria, dez anos depois, se transformar em um dos mais poderosos membros das Sociedades Brasileiras de Cultura Inglesa, a Cultura Inglesa de São Paulo, hoje uma das maiores redes de escolas ensino de inglês do país. Sob o patrocínio do Conselho Britânico (*The British Council*), a agência de fomentação cultural do governo do Reino Unido, as Culturas também estão localizadas em diversas regiões do Brasil.

Dá para frente, surgiram outros centros de idiomas que se transformaram em grandes redes de ensino, não só de inglês como espanhol. Dentre estes, destacam-se o Instituto de Línguas Yázigi e o CCAA, hoje dois dos maiores conglomerados empresariais de ensino de inglês do Brasil. De acordo com sua página eletrônica (www.yazigi.com.br), o Yázigi, fundado há 55 anos, conta com uma rede de 350 franquias que atendem a 350 mil alunos,

gerando um faturamento de 120 milhões de reais por ano. O CCAA, por sua vez, está no mercado há 45 anos. Possui 830 escolas em rede tanto no Brasil como no exterior, além de, recentemente, ter se expandido para o ensino superior, com a criação da Faculdade CCAA. Atende, segundo seu site (www.faculdadeccaa.edu.br), a mais de 300 mil alunos no Brasil.

Como em várias partes do mundo, a expansão do inglês no Brasil se traduziu num negócio altamente lucrativo, dando condições para que, no rastro dos pioneiros, uma quantidade significativa de escolas, principalmente na modalidade de franquia, fosse aberta em inúmeras cidades do país. Logicamente, em um universo tão diversificado, a questão da qualidade do ensino é um ponto de discussão importante. Assim como são oferecidos cursos de comprovada excelência, outros de qualidade duvidosa também devem existir.

Esforços e inovações com o intuito de melhorar o padrão do ensino de inglês, principalmente no segmento público, não faltam. As universidades federais, por exemplo, com seus cursos de extensão, se tornaram grandes nichos, não só de formação, mas também de reciclagem e re-qualificação de professores que ensinam a língua inglesa (assim como outras línguas) com qualidade e a preços mais acessíveis, o que vem favorecer o acesso ao inglês pelas camadas populares. Tal política abre espaço para a democratização do acesso ao inglês, premissa básica quando falamos dos direitos lingüísticos do aluno mencionados tanto na *Carta de Florianópolis* quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998.

Mesmo o setor público experimentando um crescimento substancial no ensino de inglês em algumas localidades, e ainda ancorada na falsa concepção de que só se aprende inglês ou qualquer outra língua em cursos extracurriculares (LIMA, no prelo), é na rede particular que a parcela mais abastada da população busca aprender o idioma. Inegavelmente melhor aparelhado, o setor oferece uma gama substancial de cursos nas suas mais diversas modalidades. Como apontam Rajagopalan e Rajagopalan (2005), muitas dessas escolas empregam professores nativos – na maioria, oriundos dos Estados Unidos e Inglaterra –, “embora muitos deles sequer possuam as credenciais necessárias para ensinar a língua” (RAJAGOPALAN; RAJAGOPALAN, 2005, p.6). Mas, como sabemos, a presença do professor nativo funciona como estratégia de *marketing* eficiente no sentido de atrair clientes para os cursos, uma vez que, para o cliente leigo, o falante nativo, mesmo no caso do inglês, hoje uma língua internacional, e em muitos contextos, totalmente nativizada, continua sendo visto como o representante mais ‘legítimo’ de qualquer língua.

O momento atual do ensino de inglês no Brasil, apesar de alguma retração de demanda em alguns mercados específicos, continua movimentando altas cifras e, inegavelmente, gerando postos de trabalho para muitos profissionais. Como mencionado anteriormente, a

cada ano, mais e mais pessoas, em especial os mais jovens, buscam o domínio do inglês como forma de galgar melhores oportunidades nas suas carreiras futuras. Embora, como apontam Rajagopalan e Rajagopalan (2005), esse conhecimento esteja demarcando uma espécie de linha divisória entre os privilegiados dos centros urbanos e os pobres da zona rural, e o panorama geral em termos de condições de trabalho ainda seja bastante desfavorável e careça de investimentos e políticas mais sólidas, principalmente em relação à qualificação do docente (LEFFA, 1999; BOHN, 2003), o ensino de língua inglesa no Brasil segue firme na sua trajetória dicotômica de enfrentar dificuldades conjunturais sérias em determinados setores e contabilizar lucros substanciais em outros.

3.9 O ENSINO DE UMA LÍNGUA E O LUGAR DA CULTURA

Inegavelmente, o inglês se tornou uma mercadoria *comoditizada* em quase todo o planeta, inclusive no Brasil. Mesmo ainda distante da democratização do acesso, uma parcela considerável de brasileiros já possui ou está a caminho de atingir um nível razoável de proficiência na língua. Nas trincheiras dessa notável expansão, duas referências de cultura nativa disputam as mentes e os corações daqueles que se aventuram em estudar a língua franca do momento: a ‘americana’, muito mais presente, embora depois do governo Bush tenha crescido uma forte rejeição aos valores daquele país, e a ‘britânica’, vista como tradicional, de menor influência, mas ainda com enorme penetração em várias regiões.

Os brasileiros, assim como todos os jovens de outras nacionalidades nascidos na era da informação, sabem da importância de dominar a língua internacional de sua geração para que possam se inserir no processo de desenvolvimento que vem acontecendo em quase todos os continentes. A língua que abre as portas para essa revolução é o inglês e, portanto, é preciso dar-lhes acesso a esta para que eles aprendam a se comunicar com o mundo e, principalmente, a criticá-lo a partir de seus filtros culturais. Segundo Kramsch (1996), passados os anos da euforia comunicativa, os professores começam a se mostrar insatisfeitos com a questão dos usos puramente funcionais de uma língua. Para esta mesma autora,

[M]uitos (professores) estão suplicando para que a aquisição tradicional de ‘habilidades de comunicação’ sejam complementadas com algum ‘conteúdo’ cultural intelectualmente legítimo e humanisticamente orientado (KRAMSCH, 1996, p.1).

Uma língua internacional possui características bastante peculiares, principalmente no tocante ao componente cultural. Língua é cultura, é o seu espelho. Se formassem um corpo, a

língua seria os músculos, a cultura seria o sangue (JIANG, 2000). Para tanto, esses dois elementos não podem ser abordados como se fossem blocos que se encaixam apenas em situações mais específicas. No momento em que nos preparamos para ensinar (ou aprender) uma língua, precisamos levar em consideração, não apenas seu conteúdo lingüístico, mas especialmente o lugar que deve ocupar a cultura, já que qualquer língua natural opera, essencialmente, em um contexto social que, por sua vez, sofre influência direta da cultura em que está inserida. Mesmo nos segmentos que contam com professores mais qualificados, a prática tem demonstrado que o componente cultural esteve sempre à margem ou, no máximo, quando trazido para a sala de aula, enfatizam-se as referências da(s) cultura(s) alvo, geralmente nas suas representações mais estáticas e superficiais.

Como isso se justifica? É possível separar língua de cultura mesmo em contextos em que se dá grande ênfase ao caráter instrumental da língua em questão? Como sustenta Peiya (2005, p.12), “aprender uma língua não é só memorizar vocabulário e regras gramaticais, mas é também se chegar a uma profunda compreensão cultural”. Assim, como se faz para adquirir-se essa ‘profunda’ compreensão cultural? De acordo com essa mesma autora, aprender a língua é apenas o ponto de partida; aprender cultura é um objetivo muito mais amplo e desafiador, principalmente em função da realidade multicultural em que vivemos, onde parecem ser as diferenças o elo fundamental a ser preservado para que nos mantenhamos unidos como raça humana (PEIYA, 2005).

Essa não é uma discussão recente e poucos refutariam a importância de se chamar a atenção para a íntima relação entre língua e cultura, tanto fora quanto dentro da sala de aula. Entretanto, no caso do inglês, diante da sua condição de língua internacional e das inúmeras variedades de inglês que existem, Warschauer (2000) alerta para o fato que os professores dessa língua precisam re-avaliar a forma como concebem a relação língua e cultura e considerar seriamente as implicações para a sua prática diária. Diz o autor,

Cultura permanece como uma parte integral do aprendizado de língua, mas a abordagem em relação à cultura deve-se tornar multifacetada, levar em consideração as diversas culturas dos muitos povos que falam inglês em todo o mundo. Não há uma fórmula única de se trabalhar questões culturais na sala de aula (WARSCHAUER, 2000, p.514).

Seguindo o mesmo raciocínio e esclarecendo como se configura a relação língua e cultura no caso de uma língua internacional, as ponderações de Leffa (2003) também são esclarecedoras:

A idéia também de que cada língua está identificada com uma cultura pode ser questionada. A associação entre língua e cultura só é válida

para as línguas geograficamente presas a um país; no momento em que se globaliza, a língua corre até o risco de perder sua identidade. [...] Ao se globalizar, o inglês perdeu sua uniformidade e teve que incorporar a diversidade, não só do léxico [...], mas também a diversidade fonológica e mesmo sintática. A diversidade lingüística com a existência não apenas do inglês canadense, australiano, nigeriano ou indiano – mas também do inglês coreano, japonês ou brasileiro – reflete a diversidade cultural. O inglês deixa de transmitir uma única cultura para transmitir várias culturas, produzindo o fenômeno estranho de uma língua multilíngüe e multicultural. Acaba-se usando o inglês não apenas para a aquisição do conhecimento científico, mas também cultural. Certamente não se chegará ao ponto de cantar uma ópera italiana em inglês, embora isso já tenha sido feito, mas muitas obras literárias, de valor essencialmente cultural, e produzidas em lugares pouco conhecidos, só chegam até nós através do inglês. Ao difundir certos conhecimentos e culturas até então inacessíveis, o inglês tem globalizado o que muitas vezes é apenas local (LEFFA, 2003, p.235).

Moita Lopes (2005), por sua vez, salienta que a tradição de ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil está nessa contramão há bastante tempo, ou seja, continuamos “ensinando uma língua de forma desvinculada das questões sociais, culturais, históricas e político-econômicas” (MOITA LOPES, 2005, p.6). Nesse pormenor, a reflexão de Cruz (2006), que vê no aprendizado de uma LE um caminho para a transformação social do indivíduo, é bastante pertinente:

Ao aprendermos uma língua e cultura estrangeiras, aprendemos também sobre as nossas, seja através da comparação, seja através da reflexão sobre conceitos arraigados e naturalizados. Dessa forma, o aprendizado de uma língua estrangeira pode contribuir para nos tornarmos mais tolerantes e mais abertos para o novo, o diferente, para novos aprendizados, assim como pode fornecer novas visões do já conhecido e internalizado em nossa língua e cultura nativas. Nisso se constituiria a verdadeira transformação do indivíduo (CRUZ, 2006, p.35).

Desta forma, levando-se em consideração os argumentos de revisão de postura defendidos pelos autores acima, a condição multicultural da língua inglesa e os contextos onde é ensinada e aprendida como LI, por que será então que o verdadeiro lugar que deve ocupar a cultura no processo ainda é algo tão difuso? O Brasil é o maior mercado consumidor de inglês como LE/LI da América Latina e embora a questão seja considerada relevante, uma discussão mais profunda sobre o papel da cultura no ensino e na aprendizagem dessa língua multicultural ainda está distante de um consenso e, arrisca-se a dizer, do próprio interesse dos indivíduos envolvidos no processo. Como defende Leffa (2005, p. 203), “o modelo de ensino com ênfase apenas nas questões metodológicas já está esgotado”. É preciso ir além e enxergar o ensino de línguas como algo preponderantemente político (RAJAGOPALAN, 2006), passando por uma tomada de consciência que possibilite a professores e aprendizes

transformar o conhecimento que está sendo desenvolvido na sala de aula em algo a ser usado a seu favor.

É fato que a pedagogia mundial de inglês como LE, desde os seus primórdios, esteve praticamente calcada em paradigmas importados dos países do ‘círculo central’, difundidos em escala global. Essa pedagogia sempre encampou suas teorias de aquisição de segunda língua, seus métodos de ensino, modelos curriculares, livros didáticos e materiais complementares impregnados de conteúdos voltados para a cultura alvo, contando com a aquiescência de muitos profissionais que, de alguma maneira, se furtaram em exercitar sua competência intercultural crítica. Entretanto, estudos têm demonstrado que esse cenário vem passando por revisões importantes e muitos docentes oriundos dos círculos ‘externo’ e ‘em expansão’ já adotam uma posição crítica em relação a esses aspectos e buscam exercer sua prática a partir de uma perspectiva (inter)cultural, sabendo que tal postura os ajudará a encontrar o ponto de equilíbrio e

...ao contrário de contribuir para reforçar uma posição de submissão ou de dominação, como alertam alguns, [incentivará] o desenvolvimento de uma postura crítica dos aprendizes em relação à língua que estão aprendendo, fazendo-os refletir, sobretudo, sobre o impacto e a hegemonia da cultura de língua inglesa no mundo (BRITO *apud* MENDES, no prelo, p.7).

Diante disso, vê-se que a discussão sobre que lugar deve ocupar a cultura no ensino de ILI é um tema de grande relevância político-pedagógica, principalmente no complexo universo de países do ‘círculo em expansão’ onde floresce um mosaico de variantes de inglês. Como salienta Nault (2006, p.314), “a globalização da língua inglesa está imprimindo novos desafios ao ensino de cultura tanto no contexto de língua estrangeira quanto de segunda língua”, uma vez que “muitas acepções referentes à cultura na área de ELI começam a se mostrar problemáticas” (NAULT, 2006, p.314), a começar pela própria definição do termo ‘cultura’.

Na visão de Mendes (2004), falar de cultura, discutir enfoques culturais, procurar definições que se alinhem à perspectiva em que estamos interessados, não é tarefa fácil. Nos últimos tempos, diz a autora, por ter havido uma retomada do termo ‘cultura’, tanto dentro como fora dos meios acadêmicos, o mesmo passou a frequentar os mais diferentes campos semânticos, tendendo-se a uma certa banalização e confusão conceitual (MENDES, 2004).

Para Cuche (1999, p.9), “o homem é essencialmente um ser de cultura” e “a cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, a suas necessidades, seus projetos” (CUCHE, 1999, p.10). Embora seja esta

uma acepção absolutamente irrefutável, é possível afirmar que frente à sua enorme complexidade, talvez seja ‘cultura’ um dos conceitos mais difíceis de se definir.

Segundo Laraia (1986/2003) e Cuche (1999), coube ao antropólogo britânico Edward Tylor (1832-1917) elaborar a primeira definição etnológica ou antropológica de cultura. Sintetizando na palavra *Culture* o termo germânico *Kultur*, que simbolizava os aspectos espirituais de uma comunidade, e o vocábulo francês *Civilization*, que se referia especialmente às realizações materiais de um povo (LARAIA, 1986/2003), Tylor escreveu:

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (TYLOR, 1871, p.1 *apud* CUCHE, 1999, p.35).

A partir daí, no âmbito das ciências sociais, surgiram inúmeras definições e interpretações, leituras e re-leituras, para o termo ‘cultura’, além de críticas mútuas, reformulações e ampliações com base em diferentes perspectivas de investigação. Cultura é uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, é conhecimento adquirido socialmente. Cultura está relacionada às forças sociais que movem a sociedade, está ligada à constatação de diversidade. Cultura e civilização ficaram quase sinônimas, “mais do que a herança genética, a cultura determina o comportamento do homem e justifica suas realizações” (LARAIA, 1986/2003, p.48). O estudo de cultura “volta-se para as maneiras pelas quais a realidade que se conhece é codificada por uma sociedade através de palavras, idéias, doutrinas, teorias, práticas costumeiras e rituais” (SANTOS, 1996, p.41). “Participação em uma comunidade discursiva que compartilha um espaço social e histórias comuns e um sistema comum de padrões para perceber, acreditar, avaliar e agir” (KRAMSCH, 1998, p.127). Toda a maneira de viver de uma sociedade ou grupo em um período específico (CLIFFORD, 1988). Em um viés mais crítico, chamando a atenção para a desigualdade social, Spivak (1990 *apud* NAULT, 2006, p.315) concebe cultura como “uma arena de disputa, um problema, uma produção discursiva, um efeito ao invés de uma causa”. Estas são apenas algumas acepções do termo ‘cultura’.

Apesar da abundância de definições científicas, da antropológica à semiótica, o senso comum, de acordo com Berwig (2004, p.6), “prefere ver cultura como ilustrada, enciclopédica”, ou como alerta Santos (1996, p.49), com certa frequência, nesse âmbito, se enxerga cultura como “um resíduo, um conjunto de sobras, resultado da separação de aspectos tratados como mais importantes na vida social”. Trazendo a questão para o ensino de línguas

estrangeiras, Berwig (2004) argumenta que diversos professores, por não terem uma definição epistemológica do termo, concebem cultura como erudição e “acabam trabalhando com este conceito em sala de aula de uma forma intuitiva, em vez de abordá-lo sistematicamente e com bases científicas” (p.6). Com isso, se incute e se propaga a idéia de que sempre teremos pessoas “cultas” e “incultas”, solidificando uma dicotomia que pode trazer “conseqüências drásticas para a educação, já que teremos um contingente bastante grande de excluídos e marginalizados” (BERWIG, 2004, p.6).

Na virada do século XVIII para o XIX, Humboldt já afirmava que “cada língua contém uma visão de mundo”. Uma vez que a nossa visão de mundo é diretamente moldada pela cultura, estejamos cientes ou não do fato, ao ensinarmos qualquer língua, a cultura se transforma, segundo Kramsch (1993), no cerne de todo o processo, fazendo-se necessário que a consciência cultural seja vista tanto pela capacidade de proporcionar a proficiência lingüística quanto de ela mesma se tornar o próprio resultado refletido na proficiência adquirida. Sob tal perspectiva, podemos postular que a aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, passa a ser uma atividade essencialmente cultural. Por outro lado, salienta ainda Kramsch (1993), se enxergamos cultura como mero pacote de informações a serem passadas aos nossos alunos de LE, a consciência cultural passa a ser um objetivo pedagógico *per se*, dissociado da língua.

Para a autora, essa dicotomia entre língua e cultura é uma característica inerente à pedagogia de línguas no mundo inteiro, “faz parte da herança lingüística da profissão” (KRAMSCH, 1993, p.8). Não é à toa, portanto, que a realidade tem mostrado que, na prática, a hesitação em relação ao ensino de cultura permanece. É por isso que freqüentemente lemos nos mais diversos manuais do professor que o ensino de língua consiste em ensinar as quatro habilidades, além de ‘cultura’. Mas como afirmam Kramsch (1993), Byram (1997), Nault (2006), dentre outros, apesar das tentativas de se retirar cultura da sala de aula de línguas, ela se faz presente. Ou seja, cultura é ensinada implicitamente, “até mesmo quando o professor corrige a escolha das palavras ou a gramática do aluno (COOK, 1999 *apud* NAULT, 2006, p.315). Assim, a questão a se colocar não deve ser ‘se’ devemos ensinar cultura na sala de aula de LE, mas ‘como’ ensinar cultura.

Conforme Nault (2006), uma vez que as línguas geralmente estão associadas a sociedades específicas, *a priori*, seria muito simples decidir que referências culturais trazer para a sala de aula. Contudo, a questão é muito mais complexa, em especial no tocante ao inglês tal como figura atualmente perante o mundo. Como assinala Kachru (1992, p.362) “nos contextos internacionais, o inglês representa um repertório de culturas e não uma cultura

monolítica”. Apesar disso, a função intercultural da língua inglesa raramente é explicitada nas salas de aulas e as implicações de sua internacionalização ainda estão por se refletir nos currículos de cursos de formação de professores, nas metodologias de ensino, na compreensão do perfil sócio-lingüístico da língua e no desenvolvimento da consciência intercultural (KACHRU, 1992).

Segundo Kitao (1991), o componente cultural no ensino de língua estrangeira tem sido considerado importante há pelo menos um século. Jespersen, em 1904, afirmava que o maior objetivo do ensino de línguas era levar o aprendiz a conhecer a cultura de outro país. Robert Lado, na década de 1950, período áureo da abordagem áudio-lingual, já chamava a atenção para a necessidade de se comparar os sistemas culturais de uma cultura nativa com aqueles da cultura alvo (HINKEL, 1999). Para o falecido professor da Universidade de Michigan e autor de inúmeros materiais didáticos voltados para o ensino de inglês como língua estrangeira que se tornaram referência em quase todo o mundo, “não se poderia comparar duas culturas sem uma compreensão acurada de ambas” (LADO, 1957, p.111).

Politzer, por sua vez, defendia que, como professores de língua, devemos ter o máximo interesse no estudo de cultura não porque queremos simplesmente ensinar a cultura de um outro país, mas porque, em tal contexto, é uma obrigação nossa fazê-lo. Se ensinamos uma língua, dizia o autor, e em paralelo não ensinamos a cultura na qual essa língua opera, estaremos ensinando símbolos desprovidos de significado ou aos quais o aluno pode associar significados distorcidos ou equivocados (POLITZER, 1959 *apud* BROOKS, 1964).

Apesar de todo um reconhecimento pregresso sobre a importância do ensino de cultura de maneira sistemática e diretamente atrelado ao ensino de língua, esta ainda continua sendo uma área pouco estudada, até mesmo na Lingüística Aplicada (LAZARATON, 2003). Historicamente, a prática pedagógica tem mostrado que o componente cultural é geralmente explorado de forma esporádica e pouco substancial (OMMAGIO, 1993). Na realidade, em muitas salas de aula de LE, cultura é algo freqüentemente limitado a itens como alimentação, feiras e festivais, rituais, tradições folclóricas e dados estatísticos (KRAMSCH, 1993).

Durham, em artigo de 1980, postula que um dos objetivos primordiais do estudo de língua estrangeira é se obter acesso a outra cultura. Por isso, a autora diz que sua crença calca-se em “ensinar língua não como *comunicação* mas como *cultura*” (DURHAM, 1980, p.221). Já Christopher J. Hall (2001 *apud* Mendes, no prelo) defende a idéia de que os aspectos relativos à língua ensinada devem ser minimizados, em detrimento de maior atenção à estrutura lingüística. Para este autor, um dos principais problemas de se incluir a cultura da língua que está sendo ensinada na sala de aula de LE é exatamente a magnitude da

empreitada, uma vez que os alunos dispõem de um número limitado de horas de contato que devem ser priorizadas para o desenvolvimento da competência comunicativa (HALL, 2001). Premissa similar emerge também nas situações em que o aprendiz estuda uma língua estrangeira para fins instrumentais, onde acredita-se ser o componente cultural totalmente dispensável. Mas tudo distante de um consenso, como contra-argumenta Mendes (no prelo), ao mostrar que, mesmo considerando situações específicas, “não se pode desvincular a língua dos aspectos sócio-culturais que subjazem ao seu uso, visto que usar uma língua é, também, ser e agir socialmente através dela” (p.8).

Para Peck (1984), há inúmeras razões para o professor de língua estrangeira considerar o valor da cultura para sua prática pedagógica. A cultura formata a nossa visão de mundo e a língua é o elemento mais representativo de qualquer cultura. O estudo da língua sem cultura, diz ainda Peck (1984), o torna incompleto e inexato. Contudo, é sempre válido lembrar que o ensino de cultura, tradicionalmente, tem-se limitado ao repasse de informações culturais (MCKAY, 2002), ou como argumenta Kramersch (1996), o componente cultural é fragmentado e, freqüentemente, tomado como uma quinta habilidade, depois de falar, ouvir, ler e escrever.

Como salienta Fairclough (1989), uma língua não é um ente autônomo e, logicamente, não pode existir num vácuo. Na sua relação de simbiose com a cultura que a sustenta, poderíamos afirmar que ambos os elementos vivem em estado permanente de ‘transusão’ (THANASOULAS, 2001). Ou como observa Lazaraton (2003), língua e cultura são entidades distintas que se complementam.

Quando nos referimos ao ensino de língua estrangeira, a referência cultural na maior parte dos contextos, inclusive no Brasil, tende a privilegiar aspectos da cultura alvo, chegando, em alguns casos, a situações de emulação de valores, costumes e tipos de comportamento típicos da(s) sociedade(s) onde a língua alvo é falada como língua nativa. Em estudo que discute a suposta alienação do professor brasileiro de inglês, Moita Lopes (1996) demonstra que a maioria dos professores que participaram de sua pesquisa como informantes, no tocante à questão cultural, opta por trazer para a sala de aula elementos das culturas americana e britânica, e muitos tentam, literalmente, transformar suas salas em ‘ilhas culturais’, onde busca-se transplantar para o contexto instrucional princípios, valores, crenças, costumes e comportamentos da(s) cultura(s) alvo. Isto é, como muitos professores mundo afora, almeja-se através do ensino de língua, aliado a um componente cultural fragmentado, uma universalidade regida por necessidades teoricamente compartilhadas por todos os seres humanos. Nesse pormenor, vale ressaltar o chamado crítico de Kramersch (1996) que entende que o ensino de cultura como componente isolado no processo de ensino de língua,

tradicionalmente, tem girado em torno de um dilema recorrente: “a luta pela universalidade e o desejo de manter a particularidade cultural” (KRAMSCH, 1996, p.5). Enfim, há uma tendência a generalizações de hábitos, costumes e comportamentos que muitas vezes são idolatrados e/ou vistos como modelos a serem seguidos, abandonando-se, mesmo no nível de culturas nacionais, o conceito de ‘relativismo cultural’.

Durante o longo período estruturalista que predominou no ensino de línguas estrangeiras, época em que se escrevia cultura com “C” maiúsculo, uma vez que correspondia à chamada ‘alta cultura’, o objetivo principal na sala de aula de língua estrangeira, no tocante aos aspectos culturais, era exatamente proporcionar ao aprendiz o acesso às artes em geral, em especial às obras literárias que sustentavam o cânone das culturas nacionais representadas pela língua em questão.

Com o advento da abordagem comunicativa, onde desenvolver a competência comunicativa passou a ser o objetivo maior, o conceito de cultura, agora escrito “c” minúsculo, tornou-se mais democrático, passando a se referir a costumes, comportamentos, à vida cotidiana, ao *way of life* de um determinado povo. Contudo, segundo Kramsch (1993), tal visão, embora mais avançada, era (e ainda é) tão utópica quanto o conceito de falante-ouvinte ideal de Chomsky, pelo fato de estar calcada em normas padronizadas a partir do falante nativo, ou seja, de um modelo idealizado, que deve ser seguido de forma incontestada. Passaram-se quase quatro décadas e mesmo no atual contexto em que o ‘local’ se faz cada vez mais ‘global’, onde as pessoas estão se comunicando entre si com maior frequência, o lugar da cultura nas abordagens metodológicas, infelizmente, não aparenta ter sofrido mudanças significativas. Ou seja, ainda se ensina cultura na língua, língua e cultura, mas, raramente, ‘língua como cultura’ (KRAMSCH, 1996).

É natural e esperado que em qualquer processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente quando este ocorre no chamado ambiente nativo, ou seja, num contexto de segunda língua (SL), se justifique um interesse crescente pelo sistema cultural ali corporificado. Cultura, na visão de Alptekin (1993), diz respeito a um conhecimento socialmente adquirido. Assim, quem vem ao Brasil estudar português, certamente, não poderá escapar da influência poderosa que a sociedade brasileira e suas culturas regionais, inevitavelmente, exercerão sobre o aprendiz estrangeiro. O mesmo ocorrerá com quem for ao Chile estudar espanhol ou à Austrália estudar inglês.

Entretanto, quando o processo acontece num país onde a língua não é falada e as culturas nativa e alvo em confronto apresentam, por um lado, diferenças mínimas ou abissais, por outro, em termos de comportamento, percepções, atitudes, valores e crenças, dentre

outros, a prática tem demonstrado que em ambas as situações as salas de aula de LE tornam-se locais onde, basicamente, se ensina língua como gramática, estrutura. Quando há algum enfoque cultural, normalmente catalisado pelo livro didático, ainda hoje produzido para uma realidade voltada prioritariamente para a(s) cultura(s) alvo (no caso do inglês, Estados Unidos e Inglaterra), a pedagogia adotada se limita a um tipo de abordagem que muitos estudiosos classificam de ‘fatural’, ou seja, uma prática que trata cultura a partir do trivial, como um pacote estático de conhecimentos, um compêndio de fatos, dados e informações (MORAN, 2001; MCKAY, 2000, 2002, 2003a, b, c).

Em outras palavras, quando se fala de cultura, essencialmente, se refere apenas à cultura do outro, normalmente, no nível das generalizações, ignorando-se o indivíduo e todas as variantes culturais que são parte de um determinado universo sócio-lingüístico. Como nos lembrou Nault (2006) anteriormente, se aceitamos o fato de que o inglês é verdadeiramente uma língua global, devemos, além de reconhecer sua matriz multicultural, promover algumas revisões importantes no tocante ao ensino de cultura nas nossas salas de aula de ILI, a começar pela mudança de postura do professor que, para Leffa (2005) deve tomar para si a responsabilidades de evitar que tanto a sua mente quanto a de seus alunos passem por um processo de re-colonoização.

Fundamentando o argumento de Nault (2006), McKay (2002, p.12), alguns anos antes, e baseando-se em Smith (1976), já observava que, com a ascensão e consolidação do inglês como língua internacional, ao elaborarmos sobre a distinção entre o global e o local, a relação entre a LI e cultura necessita passar pelas seguintes revisões:

1. Como uma LI, o inglês é usado tanto no âmbito global para comunicação internacional entre países quanto no âmbito local como língua de comunicação mais ampla em sociedades multilíngües;
2. Como língua internacional, o uso do inglês não está mais atrelado à(s) cultura(s) dos países do círculo central;
3. Ao operar como LI no âmbito local, o inglês se incorpora à cultura do país em que está sendo usado;
4. Como o inglês é uma LI, no âmbito global, uma de suas funções primordiais é habilitar os falantes a compartilhar suas idéias e cultura com outras pessoas.

Se, de um modo geral, nos alinhamos com as sugestões desses autores, podemos concluir que diante do contexto de ensino de ILI, faz-se premente uma igual reavaliação de vários conceitos e práticas pedagógicas que não mais se aplicam à realidade. Como vimos, o momento que estamos vivenciando demanda novas posturas e estratégias, tanto da parte de professores quanto de alunos, principalmente no tocante aos referentes culturais de uma língua independente que possui três vezes mais falantes não-nativos que nativos.

Tem sido demonstrado na literatura de aquisição de segunda língua que a condição de língua internacional gera implicações importantes para o processo de ensino e aprendizagem da mesma. Por seu caráter global, como vimos anteriormente, a língua se renacionaliza, desobedece limites geográficos e, naturalmente, se desgarrar dos chamados países nativos. Nesse pormenor, McKay (2002) aponta que uma outra característica importante no âmbito de uma LI, é o fato de que uma certa identificação com grupos de pessoas que falam a língua alvo não seria necessariamente um fator de motivação para se adquirir uma competência nativa. Desta forma, tal condição tende a exigir a promoção de uma pedagogia que privilegie o ensino da língua como cultura a partir de uma visão muito mais ampla e igualitária, onde culturas se encontram e se confrontam, se inter-relacionam de maneira salutar numa arena privilegiada, a sala de aula.

Ainda focando na questão da sala de aula de ILI, McKay, agora em artigo de 2003, enfatiza que um contexto de LI pressupõe uma pedagogia específica e apropriada diferente das práticas atuais adotadas para o ensino de segunda língua e/ou língua estrangeira. Compartilhando dessa visão, Warschauer (2000) argumenta que o crescente surgimento de variantes regionais e locais do inglês trará implicações importantes para o ensino da língua. Para esse autor, em primeiro lugar, “os professores de inglês terão que re-conceitualizar a forma como eles concebem a relação língua e cultura” (p.514), e uma vez que a cultura permanece como parte integral do aprendizado de uma língua, a abordagem a esse elemento terá que assumir uma característica multifacetada capaz de levar em consideração as diversas culturas das inúmeras comunidades que falam inglês ao redor do mundo.

Assim, os professores de inglês precisarão variar sua abordagem de ensino de cultura de acordo com o seu público e os objetivos e as necessidades específicas de cada aprendiz (WARSCHAUER, 2000), já que, como salienta Nault (2006, p.316), “os falantes dos círculos externo e em expansão não estão meramente absorvendo e imitando o inglês falado nos centros tradicionais de influência; ao contrário, eles estão re-inventando a língua. Como diria Achebe, os novos falantes estão imprimindo no inglês as suas cores, suas marcas, e fazendo-a carregar o peso de suas experiências. Kachru (1992, p.362) expande mais ainda essa tese:

Além de ser academicamente desafiador, o ensino dos ‘ingleses’ mundiais abre também novas avenidas tanto para a pesquisa intercultural quanto aplicada. (...) Devemos parar de enxergar o inglês dentro de uma estrutura adequada a sociedades monolíngües. Devemos reconhecer as implicações lingüísticas, culturais e pragmáticas de toda sorte de pluralismo. (...) As pressuposições tradicionais e as abordagens etnocêntricas carecem de re-avaliação. Nos contextos internacionais, o inglês representa um repertório de culturas, não uma cultura monolítica.

Mendes (no prelo), por sua vez, ao defender abertamente o ensino de língua como cultura de uma maneira mais geral, aponta para uma mudança de mentalidade que deve influenciar as rotinas e os procedimentos da prática diária na sala de aula. Diz a autora:

A incorporação da dimensão cultural na pedagogia de línguas exige uma mudança do modo de pensar e se conceber o ensino/aprendizagem de línguas e de todos os elementos envolvidos nesse processo; mudanças que vão desde o planejamento dos cursos, procedimentos metodológicos, avaliação e produção de materiais didáticos, num sentido mais restrito, até a adoção de novas políticas por parte das instituições escolares, num sentido mais amplo (MENDES, no prelo, p.4).

Entretanto, como podemos imaginar, nenhum processo nesse nível de re-avaliação de práticas tradicionais, acontece sem resistência. São refratários as instituições, os professores e aprendizes, cada um dentro do seu escopo de entendimento. Mendes (no prelo) não deixa de reconhecer tal condição, porém não se furta em reforçar a necessidade de uma reflexão por parte de todos os envolvidos. Complementa a autora:

Também os professores de línguas e os próprios aprendizes apresentam, pelo menos inicialmente, uma certa resistência a abordagens e iniciativas de ensino que subvertam os tradicionais métodos de se aprender línguas, nos quais o esquema dominante é a *apresentação-prática-revisão* (itálico no original) dos aspectos formais da língua-alvo e os momentos e situações de uso comunicativo da língua têm pouco lugar. Nesse sentido, as pedagogias culturalmente sensíveis aos participantes do processo de aprendizagem, as quais voltam-se para o desenvolvimento de um diálogo intercultural, também empreendem mudanças nas concepções de ensinar e aprender de professores e alunos, os quais se vêem atuantes e co-participantes do conhecimento produzido em sala de aula (MENDES, no prelo, p.4).

As preocupações esboçadas por Warschauer, Nault, Kachru e Mendes são igualmente compartilhadas por McKay (2002). Para a autora, está claro que a pedagogia de ILI deve passar por sérias revisões no tocante ao ensino de cultura. Contudo, mesmo diante do consenso, o problema reside em determinar exatamente a base cultural de uma LI. No momento em que professores parecem reconhecer a importância de se estudar ‘língua como cultura’, ao se depararem com um sistema lingüístico híbrido, pertencente a todos os seus falantes nativos e não-nativos, fatalmente, emerge um dilema a ser enfrentado: que cultura ou culturas ensinar? Ou seja, como questionam Alptekin e Alptekin (1984), Prodromou (1992), Widdowson (1994) e a própria McKay (2002, 2003a, 2004), num contexto em que a maioria das pessoas aprende inglês para se comunicar com falantes não-nativos, que referências culturais devem ser promovidas? Que conteúdos culturais devem ser trabalhados?

De acordo com Alptekin e Alptekin (1984), no processo de ensino de inglês como ‘segunda língua’ (ESL), duas visões pedagógicas conflitantes vêm há muito se destacando: a primeira, encampada por professores nativos da língua alvo, se ancora na premissa de que o ensino deve tomar como referência as normas e os valores sócio-culturais de uma cultura de língua inglesa, com o objetivo de formar indivíduos bilíngües e biculturais. Já em países onde o idioma é ensinado como ‘língua estrangeira’ (EFL), defende-se que o ensino deve ser independente do(s) contexto(s) cultural(is) nativo(s), com o objetivo de formar indivíduos bilíngües, mas não necessariamente biculturais. Mesmo no contexto de ILI, a questão continua em aberto.

Por conta de sua desnacionalização e conseqüente re-nacionalização, não custa repetir, o inglês tornou-se uma língua que representa e dá acesso a muitas culturas, inclusive a de países e territórios praticamente desconhecidos como Belize, Butão, Gâmbia, Ruanda, Ilhas Salomão, Tanzânia, dentre tantos outros, onde o idioma possui *status* oficial e que ficam praticamente fora do “mundo plastificado dos livros didáticos de língua inglesa” (PRODROMOU, 1988, p.76). Desta forma, lançando uma luz em níveis mais pragmáticos e partindo do pressuposto que o ensino de uma LI deve se desvencilhar dessas restrições, Cortazzi e Jin (1999) postulam que, no tocante a materiais, o conteúdo cultural utilizado para o ensino de uma LI deve ser trabalhado a partir de três fontes diferentes:

- a. materiais da cultura nativa do aluno;
- b. materiais da cultura alvo; ou seja, materiais que abordam a cultura de um país (ou países) onde o inglês é falado como primeira língua; e
- c. materiais de cultura(s) internacional(is); isto é, materiais que abordem uma grande variedade de culturas de países que falam inglês ou não, em todo o mundo.

Uma vez internalizada a premissa que as fontes de materiais culturais não devem se limitar àquelas das culturas nativas centrais (EUA, Inglaterra, Austrália, Nova Zelândia e Canadá), professores e alunos, certamente, terão a oportunidade ímpar de se distanciarem e analisarem de forma crítica o mundo que, segundo Prodromou (1988), a maioria dos livros de inglês projeta: uma sociedade anglo-saxã branca, machista, classe média, utópica, onde a vida é perfeita, segura, inocente, praticamente desprovida das mazelas e dos conflitos que fazem parte do cotidiano de todas as comunidades do planeta.

Logicamente, termos as fontes apenas não soluciona o problema. É preciso considerar outros elementos até mais importantes como currículos, programas, necessidades, condições de aprendizagem, objetivos gerais e específicos fundados em uma perspectiva internacional e multicultural, mas, principalmente, a formação de educadores de língua inglesa mais cultural

e lingüísticamente conscientes (NAULT, 2006). Só assim, no atual contexto, poderemos como ‘professores de cultura’, ou como preferem Lima e Roepcke (2004), ‘corretores de cultura’ (*culture brokers*), compreender e encampar um dos objetivos primordiais do ELI no mundo que, segundo Byram (1997 *apud* NAULT, 2006), é desenvolver a consciência crítica cultural nos aprendizes para que os mesmos adquiram a habilidade de buscar uma nova perspectiva sobre eles mesmos e a sociedade em que vivem, assim como estabelecer uma nova crítica da natureza e do significado dessa mesma sociedade.

Diante das argumentações e indagações, como então sustentar na prática de ensino de língua estrangeira a premissa e a própria condição *sine qua non* de que ‘língua é cultura’? Como vimos, mesmo contando com a farta literatura que vem discutindo com bastante propriedade a importância de uma visão político-intercultural aplicada ao ensino de língua estrangeira e ILI, o debate parece ainda estar limitado aos meios acadêmicos, não chegando àqueles mais implicados no processo, professores e alunos. Na realidade, para que ele chegue ao nível da sala de aula é preciso que, além de se democratizar o acesso à vasta bibliografia disponível para os professores já atuando na profissão, em especial aqueles que vivem longe dos grandes centros, se proponham revisões curriculares de cursos de formação e de especialização docentes, visando à inclusão de disciplinas importantes como estudos culturais, antropologia lingüística, por exemplo, e que temas como esses sejam recorrentes em seminários, encontros e sessões de treinamento em nível local. Chegando-se aos professores, certamente, o caminho se torna muito mais curto e propício para que os aprendizes despertem para esses assuntos.

Em termos práticos, pelo menos até o momento, o lugar da cultura na sala de aula de línguas estrangeiras, em especial de ILI, ainda está relegado a um papel secundário. Como reforça McKay (2003c), a cultura exerce um papel no ensino de língua de duas importantes maneiras: a primeira, na própria dimensão lingüística, que afeta os níveis semântico, pragmático e do discurso, e a segunda, em um sentido pedagógico, que diz respeito às nossas escolhas, nossa avaliação crítica, em relação ao conteúdo dos materiais culturais e à base cultural da metodologia de ensino que adotamos.

Ensinar língua como cultura, portanto, não se trata apenas de trazer elementos isolados de uma determinada cultura para serem incorporados a um conteúdo lingüístico. Ensinar língua como cultura significa levar em consideração a simbiose que existe entre os dois elementos e criar condições para que se estabeleça na sala de aula, principalmente através de materiais culturalmente sensíveis das mais diversas fontes, o que Kramsch (1993) chama de “círculo de interculturalidade”, levando o aprendiz a compreender a língua como fenômeno

cultural, e não apenas como um pacote de regras gramaticais e funções comunicativas a serem memorizadas e replicadas.

Na tomada de decisão de estabelecer o lugar da cultura, de incorporar o componente cultural de forma sistemática na rotina da sala de aula e de ensinar língua como cultura, o(a) professor(a) é peça-chave, já que o que ele/ela faz e adota na sua sala, além das decisões que toma, espelham sempre os princípios em que acredita. Desta maneira, como postula Kramsch (1996, p.10), é preciso definir o professor de língua “não somente como o empresário de uma certa performance lingüística, mas o catalisador para o desenvolvimento de uma competência cultural crítica cada vez mais ampla”. Ou como complementa Moran (2001), o professor precisa tornar-se “um aprendiz de cultura”, para então ser capaz de levar seu aluno junto nessa viagem desafiadora de conhecer e se mostrar para o Outro.

Em suma, língua é cultura e, como tal, ambas devem ser ensinadas em paralelo. Para isso, é preciso entender que, como defende Kramsch (2002 *apud* SOBRAL; JOUËT PASTRÉ, 2004), a língua expressa realidades sociais ao mesmo tempo em que as cria, sendo, portanto, razoável presumir que atores sociais podem e devem modificar a realidade através do uso da língua. No caso de uma língua internacional, tal condição assume uma importância que talvez ainda não tenhamos nos dado conta. Pensando assim, a constatação de Jennifer Jenkins é mais que pertinente:

O inglês é a língua internacional da atualidade. Assim, ao invés de ficarmos discutindo em termos de passado por que não deveria ser, prefiro olhar adiante e enxergar maneiras pelas quais possamos tornar essa língua mais democrática interculturalmente, sob a posse de todos os falantes que a usem para se comunicar, não importando quem são e onde estão essas pessoas (JENKINS, 2000, p.4).

3.10 O ENSINO DE UMA LI E A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

Como podemos observar, pesquisadores e educadores de língua estrangeira há algum tempo têm intelectualmente reconhecido que língua e cultura são elementos primordialmente inseparáveis. Para vários deles, esta é uma condição tão cristalina que já falamos não de ‘língua e cultura’, mas de *línguacultura* (FANTINI, 2001), uma vez que, como salienta Clyne (1994 *apud* MENDES, no prelo, p.11) “a linguagem é a mais profunda manifestação da cultura, e o sistema de valores das pessoas representa um papel fundamental no modo como usam não somente sua língua materna, mas também como aprendem uma outra língua”.

Durham (1980) argumenta que ao aprender a se comunicar em uma língua estrangeira, o indivíduo adquire a habilidade não apenas para traduzir significado (idéias e emoções no

lugar de palavras), “mas também para identificar os processos intelectuais que entram em atividade no momento da passagem de uma língua para outra” (p.222). Mesmo nos deparando com práticas pedagógicas que ainda concebem língua e cultura como elementos isolados, “a didática de ensino de línguas estrangeiras tem demonstrado grande interesse em integrar os conteúdos sócio-culturais nas aulas de língua estrangeira” (BERWIG, 2004, p.2), demonstrando que mudanças nesse sentido, principalmente no tocante ao ensino de ILI, vão fazendo-se cada vez mais necessárias. Como defende Kachru (1992), ensinar uma língua internacional requer além de uma mudança de paradigma tanto em pesquisa quanto em ensino, um entendimento da realidade sociolingüística dos usos e dos usuários dessa língua.

Berwig (2004) sustenta também que a tarefa de abordar a dimensão cultural de forma sistemática na sala de aula de LE tem sido encampada a partir de uma perspectiva intercultural, “levando-se em conta que o que se pretende ao ensinar uma língua estrangeira é motivar o aluno e guiá-lo na sua trajetória até alcançar a competência comunicativa” (BERWIG, 2004, p.2). Tal aceção vai ao encontro do que pensam Byram, Gribkova e Starkey (2002, p.4) quando argumentam que um dos principais objetivos do ensino de línguas é “ajudar os aprendizes a interagir com falantes de outras línguas em bases igualitárias e a tomar consciência de suas identidades e das identidades de seus interlocutores”. Desta forma, seja qual for a língua com que estejamos laborando, faz-se premente estabelecer como meta nos respectivos currículos de ensino o desenvolvimento da ‘competência intercultural’ (BRUTHIAUX, 2002), embora a realidade indique que o treinamento profissional em comunicação intercultural tem, em geral, permanecido desvinculado dos programas de capacitação e desenvolvimento de professores de língua e cultura estrangeiras (GUILHERME, 2002).

Fantini (2001) postula que o contato com outras línguas e culturas é uma excelente oportunidade para fomentarmos a nossa ‘competência intercultural’, seja em interações reais na vida cotidiana ou no ambiente formal de uma sala de aula de SL ou LE. Embora seja um conceito bastante em voga atualmente por conta da ‘terceira globalização’ que vem, segundo Friedman (2005), provocando o achatamento do planeta, a competência intercultural no contexto de ensino de LE sempre ocupou posição marginal em relação àquelas que, mostravam-se mais ‘palatáveis’, como, por exemplo, a competência lingüística.

Não que a competência lingüística ou as outras competências definidas por Canale e Swain (1980), no construto da ‘Competência Comunicativa’, deixem de exercer papel relevante no processo de aprendizado de uma LE. Porém, como asinalam Byram, Gribkova e Starkey (2002), o ensino de língua a partir de uma dimensão cultural, além de continuar a

ajudar os alunos a adquirirem a competência lingüística necessária para se comunicar tanto oralmente quanto por escrito e a formular o que desejam dizer/escrever de maneira correta e apropriada, também desenvolve a competência intercultural, ou seja, “a habilidade de garantir uma compreensão compartilhada por pessoas de identidades sociais distintas e a de interagir com pessoas concebidas como seres humanos complexos dotados de múltiplas identidades e individualidade própria” (p.5). Em outras palavras, é preciso que a área de ensino de línguas reconheça que os aprendizes de uma LE não necessitam apenas de conhecimento e habilidade na gramática de uma língua, mas também a habilidade para usar a língua de maneiras social e culturalmente apropriadas (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002). É o que re-afirma Berwig (2004):

A aprendizagem de um idioma implica muito mais do que a simples aprendizagem de destrezas ou de um sistema de normas ou de uma gramática; implica uma alteração da auto-imagem, na adoção de novas condutas sociais e culturais e de novas formas de ser, o que produz um impacto importante na natureza social do aluno (BERWIG, 2004, p.45).

Tal qual cultura, ‘competência intercultural’, na contemporaneidade, tornou-se um conceito bastante popular e eclético na sua natureza. Segundo Risager (2000), por estar diretamente influenciado pelo contexto e demarcado por discursos mais recentes sobre competência, cultura, comunicação, linguagem, entre outros, chegar a uma definição precisa do que seria competência intercultural é uma tarefa quase impossível. Assim, diante de tal dificuldade, para melhor compreendermos o termo, talvez seja mais adequado começarmos antes pelo conceito de ‘interculturalidade’.

De acordo com Silva (2003), o conceito de interculturalidade evoluiu do termo ‘educação bilíngüe’ que foi inicialmente utilizado “para designar as ações institucionais que levavam em consideração a diferença cultural dos aprendizes” (p.41). Por volta de 1980, complementa o autor, interculturalidade veio adquirir proporções de caráter propositivo e político-pedagógico, ocupando, então, posição central nas propostas da educação bilíngüe. Para ele, a noção de interculturalidade,

...além de expressar a coesão étnica de um grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai também estimular a aquisição do conhecimento cultural de outros povos. [...] a interculturalidade considera o contexto sociocultural dos alunos (SILVA, 2003, p.41-42).

Hexelschneider (1988 *apud* JANZEN, 1998, p.12), por sua vez, apresenta uma definição bastante elucidadora do conceito:

Interculturalidade é sempre conhecimento e reconhecimento do outro para aprofundar o auto-conhecimento, sentir e repensar para entender melhor, ou até encontrar, a sua própria identidade. A interculturalidade não pode, de forma alguma estabelecer uma comunicação de mão única do país de língua materna para o país da cultura alheia/estranha – ele é muito mais um processo de mão dupla.

Kramersch (1998) adiciona que o termo ‘intercultural’ diz respeito ao encontro de duas culturas ou duas línguas, perpassando os limites políticos dos estados-nações. Para a autora, ‘intercultural’ se refere também à “comunicação entre pessoas de diferentes culturas étnicas, sociais e de gênero dentro dos limites de uma mesma língua nacional” (p.81).

Diante da noção de interculturalidade, ao imaginarmos o mundo como se encontra atualmente, onde o acesso a culturas outrora tão distantes e isoladas torna-se algo cada vez mais comum, suscitando um processo de interação jamais visto, fica claro que para fazermos parte desse processo, precisamos nos tornar seres interculturalmente competentes. No caso do professor de línguas, em especial de língua inglesa, o idioma que está servindo de ponte para provocar toda essa ‘revolução’ multi/pluricultural nos tempos modernos, uma de suas tarefas mais importantes passa a ser despertar nos seus alunos a necessidade de, ao lado de outras, adquirir tal competência, dando-lhes, assim, condições de a desenvolverem no seu dia-a-dia. Entretanto, saindo do mundo ideal para o real, há de se ponderar que como é difícil entender o que se desconhece, não se promove o que não é. Isto é, ao professor é sempre prescrita a tarefa de formar alunos interculturais, mas quem forma o professor? Quem atesta a sua competência intercultural? Portanto, antes de chegarmos no aluno, há o compromisso de termos (ou formarmos) docentes interculturalmente competentes.

Para Risager (2000, p.14), “uma pessoa interculturalmente competente é simplesmente alguém capaz de viver como um cidadão do mundo nesse mundo multicultural, globalizado”. Segundo Byram (2000, p.9), resumidamente, competência intercultural envolve cinco elementos:

- ♦ *Atitudes*: curiosidade e abertura, prontidão para rever descrenças sobre outras culturas e crenças sobre a sua própria;
- ♦ *Conhecimento*: sobre grupos sociais e seus produtos e práticas, tanto do país de origem quanto do interlocutor, e sobre os processos gerais de interação individual e social;
- ♦ *Habilidades de interpretação e de estabelecer relações*: habilidade para interpretar um documento ou evento de outra cultura, explicá-lo e relacioná-lo a documentos da própria;

♦*Habilidades de descoberta e interação*: habilidade para adquirir novos conhecimentos sobre uma cultura e práticas culturais, e para usar conhecimento, atitudes e outras habilidades ante as restrições impetradas pela interação e comunicação em tempo real;

♦*Consciência cultural crítica/educação política*: uma habilidade para avaliar criticamente com base em critérios específicos perspectivas, práticas e produtos tanto da cultura de origem quanto de outras culturas e países.

Ou seja, complementa Byram (2000), um sujeito com algum grau de competência intercultural é alguém capaz de enxergar as relações entre diferentes culturas – tanto internas quanto externas a uma sociedade – e de mediar, isto é, interpretar cada uma dessas relações a partir do Outro, tanto para si quanto para uma outra pessoa. É também alguém dotado de uma compreensão crítica e analítica de (ou parte) sua cultura, assim como de outras culturas. Alguém que tem consciência de sua própria perspectiva, e que, longe de achar que o seu entendimento e sua perspectiva são fenômenos naturais, sabe que seu pensamento é culturalmente determinado.

Para Hufeisen e Neuner (2006, p.57), “competência intercultural pode ser vista como a compreensão de outros grupos de culturas e o desenvolvimento de uma conscientização sobre a nossa própria cultura no sentido de ampliar o nosso entendimento internacional e multicultural”. Como apontam Samovar e Porter (1991), para que uma comunicação cultural se realize, é preciso que toda vez que uma mensagem for emitida por um membro de uma cultura para ser consumida por um membro de outra cultura, a mesma seja compreendida por ambos. Assim, comunicação é um processo contínuo de expressão, interpretação e negociação (SAVIGNON, 1983).

Já Fantini (2001), admitindo pouco consenso sobre a definição do termo e para quem o termo completo é competência ‘comunicativa’ intercultural, alega que este é um fenômeno complexo com muitos componentes que incluem:

♦*Uma variedade de traços e características* como flexibilidade, humor, paciência, abertura, interesse, curiosidade, empatia, tolerância à ambigüidade, eliminação de julgamento, entre outras;

♦*Três áreas de domínio*, ou seja, habilidades para (1) estabelecer e manter relações, (2) comunicar-se com um mínimo de perda ou distorção e (3) colaborar no sentido de alcançar algo de recíproco interesse e mútua necessidade;

♦*Quatro dimensões*, isto é, (1) conhecimento, (2) atitudes (positivas), (3) habilidades e (4) tomada de consciência;

♦*Proficiência em uma segunda língua*, uma vez que o contato com uma outra língua pressupõe desafiar a forma como percebemos, conceitualizamos e nos expressamos, criando-se, assim, a possibilidade de desenvolvimento de estratégias alternativas de comunicação a partir da perspectiva do aprendiz, além de nos levar a transcender e transformar a nossa compreensão de mundo;

♦*Vários níveis de um processo longitudinal e contínuo*, começando pelo *viajante educacional* (Nível I), seguindo em gradação crescente para o *residente temporário* (Nível II), *profissionais expatriados* (Nível III) e, finalmente, o *especialista inter/multicultural* (Nível IV), aqueles que treinam, educam, dão consultoria e aconselhamento a alunos internacionais, diretores acadêmicos, entre outros.

Notadamente, a definição do conceito de competência (comunicativa) intercultural perpassa pela definição de ‘competência comunicativa’ delineada por Dell Hymes (1972) a partir de uma série de estudos etnográficos sobre a relação da cultura e sociedade com a linguagem. Resumidamente, a teorização do antropólogo e lingüista americano, tenta dar conta de pontos importantes que a lingüística estrutural e a chomskyana colocaram em um plano secundário, concentrando-se não na forma, mas no significado. Opondo-se à visão do ‘falante-ouvinte ideal’ de Chomsky, abstração inexistente, Hymes foca-se no “falante-ouvinte real”, operando na dimensão que Chomsky deixa de fora, a interação social. Ou seja, o interesse de Hymes se volta para a língua manifestando-se cotidianamente, no mundo real (SAVIGNON, 1983).

Segundo Savignon (1983), na sua proposta, Hymes demonstra uma preocupação com a integração de uma teoria lingüística com uma teoria mais geral de comunicação e cultura, uma vez que membros de uma comunidade se comportarão e interpretarão o comportamento dos outros de acordo com o conhecimento dos sistemas comunicativos que eles têm à sua disposição. Em outras palavras, esse conhecimento inclui, porém não se limita às possibilidades formais do código lingüístico, já que, o fator gramatical é apenas um entre muitos que afetam a competência comunicativa. Assim, dentro dessa perspectiva, poderíamos definir competência comunicativa como “o conhecimento que nos permite utilizar a linguagem como instrumento de comunicação em um contexto social determinado” (BERWIG, 2004, p.33).

Com a difusão da teorização de Hymes e de outros pesquisadores, o enfoque sócio-antropológico aportou rapidamente na ciência da linguagem, gerando reflexos pedagógicos importantes para o ensino de línguas, inclusive servindo de base teórica para a criação e formatação de vários métodos e abordagens de ensino de LE, dentre os quais, o método

comunicativo. Com o passar do tempo, vários modelos de competência comunicativa começaram a emergir, destacando-se o de Canale e Swain, apresentado na década de 1980. Aprimorado pouco depois, o modelo dessas autoras propõe a existência de quatro competências que se complementam e devem ser desenvolvidas no sentido de se alcançar a competência comunicativa: as competências gramatical ou lingüística, sociolingüística, discursiva e estratégica. Apesar de várias críticas, questionamentos e discussões, como por exemplo, o enfoque na noção de competência comunicativa baseada no falante nativo, considerado por Alptekin (2002), no caso do inglês como língua internacional, algo utópico, irreal e limitado, a noção de competência comunicativa e os modelos dela advindos, continuam exercendo papel central na pedagogia de línguas estrangeiras.

Aliando a teorização da competência comunicativa ao elemento intercultural, cada vez mais em voga por conta do movimento intenso de interação de culturas globais, emerge, então, como vimos, o conceito de comunicação comunicativa intercultural. E como não poderia deixar de ser, vários modelos pedagógicos sustentados na visão de língua como cultura são formulados, dentre os quais, o de Byram (1997) que apresenta três características principais: (1) a existência do falante intercultural, ou seja, aqueles interlocutores envolvidos em uma situação de interação e comunicação intercultural, rejeitando a noção do falante nativo como modelo ideal para os aprendizes de uma LE; (2) a importância de se traçarem objetivos educacionais já que é um modelo para aquisição da competência comunicativa intercultural em contextos educacionais; e (3) a inclusão de especificações dos ambientes de aprendizagem e dos papéis de professores e alunos, por conta da sua dimensão educacional.

Assim, analisando mais especificamente o modelo de Byram (1997), Mendes (2004, p.126) complementa:

Além da *competência intercultural*, a qual diz respeito à habilidade dos falantes em interagirem e se comunicarem, em sua própria língua, com pessoas de outras línguas e culturas, Byram (1997) inclui e refina outros três tipos de competências no seu modelo: *competência lingüística*, *competência sociolingüística* e *competência discursiva*. Cada uma dessas competências relaciona-se com o desenvolvimento de habilidades específicas: a primeira, para aplicar o conhecimento de regras de uma dada *versão padrão* (ênfase nossa) de uma língua, com o objetivo de produzir e interpretar a linguagem falada e escrita; a segunda, a habilidade do indivíduo de atribuir à linguagem produzida por um interlocutor, falante nativo ou não da língua, significados que são referendados por ele, ou significados que são negociados e tornados explícitos *com* o interlocutor, e a última, para usar, descobrir e negociar estratégias para a produção, interpretação e negociação de textos que seguem as convenções da cultura do interlocutor ou de textos interculturais para diferentes fins, em situações contextuais específicas.

O acesso a tais questões, incluindo teorizações e modelos delas advindos são, na nossa visão, de grande importância para a formação do professor de línguas em geral, em especial de línguas estrangeiras. Mais especificamente ainda, o professor de inglês como língua internacional. Como mencionamos anteriormente, teorias, modelos, técnicas e procedimentos são exportados e, em muitos casos, implantados em contextos completamente díspares, sem as devidas racionalização, adaptação e, mais importante, a nativização desses e tantos outros elementos que fazem parte da pedagogia de ensino e aprendizagem de línguas.

Não é novidade que o professor está no centro desse processo e comumente encontra-se na posição de receptor de informação. Ou seja, os programas de treinamento e capacitação docente, quando ocorrem, colocam maior ênfase no desenvolvimento da competência intercultural do aluno, assumindo, basicamente que, ao receber um conjunto de modelos, regras e normas, técnicas e atividades para ensinar e avaliar o seu aprendiz a partir de uma perspectiva intercultural, o professor internaliza e adquire tal competência. Ou que, por falar e ensinar uma língua estrangeira, essa competência já está plenamente desenvolvida.

Sabemos que esse é um cenário do mundo ideal, principalmente quando estamos tratando do ensino de uma língua que ignora limites geográficos e se distancia de referências culturais nativas. Referindo-se ao desenvolvimento da competência intercultural do professor, isto é, como o docente pode se preparar para formar o chamado ‘falante intercultural’, apontado por Byram (1997), Risager (2000) elenca e explicita três dimensões que devem ser consideradas: (1) a ‘dimensão afetiva’, que tem a ver com a crença básica que um indivíduo tem no mundo e nas outras pessoas, em relação à sua auto-imagem e auto-respeito, um dos pré-requisitos mais importantes para despertar curiosidade, abertura e desejo no sentido de rejeitar falsas aceções, característica marcante nas interações interculturais; (2) a ‘dimensão comportamental’, que consiste da experiência do indivíduo em usar a língua estrangeira em várias situações e vários domínios, por exemplo, na escola, universidade, durante a formação, treinamento, no trabalho, em casa, entre outros, não importando se no país de origem ou em um país onde a língua é falada. Além disso, essa dimensão consiste de um número de outras formas de comportamento, alguma das quais ocorrem em paralelo à prática da língua (linguagem corporal e a maneira que uma pessoa usa o espaço para se comunicar) e outras que são relativamente independentes como a forma de se vestir e inúmeros sinais corporais, demonstrando que comportamento não é algo que as pessoas simplesmente imitam e aprendem; e (3) a ‘dimensão cognitiva’, que diz respeito ao conhecimento sobre o mundo e como se colocar no mundo, com um certo enfoque nos países onde a língua ensinada é falada como língua nativa, enfatizando-se que conhecimento é sempre uma questão de perspectiva,

relacionada com a posição que cada indivíduo ocupa no mundo, ou seja, a própria trajetória de vida, de onde se vem geográfica, social e historicamente, nosso gênero, etc. Sabe-se que certas áreas do nosso conhecimento são por natureza bastante objetivas (fatos sobre coisas, lugares, situações), mas também estão diretamente ligadas às nossas experiências pessoais, variando de pessoa para pessoa, sendo, desta forma, muito importante verificar se e até que ponto os professores de LE estão conscientes da perspectiva a partir da qual enxergamos o mundo.

Certamente que um professor dotado dessa competência (e das outras) contribuirá decisivamente para o desenvolvimento das mesmas no seu aprendiz. Contudo, é preciso adicionar que, como postula Byram (1997), o desenvolvimento da competência intercultural deve levar à chamada consciência crítica político-cultural em cada um de nós como cidadãos planetários, posição também defendida por Guilherme (2002, 2007) ao conceber o ensino e aprendizado do inglês como LI (ou educação de inglês como língua global) como meio para se alcançar a cidadania cosmopolita.

Em resumo, o ensino de LE está significativamente relacionado aos *insights* ou às percepções dos aprendizes e à tolerância ou às atitudes no tocante a culturas e povos estrangeiros (BYRAM; ESARTE-SARRIES; TAYLOR, 1991). Já vimos que, no caso de uma língua internacional, a premissa de obrigatoriamente estudarem-se os aspectos das culturas nativas não mais se sustenta. Temos consciência também que o estudo de uma cultura estrangeira serve o propósito de nos tornarmos mais conscientes e mais críticos em relação à nossa própria cultura.

Dentre as reformulações que podem se fazer necessárias quanto ao ensino de uma LE (ILI, principalmente) a partir de uma perspectiva intercultural, podemos, com a contribuição de Byram (1997), Widdowson (1998), Hyde (1998), Alptekin (2002) Nault (2006) e Rajagopalan (2006), elencar as seguintes:

- ♦O modelo do ‘falante nativo’ monolíngüe é substituído pelo modelo do ‘falante intercultural’; ou seja, falantes bilíngües competentes dotados de *insights* e conhecimentos interculturais devem servir de modelos pedagógicos;

- ♦Imitação é substituída por comparação, estabelecendo-se a relação entre as nossas crenças, nossos significados e comportamentos e aqueles do outro, seja ele quem for;

- ♦A competência intercultural comunicativa deve ser desenvolvida entre os aprendizes para que, ao adquirirem o comportamento lingüístico e cultural e também uma consciência da diferença, sejam capazes de desenvolver estratégias para lidar com essa diferença e se comunicar de forma efetiva e eficiente com outras pessoas;

♦A pedagogia deve envolver os aprendizes em situações de questionamento e descoberta, afastando-se da condição da aceitação passiva de fatos, crenças, práticas, conceitos ou comportamentos de outras culturas;

♦No caso específico do ILI, a pedagogia deve se orientar por princípios de adequação global (*global appropriacy*) e apropriação local (*local appropriation*); isto é, devemos preparar o nosso aprendiz para serem falantes da língua tanto em nível local quanto global, e para se sentirem bem ao navegarem tanto por culturas nacionais quanto internacionais;

♦Os materiais instrucionais (livros didáticos, segmentos de áudio e vídeo, materiais complementares, *realia*, etc.), na sua totalidade, devem ser culturalmente sensíveis, englobando contextos locais e internacionais familiares e, acima de tudo, acessíveis e relevantes para a vida dos aprendizes;

♦Os materiais instrucionais e as atividades em sala de aula devem trazer amostras de discursos tanto em interações de nativos com não-nativos, assim como outras entre não-nativos apenas. Exemplos de interações entre nativos apenas, em especial de inglês, deveriam ser limitadas a poucas inserções, uma vez que, para a imensa maioria dos aprendizes de ILI, essas amostras são, no mínimo, irrelevantes, e a possibilidade de os mesmos a elas terem acesso na vida real é praticamente nula;

♦Professores e alunos podem conceber e produzir seus próprios materiais culturais;

♦A pedagogia deve fomentar o desenvolvimento da consciência cultural crítica;

♦O ensino de línguas deve ser visto (e conduzido) como uma atividade *eminente* política.

Assim, como explicita Alptekin (2002, p.63), no tocante ao ILI, já é passada a hora de considerarmos as implicações de tal condição, advogando-se práticas pedagógicas apropriadas e materiais instrucionais que venham contribuir para que os aprendizes tornem-se indivíduos bilíngües e interculturais bem sucedidos, capazes de funcionar com competência tanto em ambientes locais quanto internacionais. Não se faz necessário dizer, que todas essas questões, irremediavelmente, passam pelo papel que o professor ocupa (ou é colocado) nesse processo.

Encerrado esse Capítulo sobre o universo do ensino de inglês como língua internacional, o lugar da cultura e da competência intercultural nesse contexto, prosseguimos com o Capítulo 4 que abordará a pedagogia crítica e o ensino de ILI, completando, assim, o aporte teórico que dá sustentação ao nosso trabalho.

4 – A PEDAGOGIA CRÍTICA E O ENSINO DE ILI

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um “compromisso” contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão “comprometidos” consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível (FREIRE, 1979, p.19).

4.1 LINGUAGEM: UM FENÔMENO SÓCIO-POLÍTICO

Segundo Heidermann (2006), cada língua mapeia o mundo de forma diferente e nós, professores de línguas, temos a nobre tarefa de acrescentar mapeamentos e perspectivas. Somos educados e treinados para assumirmos o leme de um barco que pode, a partir de nossas escolhas, crenças, orientações, além dos nossos valores, seguir por rotas diferentes, até mesmo antagônicas, deparando-se com desafios e obstáculos inerentes a cada uma delas. Podemos optar por ensinar língua colocando ênfase em fenômenos lingüísticos, sem qualquer inserção em contextos significativos (PAIVA, 2007, p.303), em análise contrastiva, só para citar alguns exemplos, ou podemos nos posicionar a favor de abordagens mais críticas que, na sua essência, concebem o ensino de língua, seja materna ou estrangeira, como uma empreitada eminentemente política.

Pennycook (1990) aponta que uma importante lacuna que existe na área de educação de segunda língua é justamente o divórcio desta com temas mais abrangentes da teoria da educação. Na visão de Lange (1990), tal prática, de uma certa maneira, reflete a formação altamente teórica do professor de línguas, comumente ligada à lingüística e ancorada numa desvinculação consciente com a educação em geral. Entretanto, ainda segundo Pennycook, a natureza da educação de segunda língua exige que entendamos nossa prática educacional em termos sociais, culturais e políticos mais amplos e “é na pedagogia crítica que poderíamos tirar melhor proveito na tarefa de expandir a nossa concepção sobre o que estamos fazendo como professores de língua” (PENNYCOOK, 1990, p.303).

Na realidade, a linha de raciocínio assumida por estes e outros autores, encontra suporte na discussão sobre a relação da linguagem com questões sociais e políticas. Ou seja,

aqui se encara a linguagem não como um fenômeno natural, onde se faz ciência lingüística calcada apenas na estrutura da língua, sem referência a qualquer conexão com os aspectos através dos quais essa língua se manifesta, mas como um fenômeno sócio-político, embora a aparente incompatibilidade entre as duas vertentes, ciência e política, venha, ao longo do tempo, sendo colocada como bastante discutível:

[...] percebe-se uma perfeita compatibilidade entre a ciência e um posicionamento político-ideológico. Melhor ainda, percebe-se que mesmo por trás das teorias que possam ostentar uma aparência de mais alto nível de isenção e neutralidade podem estar presentes propostas de cunho político-ideológico (RAJAGOPALAN, 2004, p.18).

Embora a argumentação de Rajagopalan nos pareça perfeitamente plausível, mesmo considerando as naturais resistências e as visões contrárias, no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira em geral, a prática tem mostrado um certo distanciamento dessa vertente mais política da educação lingüística, deixando emergir, nos mais diversos contextos, uma face fortemente voltada para o tecnicismo, o ferramental, isto é, para a excessiva metodologização do processo. Imprime-se aqui, de alguma forma, a marca de uma suposta neutralidade, onde se ensina e se aprende LE, relevando-se posturas e valores pedagógicos comprometidos com a formação e a educação do aprendiz a partir de uma visão política e de cidadania.

Na tentativa de explicar tal situação, Pennycook (1990) afirma que para entendermos por que o ensino de línguas tem se mantido estranhamente isolado da teoria educacional e das questões sócio-políticas é preciso que primeiramente levemos em consideração a natureza específica da aula de língua. Diz o autor:

[...] língua é ao mesmo tempo meio e conteúdo da aula, uma relação que talvez tenha levado a teoria de ensino de língua a olhar apenas para si e a preocupar-se exageradamente com as engrenagens intrínsecas da linguagem e do seu aprendizado às custas de outras questões (PENNYCOOK, 1990, p.304).

Mesmo estando diante de um cenário desafiador, faz-se importante apontar que o viés tecnicista do ensino de LE não vem consolidando sua trajetória de sucesso de forma unânime e desprovido de críticas. Como argumentam Cox e Assis-Peterson (1999, 2001, 2007), no tocante à língua inglesa, por exemplo, em diversos trabalhos, vários estudiosos (AUERBACH, 1991; CANAGARAJAH, 1993, 1999b; GUILHERME, 2006, 2007; LEFFA, 2001; KRAMSCH; SULLIVAN, 1996; KUMARAVADIVELU, 2006a, b; MODIANO, 2001a, b; MOITA LOPES, 2003; PENNYCOOK, 1990, 1994, 1999a, 2001a; PHILLIPSON, 1992; PHIPPS; GUILHERME, 2004; RAJAGOPALAN, 1999, 2001, 2003a, 2005, 2006,

dentre outros)¹² questionam a ausência de uma visão crítica acerca do papel desse idioma, principalmente a alegada neutralidade do inglês como língua internacional (ILI).

Muitas dessas vozes, inclusive oriundas de países do leste e sudeste da Ásia como Japão, Coréia do Sul, Laos, Tailândia, Camboja e Vietnam (KAWAI, 2007; KUBOTA, 1998, 1999; SHIN, 2004; SHIN, 2006; TOH, 2003; dentre outros), onde, segundo Shin (2004, p.156), “talvez devido à herança confuciana, criou-se uma imagem cultural de salas de aula rígidas e hierárquicas com professores autoritários e alunos relutantes em desafiar tal autoridade”, na sua essência, propõem representações e possibilidades alternativas nas aulas de língua inglesa. Em outras palavras, calcam-se em um contra-discurso que almeja privilegiar a formação de um aprendiz que “diga ‘não’ às narrativas hegemônicas, que estabeleça com elas uma relação crítica, paródica, irônica, que se rebele contra elas em busca de identidade, autonomia, emancipação” (COX, 1993, p.58).

Nesse ambiente de questionamento, reflexão e tomada de consciência em que se pontua o caráter sócio-político da linguagem, cristaliza-se a idéia de que uma pedagogia crítica aplicada ao ensino de línguas e culturas estrangeiras pode produzir grandes dividendos tanto para alunos quanto para professores. Na defesa dessa tese, Guilherme (2003) postula que a nova ordem política e econômica mundial, assim como as perspectivas filosóficas contemporâneas demandam uma outra abordagem para o ensino e aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras. Para a autora, o processo deve centrar-se no desenvolvimento de uma consciência cultural crítica, na aquisição de capacidades de comunicação intercultural e deve ter como objetivo final a formação de cidadãos democráticos (GUILHERME, 2003).

Guilherme (2003) alerta também para a importância da inclusão de outros campos e saberes nos currículos tradicionais de formação do professor de línguas e culturas estrangeiras, ainda largamente centrados em conteúdos lingüísticos. Desta forma, além de referendar o caráter transdisciplinar que se espera de cursos e programas mais adequados à realidade atual, essa orientação busca estabelecer a tão reclamada relação entre o ensino de LE e a educação em geral. Complementa a autora:

Dado que o estudo de uma cultura estrangeira já não se pode restringir às análises histórica e/ou literária, a formação de professores de línguas/culturas estrangeiras deveria incluir novas pedagogias e áreas interdisciplinares tais como a Pedagogia Crítica, os Estudos Culturais e a Comunicação Intercultural (GUILHERME, 2003, p.215).

¹²Outros trabalhos foram adicionados aos originalmente mencionados pelas autoras brasileiras.

da língua alvo com o objetivo claro de desenvolver no seu aluno uma proficiência o mais próximo possível da nativa;

(11) Tanto administradores quanto aprendizes tendem a estar pouco familiarizados com abordagens críticas de LE/SL, sendo, necessário, então, para a implementação de uma pedagogia crítica, uma estrutura inicial e um entendimento claro de suas acepções e objetivos;

(12) A implementação de uma PC de LE/SL precisa suplantiar restrições de sistema, em especial, sobre o que é permitido ou não se fazer, segundo os currículos institucionais;

(13) É preciso que seja oferecida orientação suficiente para que a implantação de uma PC realmente se concretize, principalmente no que diz respeito a metodologias e currículos;

(14) As diferentes maneiras e estratégias através das quais a PC interfere no desenvolvimento de materiais, planejamento de aulas, nos procedimentos de avaliação e no gerenciamento de sala de aula precisam ser claramente exploradas, definidas e desenvolvidas;

(15) A exploração da PC deve migrar do campo dos ‘princípios’ para aquele do planejamento de cursos, dos materiais, planos de aula, das atividades de sala de aula e ferramentas de avaliação, isto é, é preciso explorar a PC na ‘vida real’ da sala de aula de língua estrangeira, segunda língua ou língua internacional (LE/SL/LI).

Johnston (1999) é um outro autor que analisa a aplicação da PC à área de ensino de língua estrangeira ou segunda língua, especialmente de inglês como língua internacional. No seu texto *Putting Critical Pedagogy in its place: A personal account*²⁵, publicado na *TESOL Quarterly*, o autor afirma que a PC dá continuidade ao seu projeto moderno de emancipação através da adoção de certas idéias pós-modernas. Para ele, a PC tem lhe proporcionado de maneira única *insights* e entendimentos a respeito do processo educacional. Entretanto, “sua verdadeira contribuição só poder ser realmente assimilada quando for vista como parte de um contexto mais amplo” (p.564). Para o autor, a dimensão política do ato de ensinar é fundamental, porém esta não tem sido trabalhada suficientemente para se capturar a essência complexa de tal processo, em especial o ensino de inglês como segunda língua ou língua estrangeira no mundo pós-moderno.

Na interessante crítica que faz à PC, a partir da experiência pessoal como professor de língua inglesa, Johnston (1999) explica que sua incursão pelos escritos teóricos da PC, em especial, de autores como Paulo Freire e Henry Giroux, foi fundamental para o seu desenvolvimento profissional. Esse conhecimento o ajudou a entender que todos os métodos

²⁵Colocando a pedagogia crítica no seu devido lugar: Uma avaliação pessoal. (JOHNSTON, 1999).

de ensino são, por natureza, políticos e que as relações diferenciadas de poder e os interesses políticos são cruciais para se obter uma compreensão mais ampla do que significa a expansão do ensino de inglês por todas as partes do planeta. Todavia, continua o autor, mesmo tendo sido os efeitos da PC bastante duradouros por toda sua trajetória docente, ele alega que resistiu em abraçar a PC sem as devidas reservas.

Sobre sua experiência como pedagogo crítico, atuando no segmento de ensino de inglês como LE/LI, Johnston observa:

Como um indivíduo politicamente engajado, eu sempre me achei especulando sobre até que ponto minhas crenças políticas pertencem à sala de aula. Através da pedagogia crítica, passei a entender que um professor deve, necessariamente, ser uma criatura política e que, sem querer fazer proselitismo, é possível integrar as crenças políticas pessoais de alguém à sua pedagogia. [...] através da formação de professores, é possível encorajar e habilitar outros docentes a fazerem o mesmo (JOHNSTON, 1999, p.558).

Em relação às limitações e reservas à PC, Johnston (1999) se apóia em vários autores já comentados aqui, como Ellsworth (1989), lembrando que esta se coloca contra a PC por achá-la inerentemente não-democrática e, em hipótese alguma, liberalizante. São citados também trabalhos e estudos de Gore (1992, 1993), acusando os pedagogos críticos de falta de ‘reflexividade’, por não serem capazes de implementar o trabalho crítico a partir de sua própria prática. Gore (1992), por sinal, ao criticar Giroux pelo seu hoje mundialmente conhecido conceito de ‘professores como intelectuais’, afirma que,

na sua insistência em defender que os professores são intelectuais que precisam estar conscientes dos esforços contraditórios do seu ofício, Giroux ignorou a possibilidade de sua própria posição de intelectual também ser vulnerável ao ‘regime de verdade’ (GORE, 1992, p.62).

Johnston (1999) também tece críticas não só sobre o fato de a PC manter expectativas pouco razoáveis, para não dizer, irrealis, em relação à tarefa do professor como agente detentor de habilidades extraordinárias atribuídas a si pelo empoderamento, além da eminente passividade do aprendiz nesse processo, como também de a PC deixar de explicitar as conexões existentes entre sua posição filosófica abstrata e o que ela é capaz de fazer no processo de ensino de LE ou SL. Mais especificamente, Johnston (1999) elenca quatro aspectos da PC que, na sua visão, são elementos de sua preocupação e, conseqüentemente, de restrição: (1) a natureza do poder nas salas de aula, (2) a visão da educação como essencialmente política, (3) o posicionamento da pedagogia crítica em relação ao conceito de pós-moderno e (4) a linguagem usada pelos pedagogos críticos. De maneira resumida,

abordaremos cada uma dessas preocupações a seguir, sintetizando o pensamento de Johnston (1999):

(1) *A natureza do poder nas salas de aula*: Embora o termo ‘empoderamento’ tenha se tornado uma espécie de palavra de ordem entre os pedagogos críticos, relações desiguais de poder são uma característica permanente dos ambientes educacionais. Pesquisas têm demonstrado que mesmo em contextos que adotam abordagens críticas radicais, nenhum lugar está livre de relações de poder, o que comprova que há limites bem reais para as possibilidades de empoderamento na sala de aula. Mesmo que alguns aprendizes possam ser mais ou menos empoderados, participando da estruturação de seus cursos, da escolha dos conteúdos, por exemplo, são os professores que ainda detêm a autoridade na sala de aula. Uma parte importante do problema está ligada a uma ultra-simplificação da natureza do poder, já que os pedagogos críticos concebem poder como propriedade, algo que o professor possui e pode ser dado, passado aos aprendizes (GORE, 1992, 1993; JOHNSTON, 1999). Sendo assim, na concepção de Johnston (1999, p.560), “o poder não pode ser compartilhado como uma *commodity*, mas negociado como um processo”.

(2) *A visão da educação como essencialmente política*: Johnston (1999) explica que não há como não concordar com os teóricos da PC quando estes alegam que todo processo de escolarização é, por natureza, político. Porém, assinala o autor, a PC falha exatamente em não capturar o verdadeiro espírito do que vem a ser ‘ensino’. “Em essência, ensino não diz respeito a poder ou política, mas à relação moral entre professor e aprendizes. Ou seja, a essência do processo de ensino é, por natureza, moral e não política” (p.561). Esclarece o autor:

O que distingue os seres humanos e suas interações sociais não são as relações prioritariamente econômicas e políticas, mas as questões sobre *bom e mau, certo ou errado* que, embora incluam questões de poder, não podem jamais ser reduzidas apenas a estas. [...] Mesmo reconhecendo a dimensão ética e moral do ensino, a pedagogia crítica não percebe sua centralidade na empreitada educacional (JOHNSTON, 1999, p.561).

(3) *O posicionamento da pedagogia crítica em relação ao conceito de pós-moderno*: Como mencionado em várias oportunidades, embora seus principais teóricos situem a PC como uma empreitada pós-moderna, o sonho modernista que encampa os objetivos compartilhados de democracia, dentre outros, desafiam tal aceção. Contudo, o trabalho e as pesquisas com professores de inglês como LE/LI têm demonstrado que essa profissão, nos tempos atuais, é primordialmente, pós-moderna:

Essa [professor de língua inglesa] é uma ocupação na qual carreiras se desenvolvem em paralelo e que prescinde de uma “grande narrativa” da trajetória profissional do professor de inglês como LE/SL, na qual ocorrem encontros transnacionais e onde identidades transnacionais se desenvolvem; [...] na qual mudança metodológica por mudança, simplesmente, é o nome do jogo. Sob tais condições pós-modernas, é particularmente difícil acreditar numa explicação racionalista de progresso como o faz a pedagogia crítica (JOHNSTON, 1999, p.562).

(4) *A linguagem usada pelos pedagogos críticos*: O discurso especializado e excessivamente acadêmico dos teóricos da PC é demasiado rebuscado e, muitas vezes, obscuro, quando não excludente e desinteressante, transformando-se em algo imensamente complicado para o professor comum. Obscurantismo é apenas parte do problema. O vocabulário político usado pelos pedagogos críticos assume tons moralistas. Eles tomam emprestado termos consagrados do jargão de protesto do proletariado, tais como ‘luta’, ‘emancipação’ e ‘radical’. O uso metafórico de tais termos parece ter a intenção de levar os leitores a se sentirem como românticos rebeldes.

Diante disso, sugere Johnston (1999), os pedagogos críticos para chegarem mais perto do professor comum, deveriam moderar o seu discurso hiperbólico, uma vez que nos círculos acadêmicos e educacionais essa questão não vai além do nível de postura. “Pessoalmente, não sinto a necessidade de travestir o que faço em um brado pseudo-revolucionário” (p.563). Alguns termos e acepções chegam a soar perigosos para os professores. Sendo assim, é importante não perder de vista que nenhuma revolução estará a caminho e a PC, entrando numa faixa de moderação e acessibilidade discursiva, angariaria uma audiência bem maior, caso não demandasse que seus seguidores e simpatizantes se transformassem lingüisticamente em espécies de Che Guevara. “Nesse caso específico, parece que o meio está em dissonância com a mensagem” (JOHNSTON, 1999, p.563).

Por fim, Johnston (1999) esclarece que a PC tem tido e continuará a ter grande influência tanto na sua prática quanto na sua filosofia de ensino. Suas restrições e objeções se concentram exatamente nas ambições (ou pretensões) da PC e não nas substantivas contribuições já dadas por esta ao pensamento e à prática educacionais em todas as partes do mundo. Conclui o autor:

Vejo a pedagogia crítica oferecendo um caminho para se conceituar a questão crucial do poder nas salas de aula e nos sistemas educacionais, tanto a nível local quanto sistêmico, e para promover uma justificativa filosófica para uma pedagogia politicamente comprometida (JOHNSTON, 1999, p.563).

Assim, como se pode ver, nessa rica e polêmica trajetória, a pedagogia crítica, com seus objetivos e pretensões, nunca esteve imune a críticas e resistências. Entendemos que as

críticas e avaliações aqui expostas devam, ao invés de enfraquecê-la nas suas bases e concepções, de alguma forma, provocar uma reflexão que a leve à adequação ao atual momento histórico e aos contextos específicos, com seus objetivos, suas demandas e peculiaridades, em especial na área de ensino de inglês como língua internacional.

Como bem assinala Pennycook (1999), a pedagogia crítica como um todo, inclusive a sua vertente aplicada às áreas de TESOL (LE, SL e LI), não pode jamais se transformar em um pacote estático de conhecimentos. Ao contrário, se realmente deseja suplantar muitos dos desafios aqui colocados e consolidar sua caminhada como um campo teórico-filosófico com resultados práticos, a PC deve, além de estar sempre aberta ao questionamento, amearhar um número cada vez mais significativo de pesquisadores, professores e aprendizes para juntos compartilharem o máximo possível de experiências práticas, demonstrando que seus efeitos vão muito além da ‘grande teorização’.

O nosso trabalho de pesquisa com professores de inglês de Salvador, descrito e analisado no Capítulo 5 a seguir, se apresenta como um potencial exemplo capaz de mostrar que, guardadas as limitações, pretensões e (im)possibilidades, é bastante plausível afirmar que no mundo pós-moderno em que vivemos, onde a língua inglesa, ao consolidar seu *status* de língua internacional, cada vez mais se nativiza e modela identidades globais, não podemos mais prescindir de um processo de ensino e aprendizagem do idioma orientado para uma pedagogia intercultural crítica. Para muitos, a PC continua ancorada em objetivos utópicos. Mas será isso um problema? Talvez Oscar Wilde possa lançar alguma luz sobre a questão:

Isto é Utópico? Um mapa-múndi que não inclua a Utopia não é digno de consulta, pois deixa de fora as terras à que a Humanidade está sempre aportando. E nelas aportando, sobe à gávea e, se divisa terras melhores, torna a içar velas. O progresso é a concretização de Utopias (WILDE, 1983, p.44).

Após a incursão pelos pilares de sustentação teórica da nossa pesquisa nos Capítulos 3 e 4, reservamos o Capítulo 5, a seguir, para a apresentação e análise detalhada dos dados do trabalho.