

FLÁVIUS ALMEIDA DOS ANJOS

Desestrangeirizar a língua inglesa: um esboço da política linguística



DESESTRANGEIRIZAR
A LÍNGUA INGLESA
Um esboço da política linguística

REITOR

Sílvio Luiz Oliveira Soglia

VICE-REITOR

Georgina Gonçalves



Editora UFRB

SUPERINTENDENTE

Sérgio Augusto Soares Mattos

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Américo Almassy Júnior

Celso Luiz Borges de Oliveira

Geovana da Paz Monteiro

Jeane Saskya Campos Tavares

Josival Santos Souza

Rubens da Cunha

Sérgio Augusto Soares Mattos (presidente)

Silvana Lúcia da Silva Lima

Wilson Rogério Penteadó Júnior

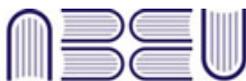
SUPLENTE

Carlos Alfredo Lopes de Carvalho

Robério Marcelo Ribeiro

Rosineide Pereira Mubarak Garcia

EDITORA FILIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Flávius Almeida dos Anjos

**DESESTRANGEIRIZAR
A LÍNGUA INGLESA**
Um esboço da política linguística



Editora UFRB

Cruz das Almas - Bahia - 2019

Copyright©2019 Flávio Almeida dos Anjos
Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB.

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica:
Antonio Vagno Santana Cardoso

Revisão, normatização técnica:
Flávio Almeida dos Anjos

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme
decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

A613d Anjos, Flávio Almeida dos
Desestrangeirizar a língua inglesa: um esboço da
política linguística / Flávio Almeida dos Anjos. – Cruz
das Almas/BA : UFRB, 2019.
120 p.
Modo de acesso: < www.ufrb.edu.br/editora/titulos
publicados >
ISBN: 978-85-5971-097-7 (e-book)
1. Desestrangeirização 2. Língua inglesa 3. Linguística
I. Título.

CDD 428

Ficha catalográfica elabora por: Ivete Castro CRB/1073



Editora UFRB

Rua Rui Barbosa, 710 – Centro
44380-000 Cruz das Almas – BA
Tel.: (75) 3621-7672
editora@reitoria.ufrb.edu.br
www.ufrb.edu.br/editora
www.facebook.com/editoraufrb

Este trabalho é dedicado a:
Rafael, Vinícius e Bernardo dos Anjos,
anjos que iluminam a minha vida e me inspiram a continuar a caminhada.

Agradecimentos

Tenho dito que agradecer é partilhar a felicidade por alguma razão, que enobrece tanto a quem faz quanto a quem recebe. Dessa vez, agradeço ao estimado professor Rajagopalan pelas sábias e sinceras palavras, à professora Denise Scheyerl, querida orientadora do doutorado, pelo parecer sensato que anuncia esta obra.

*Why not let me speak in any language I like?
The language I speak becomes mine, its distor-
tions, its queernesses, all mine, mine alone.*

(KAMALA DAS, 1989)

*I am suggesting that there are principles efec-
tive in dialect birth, the disintegration of a lan-
guage into newly-emerging local dialects.*

(SCHNEIDER, 2003, p. 234)

Sumário

Prefácio

Kanavillil Rajagopalan..... 13

Apresentação

Denise Chaves de Menezes Scheyerl 17

Primeiras palavras..... 19

Identidade e aprendizagem da língua inglesa..... 29

O que é desestrangeirizar mesmo? Do estranho ao familiar35

Como ocorre esse desestrangeirizar36

Desestrangeirizando na prática 40

A desestrangeirização no âmbito fônico-fonológico 49

Desestrangeirizar para a manutenção da identidade do aprendiz..... 51

E como fica a questão da inteligibilidade?..... 55

Desestrangeirizar a língua inglesa: desconstruindo relações de poder 61

Desestrangeirizar como proposta de política linguística 69

(Re)pensando o ensino da língua inglesa na educação superior..... 79

O foco no não nativo como pedagogia apropriada 89

Pedagogia apropriada para brasileiros 93

Sensível à questão local..... 99

A diversidade e (des)igualdade de uso 101

Fechando o diálogo por enquanto..... 107

Referências 111

Sobre o Autor 123

Prefácio

Kanavillil Rajagopalan¹

A expansão desenfreada da língua inglesa no mundo afora, principalmente no rastro do fim da Segunda Guerra Mundial e o estabelecimento da nova ordem mundial, sinalizada pela transferência da hegemonia da Grã Bretanha aos Estados Unidos da América, precisa ser vista e analisada com todo cuidado. Por um lado, ela representa uma enorme vantagem que é a de nos oferecer um meio eficiente para facilitar comunicação e contato entre nações que, na medida em que o fenômeno da globalização avança a galope, torna-se cada vez mais frequente e imprescindível. Por outro lado, ela também representa uma ameaça, sobretudo quando encarada sem um mínimo de espírito crítico e com vistas grossas ao papel que a língua pode desempenhar nas pretensões hegemônicas do novo Grande Irmão.

As vantagens de termos um meio acessível a todos os povos para interagir entre si, a fim de promover não só a troca de ideias, mas também a troca de mercadorias através de crescente comércio, já foram cantadas em prosa e verso. O perigo que ela representa está cada vez mais presente como tema de grande interesse entre os acadêmicos, principalmente entre os pesquisadores que se debruçam sobre as questões afins. Porém, infelizmente tais discussões tendem a ficar restritas a círculos acadêmicos e confinadas ao espaço limitado pelas muralhas da academia.

Daí, a grande relevância de um livro como o que os leitores têm a sua frente, livro este que procura esmiuçar em linguagem acessível ao público leigo o grande desafio de compreender o lugar do

1- Unicamp, UESB, UFT e CNPq. Professor Titular na área de Semântica e Pragmática das Línguas Naturais (UNICAMP). Mestre em Literatura Inglesa (Universidade de Delhi). Mestre em Linguística (Universidade de Delhi). Doutor em Linguística Aplicada (PUC-SP). Pós-Doutor em Filosofia da Linguagem (Universidade da Califórnia, Berkeley).

inglês no mundo de hoje, desfazendo sem alardes alguns dos mitos que se ergueram em torno da questão e trazendo à luz uma série de aspectos de grande pertinência à questão em pauta que nem sempre são levados em consideração pela grande massa. Flávius Almeida dos Anjos abre a discussão, muito acertadamente creio eu, colocando em xeque a ideia amplamente alardeada de que o segredo do sucesso ou fracasso na aprendizagem da língua inglesa reside no método didático utilizado no ensino. Na verdade, o que se verifica no campo de ensino de línguas é uma sucessão de métodos que foram, ao longo da história, enfileirados pelos “experts” no assunto, cada um deles se valendo das mais recentes “descobertas” nas áreas de linguística, educação, pedagogia, psicologia e por aí vai e, em razão disso, apresentado como a solução milagrosa. E, como gerações de alunos frustrados em matéria de aprendizagem da língua inglesa podem atestar com segurança, a experiência raramente foi animadora e a maioria desses alunos não conseguiu avançar além da bendita frase “*The book is on the table*”.

Para o autor do livro, um ponto de largada mais sensato para a empreitada de ensino de língua é o reconhecimento do fato de que o ensino de línguas faz parte de algo bem maior a saber, a política linguística. Pois, jamais se pode perder de vista que a aprendizagem de uma língua estrangeira acarreta mudanças na própria personalidade do aprendiz, o modo como ele se vê a partir de sua experiência e também, o modo como ele começa a enxergar o mundo ao seu redor. Vale dizer, quem começa na empreitada de aprender uma língua estrangeira nunca emerge no fim do processo como a mesma pessoa.

O processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo eminentemente político também num outro sentido. Além da transformação que o aprendiz inevitavelmente sofre, é preciso encarar também a forma como o contato com a outra língua (e conseqüentemente a nova cultura) faz com que o aprendiz seja obrigado a rever uma série de valores que até então ele achava que fossem os únicos aceitáveis. A aprendizagem de uma língua estrangeira passa por uma questão de transculturação. A aprendizagem de

uma língua estrangeira impacta sua pessoa de tal forma que não há como não ser transformada numa outra personagem, imbuída de novos valores, munida de nova visão do mundo.

Mas é aqui que reside uma das façanhas mais intrigantes: o aprendiz também se transforma, ao longo do processo de aprendizagem, como um ponto de encontro entre as duas culturas em questão. Ele funciona como se fosse um estranho tubo de ensaio, ou melhor, um caldeirão, onde as duas culturas se misturam e se transformam numa nova cultura que pode ser descrita como um amálgama das duas culturas originárias, aquela que o aprendiz traz consigo e aquela com a qual ele tem contato na aprendizagem da língua estrangeira. O resultado é uma mestiçagem, um *pot-pourri*. Em nossos tempos de globalização, movimento de grandes massas ao redor do mundo e contato entre os povos à velocidade de relâmpago, essa mistura entre culturas está despertando cada vez mais atenção.

O nome desse pot-pourri é ‘*World English*’, uma verdadeira “novilíngua” à la George Orwell e seu *Admirável Mundo Novo*. A única diferença é, contrariamente a novilíngua preconizada por Orwell que servia para ofuscar a realidade e assim manter o povo sob eterno controle, o *World English*, enquanto novilíngua, serve para se contrapor às pretensões do Grande Irmão, tal qual foi aludido acima. Nesse sentido, ele é altamente libertário, colocando o falante, o usuário, no centro das atenções. E a língua como ela é: um meio, jamais um fim. Um auxiliar a serviço de quem pretende se comunicar com outros povos, jamais, um instrumento de domínio, de submissão de outros. Trata-se de uma língua que pertence a todas as nações, a todos os povos que dela fazem algum uso. *World English*, ao contrário, não tem proprietários.

World English intriga muita gente pelas óbvias diferenças gritantes que apresenta em relação a línguas mais bem “estabelecidas”. Em primeiro lugar, a novilíngua é algo em construção, com regras um tanto “frouxas”. No entanto, para quem se acha no direito de desprezar o *World English* por ser uma língua em construção com regras “frouxas” deve-se dirigir o seguinte desafio: É possível falar de uma língua que não esteja em processo de construção, de evolução, com regras sen-

do revistas de tempo em tempo? A própria língua inglesa passou por vários estágios, evoluindo ao longo do tempo até se chegar à forma como nós a conhecemos hoje. Salvo as línguas tidas como “mortas”, todas elas estão, sem exceção, em constante evolução. Por ser uma língua um “fenômeno linguístico” que só começou a marcar sua presença recentemente, *World English* potencializa o seu caráter improvisatório. Mas, isso é apenas e tão somente uma questão de tempo. Da mesma forma que ocorreu com todas as línguas ao redor do mundo, é possível que o *World English* também chegue a se consolidar como uma língua num momento ainda longinquamente distante.

World English é o resultado daquilo que o autor deste livro denomina ‘desestrangeirização’. Desestrangeirização ocorre quando uma língua deixa de ser estrangeira no sentido pleno deste termo. Ela deixa de ser estrangeira quando um grande número de pessoas que não nasceram em ambientes onde a língua era de uso comum passam a utilizar o idioma com cada vez mais frequência e em cada vez mais domínios de uso. Em decorrência, a língua, outrora tida como estrangeira, passa a fazer parte do repertório total linguístico de quem assim recorre a ela. Ela é, em outras palavras, naturalizada. Não há nada de estranho nesse processo. As variantes norte-americana, australiana, canadense etc, da língua inglesa foram se desenvolvendo e adquirindo seus próprios “sotaques” distintivos. As variantes, indiana, nigeriana, keniana, singaporeana e assim por diante estão caminhando na mesma direção, embora ainda em fase nascente. Não é de se estranhar que o mesmo está fadado a ocorrer em quinhões distantes do mundo que não tiveram contato direto histórico com o mundo anglófono, a saber, os países pertencentes ao assim-chamado “círculo em expansão”.

É essa língua que, conforme pleiteia Anjos neste livro, devemos procurar promover ao redor do mundo em resposta à globalização em curso. Estou de pleno acordo com a tese defendida por ele e é meu sincero desejo que as ideias defendidas por ele ressoem nos corredores da academia e no mundo afora.

Apresentação

Denise Chaves de Menezes Scheyerl²

Este estudo se inclui em um processo mais amplo de repensar o *status* da língua inglesa que vem sendo desencadeado na contemporaneidade desde as últimas décadas do século XX. Constituindo-se em um importante ponto de inflexão nesse processo de produção de conhecimento, tem por objetivo aprofundar algumas considerações iniciais desse debate em curso sobre o perfil da sociedade contemporânea e sua relação com o ensino da língua inglesa, respondendo a algumas demandas urgentes de fundamentação da prática político-pedagógica da educação linguística na atualidade.

A escolha dos sete capítulos norteou-se por três constatações: identidade, ideologia e política linguística, fatores decisivos no debate sobre questões que envolvem não só a motivação e atitudes frente ao aprendizado de uma língua estrangeira, como também o universo da comunicação, cuja orientação se pauta na equivocada hegemonia de uma língua que deve ser apropriada pelos diferentes grupos sociais.

A obra toca em questões que, de certa forma, desafiam a indústria do ensino da língua inglesa (ELT), já que traz à tona aspectos que podem favorecer docentes e discentes desse idioma, ao sinalizar a manutenção das identidades nacionais, ao usar essa língua, combatendo noções equivocadas de supremacia de sotaques, que, segundo o autor, causam sentimento de inferioridade dos aprendizes.

Ao sugerir ações que podem subsidiar na extinção dos dogmas indesejáveis que se perpetuam no ensino-aprendizagem de línguas, Flavius, com mais este presente para a grande comunidade dos estudos linguísticos, vem contribuir com ricas sugestões de alternativas para a criação de novas posturas pedagógicas.

2- Professora Titular da Universidade Federal da Bahia. Atua no Programa de Pós Graduação em Língua e Cultura (PPGLINC), na área aquisição, ensino e aprendizagem de línguas. Doutora em Filologia pela *Ludwig-Maximilian Universitat Munchen, Alemanha*.

Primeiras palavras...

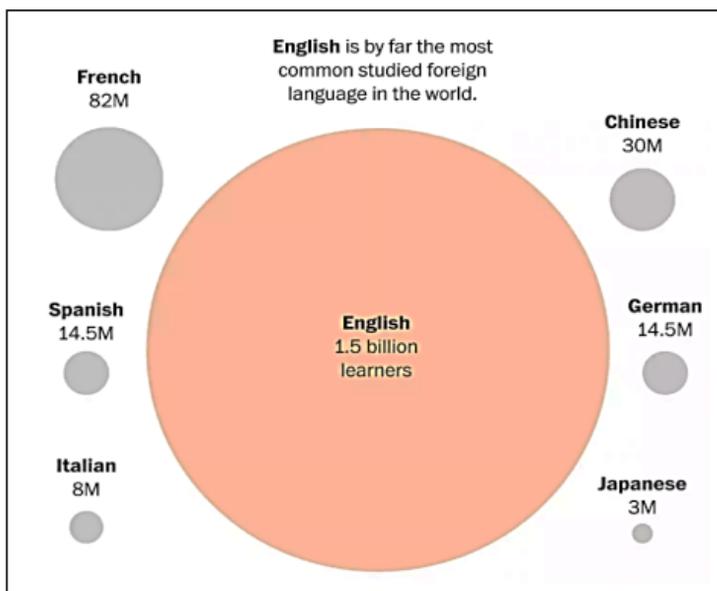
A causa do sucesso ou do fracasso em aprender uma língua estrangeira deve ser buscada em algum lugar que fique além da metodologia usada. Um desses lugares, não o único, é o espaço político do aluno e do professor.
(LEFFA, 2005, p. 204)

Durante muito tempo se acreditou que o sucesso ou o fracasso da aprendizagem de uma língua nova dependia exclusivamente da metodologia. O aspecto metodológico ocupava espaço quase sagrado no rol das reflexões. Tudo estava centrado na metodologia e se acreditava que a escolha metodológica adequada sozinha daria conta do êxito da aprendizagem de línguas (ANJOS, 2017). Desconsiderava-se, desse modo, questões que estivessem (aparentemente) fora da sala de aula. Ledo engano! Embora seja um problema velho, essa ainda é uma questão contemporânea. Pensar a aprendizagem de uma língua nova para além da sala de aula é tomá-la como uma questão de ordem política, o que de fato, ela é. No tocante ao ensino/aprendizagem da língua inglesa, não adotar uma postura crítica, que entenda esse idioma em sua faceta política, ainda tem causado problemas para os envolvidos nesse processo. Esses problemas envolvem uma visão equivocada de identidade, supremacia de povos, sotaques, inteligibilidade etc. Por isso, é relevante esclarecer o caráter político de uma outra língua, aos que se interessam pela sua aprendizagem.

No caso da língua inglesa, alguns especialistas arriscam dizer que o sol nunca se põe para ela, e que ela tomou o mundo porque estava no lugar certo, na hora certa (CRYSTAL, 2012). A expressividade dessa língua é constatada por mais de 1 bilhão e 350 milhões de falantes não-nativos que a usam diariamente, em contextos diversos, sendo o idioma nativo de quase meio bilhão de falantes. Há estimati-

vas que em 10 anos, mais 2 bilhões de pessoas irão falar esse idioma, ultrapassando o total de 3 bilhões de falantes no mundo, caso o ritmo de expansão desse idioma global continue. Desse modo, é fato incontestável a posição alcançada pela língua inglesa no cenário atual. A disseminação desse idioma tem atraído milhares de pessoas para aprender a usá-lo em diversos ramos da vida social. Nessa perspectiva, o *Washington Post* divulgou resultados de uma pesquisa conduzida pela universidade de Düsseldorf, cujos dados evidenciam que a língua inglesa é o idioma mais estudado como língua estrangeira no mundo.

Quadro 1: número de pessoas que aprendem inglês no mundo



Fonte: THE WASHINGTON POST (2015)

Essa expansão e demanda para a aprendizagem do inglês têm também possibilitado pensá-lo com um novo olhar. Esse idioma, que agora dá sinais nítidos de desvinculação de suas raízes, pois já escapou das mãos dos ingleses, dos norte-americanos, dos australianos, dos novo-zelandeses, e todos que acreditavam ter propriedade sobre ele

(RAJAGOPALAN, 2014), está sendo usado com novas características, porque quando uma língua se expande, ela, inevitavelmente, muda (CRYSTAL, 2000). Nesse sentido é que Galloway e Rose (2018) ressaltam que um grande número de aprendizes do inglês tem feito isso em adição ao seu repertório da língua materna, o que tem promovido um impacto muito significativo na própria língua inglesa. Esses pesquisadores afirmam que essa língua não está sendo mais falada como uma primeira língua dos que nasceram nos países hegemônicos como os Estados Unidos e o Reino Unido, ou como uma língua estrangeira adquirida para se comunicar com um falante nativo. Eles destacam que essa língua está sendo usada globalmente e, por isso, tem sido apropriada pelos seus (novos) falantes, de diversas maneiras. Assim, a disseminação do inglês tem promovido a assunção de novos usuários e proprietários dessa língua. Isso tem tirado o falante nativo, a criatura enigmática (RAJAGOPALAN, 2004), da posição de único que tem a custódia da língua, com direito a ditar padrões e prescrever normas. Isso fica evidente na questão da pronúncia, sobretudo porque sotaques e sons divergem, a depender do falante, até mesmo entre as variedades nativas (RAJADURAI, 2007).

E já que o inglês tem sido usado cada vez mais em perspectivas locais, não faz mais sentido tomar esse idioma, de caráter franco global, com referências hegemônicas exclusivas. Isto é, a escolha dos modelos norte-americano e britânico ganha foro privilegiado em diversos contextos. E embora o senso comum insista nessa onda de que falar bem inglês é falar os modelos norte-americano ou britânico, alcançar esses padrões do inglês pode não ser tão profícuo nesse momento para o futuro do Brasil. Por conta disso, é relevante implementar políticas linguísticas, visando a beneficiar novos aprendizes e inseri-los nos enredos cotidianos onde a língua inglesa também engendra tais episódios.

Como o inglês seguiu uma rota de desterritorialização, sendo cada vez mais usado por novos falantes (não nativos) do que por nati-

vos, o caminho está aberto para tornar essa língua mais próxima desses novos falantes. Esclarecer esta questão é o intento desta obra. Para tanto, ancora-se em reflexões no âmbito da política linguística, cujas proposições que serão aqui delineadas alinham-se com a noção de que como professores de línguas, devemos buscar opinar e influenciar a mencionada atividade. Já que muitos estudiosos da linguagem insistem em não abordar o caráter político peculiar das línguas, é preciso corroborar reflexões nesse sentido, sobretudo com base no bom senso (RAJAGOPALAN, 2014) dos que se interessam pela causa, visando a esclarecer a relação entre língua e política, e auxiliar docentes e discentes. Essa relação, embora timidamente abordada na contemporaneidade, tendo em vista que ainda é latente a ideia de que apenas o linguista, por ter conhecimento científico, é quem pode opinar sobre questões da linguagem, já havia sido pensada na antiguidade, pois Aristóteles chamava atenção para o fato de que o homem é o único animal da natureza dotado da fala e que através dela faz escolhas, portanto político.

Este livro traz em suas páginas reflexão que gira em torno do ensino e da aprendizagem da língua inglesa. Ela é produto de leituras, pesquisas e experiências pessoais, lecionando a língua inglesa, agora no magistério superior. À luz da Linguística Aplicada, apresento argumentos sobre a desestrangeirização da língua inglesa, como proposta política linguística, já que penso, com ela, favorecer aprendizes brasileiros desse idioma global. Isso é factível! No âmbito das políticas linguísticas, esta proposta configura-se como uma tomada de decisão, a quem se interessar, com vistas à implementação de ações concretas, como algumas que serão aqui delineadas.

A reflexão proposta aqui assume um caráter político, tão comumente negligenciado ao ensino/aprendizagem das LE, porque pensa este processo para além da sala de aula. Esta reflexão contempla os fatores relacionados a uma língua de *status* global, que denotam relações de poder, de supremacia de povos, culturas, portanto, de natu-

reza política. Em se tratando de língua, pouco espaço para a reflexão, de fato, de maneira clara, é dado à dimensão política que a permeia. Isto é, pouco se leva em consideração porque uma língua como o inglês, por exemplo, tem alcançado diferentes contextos nacionais e como na sala de aula de inglês, as atitudes de supervalorização em relação aos sotaques e culturas hegemônicas e os sentimentos de inferioridade dos aprendizes demarcam uma relação de poder constrangedora, já que, embora, as línguas sirvam para comunicar, elas transcendem essa dimensão funcional (COUTO, 2009), não são, desse modo, apenas meros instrumentos de comunicação ou de conhecimento, também de poder (BOURDIEU, 1977).

O raciocínio levantado aqui não se consolida no sentido de desconstruir a relevância da língua inglesa. Muito pelo contrário. O mundo, de certa forma, tem se articulado em inglês. A vida social no planeta, em diversas esferas, também está marcada por esse idioma desterritorializado. Saber usar a língua inglesa é ter em mãos as chaves de acesso ao mundo acadêmico, dos negócios, da educação, dos esportes, da diplomacia, do marketing, do meio científico, do turismo. Isso, por sua vez, tem feito com que essa língua também seja articulada em perspectivas locais, sendo constantemente remodelada e reestruturada com as idiossincrasias dos grupos sociais que dela fazem uso. Por isso, há a necessidade proeminente de se pensar a desestrangeirização da língua inglesa como política linguística, para que os modos de falar a língua inglesa sejam reconhecidos e legitimados, e as gerações futuras possam aprender esse idioma internacional com toques locais.

Este livro não pretende, nem intenciona, colocar as ideias defendidas aqui, sobre desestrangeirização, como finalizadas. É apenas mais uma tentativa de, a partir de uma reflexão política linguística, privilegiar novos falantes do inglês aqui no Brasil. Visa a fortalecer o entrosamento na política linguística, discutindo ações que podem ser articuladas, para intervir no destino da aprendizagem de uma língua franca global.

POLÍTICA LINGUÍSTICA

A política linguística concerne uma série de atividades relativas à política, ao planejamento, à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo e, como não podia deixar de ser de outra forma, ao ensino da(s) língua(s) que faz(em) parte do patrimônio linguístico de um país, de um estado, enfim, de um povo.

(RAJAGOPALAN, 2014, p. 73)

A alusão feita no subtítulo desta obra, sobre ser um esboço da política linguística, no tocante ao ensino da língua inglesa, ancorase no fato da possibilidade de pensar no agenciamento de ações que possam intervir numa dada realidade linguística, visando, quem sabe, mudá-la.

Há razões de sobra para encaixar esta reflexão

no âmbito da política linguística, já que o texto também gira em torno da questão de que milhares de pessoas são discriminadas e humilhadas por terem o sotaque que a elite considera de baixo prestígio (RAJAGOPALAN, 2013), através de uma ideologia colonialista, que supervaloriza os sotaques nativos do inglês das culturas hegemônicas.

Incorpore-se a essa reflexão a noção de variação linguística, de que as línguas não são instrumentos de comunicação estáveis, estáticos, homogêneos. Elas são sim variáveis, heterogêneas. E por isso requer outros olhares e atitudes que possibilitem compreender as novas construções da língua. Desse modo, a reflexão posta nesta obra alinha-se com a noção de que as línguas, por serem variáveis, mutáveis, heterogêneas e estarem sempre em processo de (re)construção, tais (re)construções, também advindas dos novos falantes de uma LE, devem ser respeitadas.

Esta reflexão também fundamenta-se numa perspectiva pós-colonial, porque levo em consideração este momento sócio histórico como palco para críticas ao desenvolvimento das formas etnocêntricas de conhecimento, que reproduzem hierarquias e desigualdades.

No universo do ensino/aprendizagem da língua inglesa, o pós-colonial desponta como movimento questionador da adoção de metodologias, abordagens, livros didáticos, da supremacia do falante nativo, da imposição dos sotaques nativos e do conceito de erro, quando falantes de outras línguas usam o inglês em situações sociocomunicativas (ANJOS, 2017).

Esta obra está organizada em sete capítulos mais as considerações finais. No primeiro capítulo, **Identidade e aprendizagem da língua inglesa**, trago um pouco da minha experiência como aprendiz de língua inglesa, colocando em evidência a necessidade de se discutir com os aprendizes desde o início questões como identidade, atitudes e ideologia, fatores que rondam o contexto de ensino/aprendizagem de línguas, mas que muitas vezes não ignorados, para que problemas sejam evitados, tais como o sentimento de inferioridade, baixa autoestima e/ou o abandono.

No segundo capítulo, **O que é desestrangeirizar mesmo?: do estranho ao familiar**, apresento o conceito de desestrangeirização, chamando atenção para a necessidade de reconhecer as variedades do inglês mundo afora, corroborando esse argumento com alguns exemplos correntes das diferentes formas de uso desse idioma. Ainda sugiro algumas ações que podem ser consolidadas no sentido de auxiliar aprendizes a desestrangeirizar o inglês, no intuito de torná-lo familiar, para que não desenvolvam reações negativas em relação à aprendizagem desse idioma, e, para tanto, apresento dois relatos de experiências que evidenciam questões de identidade, atitude e ideologia.

No terceiro capítulo, **E como fica a questão da inteligibilidade?**, trato da inteligibilidade e da interpretabilidade, apresentando argumento que visa a desconstruir a noção equivocada de que a inteligibilidade só será consolidada se houver um sotaque nativo. Para tanto, inicio tratando da questão dos sotaques nativos de língua inglesa e depois entro no universo da comunicação, refletindo sobre a inteligibilidade e a interpretabilidade.

No quarto capítulo, **Desestrangeirizar a língua inglesa: desconstruindo relações de poder**, chamo atenção para o fato de que para desconstruir relações de poder, que oprimem, constroem, que geram situações desconfortáveis para novos aprendizes da língua inglesa, é preciso proceder a desestrangeirização desse idioma, respeitando as variedades e as idiosincrasias dos grupos sociais que aprendem e usam essa língua.

No quinto capítulo, **Desestrangeirizar como projeto de política linguística**, apresento o conceito de política linguística e combato atitudes preconceituosas de alguns especialistas em relação às variedades da língua inglesa, como o Chinglish, bem como apresento alguns dados da pesquisa etnográfica que conduzi, evidenciando as atitudes dos aprendizes em relação aos diferentes sotaques desse idioma. Ainda, proponho algumas orientações que podem auxiliar a desestrangeirizar a língua inglesa e trazer benefícios para os aprendizes.

No sexto capítulo, **(Re)pensando o ensino da língua inglesa na educação superior**, argumento sobre a necessidade de repensar o ensino da língua inglesa nessa esfera. Para tanto, compartilho alguns dados da pesquisa etnográfica que conduzi com um grupo de alunos da graduação, os quais apresentaram atitudes negativas relacionadas a fatores que requerem ações no âmbito da política linguística para o ensino desse idioma. Ainda apresento sugestões que podem auxiliar na extinção dessas atitudes.

No sétimo capítulo, **O foco no não nativo como pedagogia apropriada**, discuto sobre o ensino da língua inglesa. Levo em consideração o papel global que essa língua tem hoje, para refletir sobre como ela deve ser ensinada. O objetivo principal é esclarecer uma tendência atual com relação ao ensino da língua inglesa. Na busca por uma pedagogia apropriada, eu proponho o foco no não nativo, já que entendemos que o inglês é uma língua global, usada por um grande número de pessoas no mundo todo. A reflexão proposta neste capítulo está ancorada nas ideias de Freire (1996), sobre educação,

principalmente quando ele defende a autonomia do aprendiz. Assim, para ensinar inglês, através de uma pedagogia apropriada, é preciso permitir que os aprendizes se apropriem dessa língua também. Ainda trato da importância de levar em consideração a necessidade de reconhecer os diferentes usos, sotaques e construções da língua inglesa, alertando para o fato de que o que vale é a comunicação dos nossos sentimentos e expressão das nossas identidades.

E na parte final desta reflexão, **Fechando o diálogo por enquanto**, faço algumas considerações sobre a língua inglesa, o seu ensino aqui no Brasil, chamando atenção para a necessidade de buscar alternativas que aproximem os aprendizes desse idioma, com pesquisas que possibilitem reestruturar o ensino/aprendizagem e os materiais didáticos, para que eles também possam estar inseridos nas ações que são engendradas por essa língua no mundo.

Nas próximas linhas serão apresentados pontos chaves: identidade, ideologia, desestrangeirização e política linguística para a compreensão desta obra. Nessa linha de raciocínio, no capítulo a seguir, relato brevemente a minha experiência com a aprendizagem da língua inglesa, tratando da questão da identidade enquanto aprendiz de uma nova língua.

Identidade e aprendizagem da língua inglesa

O uso que os falantes do inglês fazem do seu dialeto regional os torna quase imediatamente reconhecíveis em sua identidade cultural – frequentemente pela simples pronúncia.

(SHOEMAKER, 2011, p. 26)

Quero iniciar este capítulo com o relato da minha própria experiência³ como aprendiz da língua inglesa, porque ela também serve como ponto de partida para a reflexão que estou propondo aqui. A minha relação com a língua inglesa tem início quando eu tinha apenas nove anos. Eu cresci num ambiente, onde meus pais eram professores de línguas, o que, de algum modo, contribuiu para a minha inclinação para aprender inglês. Naquela época, um universo novo foi apresentado a um aprendiz, cuja imaturidade não permitia perceber fatores como ideologia, identidade e atitudes, que rondavam o contexto de ensino/aprendizagem. Todos esses fatores estão intimamente relacionados com a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) e, quando não esclarecidos, podem trazer consequências negativas para aprendizes, tais como sentimento de inferioridade, baixa autoestima e até o abandono do processo de aprendizagem.

Eu segui a trajetória de aprendizagem do inglês passando pela adolescência. Nesse percurso, me acompanhou durante muito tempo a noção de que eu tinha que falar inglês como um norte-americano. O que, em certa medida, me trazia frustração e medo de me expressar em inglês. Só depois, como professor e pesquisador, eu pude me desvencilhar dessa noção. Eu tirei um peso das minhas costas, ao tomar consciência de que eu poderia falar inglês mantendo a minha própria

3- Este texto inicial é, em parte, a apresentação de um trabalho de comunicação que fiz na UFBA, com a turma do doutorado em Língua e Cultura, na disciplina Tópicos em Linguística Aplicada I.

identidade, o meu senso de nacionalidade brasileira. Nesse sentido é que a questão das identidades deve ser esclarecida para docentes e, sobretudo, para discentes, para que problemas sejam evitados e não se estimule e favoreça a formação de identidades de base frágeis.

Embora exista uma fantasia sobre a unidade identitária, as nossas identidades, na verdade estão sempre em processo de formação, e hoje, o cenário contemporâneo com as suas diversas redes sociais virtuais, tais como o *Skype*, *Youtube*, *Facebook*, *E-mail*, tem possibilitado verificar a complexidade da questão identitária. Para que se possa entender melhor, compartilho alguns conceitos contemporâneos de identidade. Basicamente, é possível entender identidade como um conjunto de características próprias e exclusivas de um indivíduo (HOUAUISS, 2011) ou, simplesmente, o que uma pessoa é, as suas qualidades ou a de um grupo social (CAMBRIDGE DICTIONARY, 2006). Já Moita Lopes (2003) define identidade como sendo o que uma pessoa é, determinada pelo momento e pelo lugar.

Hall (1992) trata dessa questão com propriedade, ao definir o homem em três momentos distintos, marcado por diferentes tipos de identidades. Primeiro, ele argumenta que o sujeito do iluminismo tinha identidade unificada, completa, cuja essência permanecia a mesma durante toda a vida. Segundo, Hall (1992) caracteriza o sujeito sociológico, cuja identidade é formada pela interação com os outros. Trata-se de um ser não autônomo nem autossuficiente, a sua identidade é fragmentada. E por fim, ele trata do sujeito pós-moderno, o qual não tem identidade fixa nem permanente. Esse sujeito assume diferentes identidades em contextos diversos. Por isso Hall (1992) acrescenta que o sujeito pós-moderno tem identidade mutável, contraditória e múltipla, ficando evidente, desse modo, que as identidades são precárias, mutáveis e estão sempre em processo de renegociação (RAJAGOPALAN, 2003). Mas é prudente reforçar que embora as identidades hoje sejam múltiplas e mutáveis em um mesmo indivíduo, ele ainda tem um núcleo interno ou essência que é 'o eu real' (HALL, 1992).

Alinhando esses conceitos com o contexto de ensino aprendizagem da língua inglesa, é bom que se esclareça que, embora as identidades sejam múltiplas e mutáveis, os aprendizes não devem, nem precisam imitar ou simular uma identidade que não será sua. O contexto de aprendizagem de uma LE é também o espaço para a (re)construção e (re)formulação das identidades, porque é nesse espaço que é possível ter acesso a novas formas de ser, agir e pensar, e, assim, o que somos vai sendo reformulado. Talvez seja por isso que Rajagopalan (2003) tenha afirmado que, ao aprender uma LE, nós, naturalmente, nos transformamos em outras pessoas. Sobre isso, esse autor coloca ainda que as identidades passam por estágios de ajustes, a partir das relações com outras pessoas, de diferentes bases culturais, e destaca a urgência da compreensão tanto do ensino quanto da aprendizagem de uma LE como redefinidores de identidades, e arrisca dizer que quem percorre os caminhos das LE, redefine a própria identidade.

Entretanto, na contramão dessa perspectiva, ainda existem espaços onde se fomentam, de maneira equivocada, a busca pela identidade do outro, a emulação da cultura alvo, a imitação perfeita do sotaque nativo, dos falantes das culturas hegemônicas. Tais ações são consolidadas através de livros didáticos, docentes e programas de cursos, que reverberam abordagens que favorecem os falantes nativos da cultura alvo. Como exemplo, compartilho a seguir proposta de um curso de inglês que encontrei na Internet recentemente:



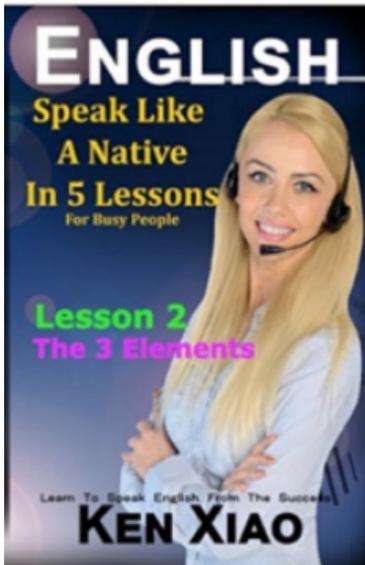
Entre em contato: 11 2122 9000

FALE COMO UM NATIVO

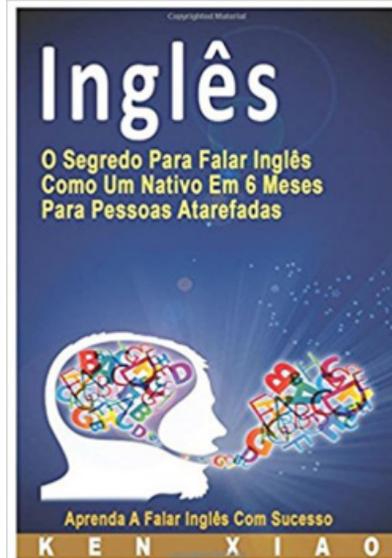
Faça um curso no exterior e aprenda o idioma onde ele é falado. Escolha entre mais de 40 destinos. Nós garantimos os seus resultados.

Fonte: Site do *Education First*

Semelhante a esse exemplo, há dois livros do Ken Xiao, professor não nativo de inglês, cuja biografia afirma que aprendeu inglês aos 17 anos. O Xiao é autor de uma série de livros, no estilo de autoajuda, que trazem em seu bojo uma noção colonialista de língua. Como não bastasse, esse autor propõe ensinar uma fórmula e um segredo para falar inglês como um nativo, em tempo hábil.



Fonte: www.amazon.com



Fonte: Google images

Como se vê, ainda há na sociedade essa noção equivocada que incita a emulação do sotaque das culturas hegemônicas. Há uma indústria poderosa que ainda vende essa visão de que o bom falante é o nativo da língua alvo. Para Graddol (2006), essa é umas das mais antiquadas visões que ronda o contexto de aprendizagem da língua inglesa e, por isso, a falta do sotaque nativo não deve ser visto como sinal de competência pobre. Já Moita Lopes (1996) ver de tal atitude de imitação perfeita do “falante nativo” como sintoma de alienação, uma forma de colonização cultural e linguística, que leva ao abandono da identidade cultural do aprendiz.

IDENTIDADE

A identidade é formada pela interação entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo interno ou essência que é 'o eu real', mais isso é formado e modificado em um diálogo contínuo com os mundos culturais externos e as identidades que eles oferecem. (HALL, 1992, p. 276).

Por essas razões, é preciso esclarecer a questão das identidades, principalmente por conta da discriminação sofrida pelos não nativos e pela suposta superioridade dos nativos da língua alvo (KUMARAVADIVELU, 2006). Nesse sentido, Norton (2017) questiona quais identidades estão disponíveis para aqueles que usam a língua

inglesa, quer sejam nativos ou não. Para esse pesquisador, a questão da identidade emerge do reconhecimento de que a língua é tanto um sistema linguístico quanto uma prática social, em que as identidades são forjadas, imaginadas e negociadas.

Essas questões, de algum modo, sinalizam a necessidade de pensar alternativas que possam favorecer novos falantes de inglês, de diferentes linguaculturas, que auxiliem o desenvolvimento do direito de falar (BOURDIEU, 1977). Ao aprender uma nova língua, negociamos o código, sem precisar anular quem somos, porque um Brasileiro falando inglês não é um Americano, um Britânico ou um Australiano falando inglês, é um Brasileiro falando inglês (LEFFA, 2012). Daí decorre que é importante preservar o nosso senso de nacionalidade, porque corremos o risco de passar por um processo de perda profunda da nossa subjetividade (HALL, 1992). No cerne dessa reflexão, é possível incluir como alternativa a desestrangeirização da língua inglesa.

A desestrangeirização, fenômeno linguístico, está vinculado a parâmetros de apropriação de uma LE, de ressignificação lexical, de diálogos interculturais e mudanças que ocorrem nos níveis lexicais e fonológicos. Por isso, a aprendizagem de uma nova língua requer no-

vas posturas por parte do aprendiz, que se dão no nível do conhecimento e do corporal também. O conhecimento diz respeito às novas estruturas linguísticas que devem ser adquiridas pelo aprendiz. Já o corporal, diz respeito ao esforço feito nos articuladores do aparelho fonador para a produção de novos sons. O estrangeiro, nesse sentido, ancora-se nessas duas questões. Entretanto, é possível fazer com que aprendizes evoluam e saiam desse nível em que a língua ainda se revela estrangeira. Sobre isso tratarei no Capítulo 3.

Assim, adentrar no universo da aprendizagem de uma LE é um momento, ao menos inicialmente, de desconforto psíquico e corporal. Isso é bem verdade porque as tentativas de reproduzir sons que inexistem em nossas línguas maternas, com os quais não temos ainda familiaridade, como o “th” do inglês, nos colocam em situações incômodas. E, por isso, a aprendizagem de uma LE, inicialmente, nos coloca em situações de não-saber absoluto, quando parecemos retornar ao estágio de infantes (REVUZ, 2002), refazendo a experiência da impotência de se fazer entender, ao explorar movimentos de contração, abertura, fechamento, relaxamento e vibração dos articuladores do aparelho fonador.

Diante desse cenário, que pode se revelar problemático para aprendizes, é necessário percorrer alguns caminhos que auxiliem a desconstruir essas barreiras. E uma dessas alternativas é a assunção do eu, do aprendiz que fala com autonomia, com a sua identidade. E a autonomia e a identidade adão de mãos dadas com a desestrangeirização. Mas, e o que essa questão das identidades tem a ver com a desestrangeirização? Ao tratar da desestrangeirização da língua inglesa automaticamente somos levados a tratar também de questões como nacionalidade e identidade, sobre o que discutirei no próximo capítulo.

O que é desestrangeirizar mesmo? do estranho ao familiar

O inglês Português brasileiro, por exemplo, eu defino como um tipo de inglês que eu preciso saber quando vou ao Brasil, caso contrário serei incapaz de conversar eficientemente com as pessoas em inglês.

(CRYSTAL, 2010, p. 2)⁴

We are Carnaval

We are, we are folia

We are, we are the world of Carnaval

We are Bahia.

(GUANAES, N. 2005)

O romancista africano Chinua Achebe, em 1975, falou sobre o seu pressentimento de que a língua inglesa carregaria o peso da sua experiência africana, enfatizando, entretanto, que seria um novo inglês, alterado para corresponder ao cenário africano. Em perspectiva semelhante, o que Crystal (2010) diz na citação que abre este capítulo alinha-se com a noção de apropriação de uma LE, de cunho internacional. O que ele faz menção diz respeito ao fato de os falantes brasileiros do inglês trazerem as suas referências culturais para esse idioma. Prova inequívoca disso é a música de Nizan Guanaes, lançada em 2005, aqui no Brasil, expressando para o mundo que a Bahia é a terra do carnaval, cuja escrita intercambia léxicos da língua portuguesa e da língua inglesa. Isso tem a ver também com a reflexão sobre desestrangeirização proposta aqui. Ao usar a língua inglesa, falantes brasileiros têm, naturalmente, adaptado essa língua aos seus contextos linguísticos-cultu-

⁴ Original: *Brazilian Portuguese English, for example, I define as the kind of English I need to know about when I go to Brazil, otherwise I will be unable to converse efficiently with local people in English.*

rais. Desse modo, Jenkins (2006) destaca que há visões sociolinguísticas sobre a língua inglesa que reconhecem que as influências linguísticas e culturais locais têm afetado a maneira como esse idioma é falado em diferentes espaços do mundo, incluindo as suas idiossincrasias pragmáticas, de sotaques, de estruturas sintáticas e seus léxicos.

Assim, mundo afora, são incorporados, inevitavelmente, à língua inglesa, aspectos locais do meio onde vivem os novos falantes, que optam por manter as suas identidades, transferindo, desse modo, traços da sua própria língua (JENKINS, 2007). Nesse sentido, é verdade que a língua inglesa está fincando raízes em muitas comunidades no mundo, sendo apropriada por novos falantes, se convertendo em novas variedades (SCHINEIDER, 2003), o que sinaliza a sua desestrangeirização. Por isso, já é possível falar no *Brazilian-English*, *Italian-English*, *Franglais*, *Spanglish*, *Chinglish*, *Inglish*, todas variedades correntes do inglês, evidenciando que, embora, os falantes nativos tenham sentimento de pertencimento dessa língua, entretanto aqueles que falam o inglês como segunda alternativa de comunicação é que determinarão o seu futuro no cenário mundial (GRADDOL, 2000), porque, como bem coloca Crystal (1963), uma língua é o que os seus falantes fazem dela, ela é um fenômeno social. Nesse sentido, fica evidente a necessidade de desprezear a língua que se aprende, o que significa não aceitar como “verdade única” os usos de um idioma nos moldes das culturas hegemônicas.

Como ocorre esse desestrangeirizar

O mundo tem usado o inglês e, por conta disso, é coerente falar em propriedade global da língua inglesa (GALLOWAY, 2017), tendo em vista o uso diverso desse idioma numa escala global. Muitos especialistas têm usado o termo *World Englishes* para fazer referência a tal uso. Esse termo foi, na verdade, cunhado por Kachru, no início da década de 1970, para evidenciar como a língua inglesa funciona em

diferentes contextos no planeta. Esses diferentes usos apontam para a desestrangeirização da língua inglesa e, nessa linha de raciocínio, neste capítulo será apresentado um constructo sobre a desestrangeirização. Para tanto, inicialmente, tomarei como ponto de partida o conceito do termo.

Estrangeira vem do que é estranho, desconhecido, não familiar. Em Árabe e Hebraico, “estranho” equivale a “demoníaco”, “horrível”. Se estrangeira remete a estranho, recorro a Freud (1919) para dizer que o termo é assustador e relaciona-se com medo e horror. Entretanto, Freud (1919) discute a ideia de o estranho ser uma categoria do assustador, que remete ao que é conhecido, de velho, e muito familiar. Em suas reflexões, Freud (1919) afirma que talvez nós mesmos falemos uma língua que é estrangeira. Assim, parece que a nossa própria língua só vai deixar de ser estranha, a medida que nos familiarizamos com ela.

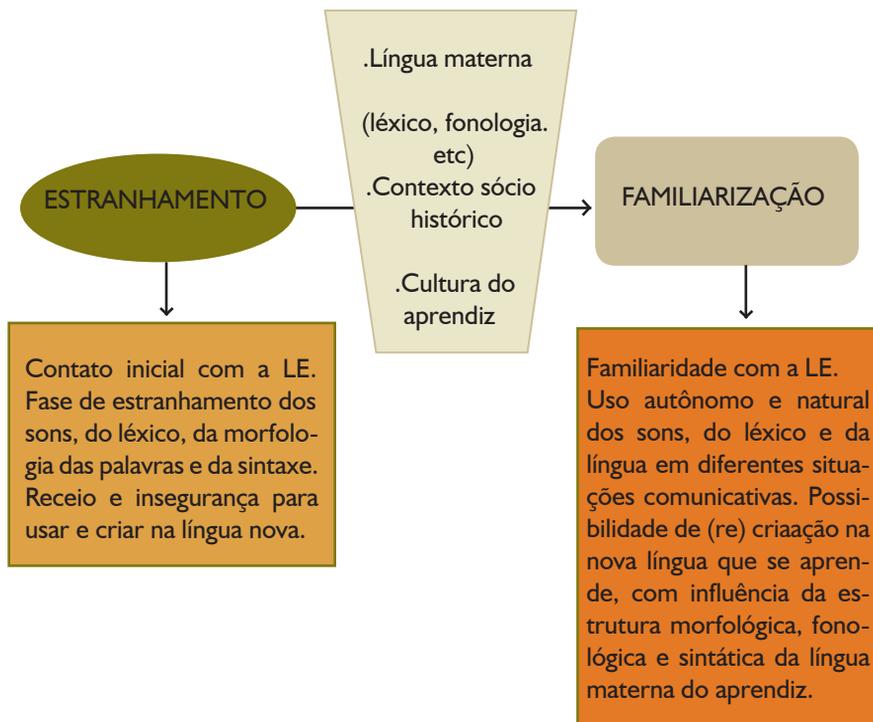
No campo semântico, ‘desestrangeirizar’ seria retirar o que é estrangeiro, estranho, desconhecido. O prefixo “des” denota oposição, negação. Desse modo, parece que a familiarização com a nova língua é um estágio que está condicionado à retirada do que é estranho na língua para um aprendiz. Quanto a isso, Revuz (2002) diz que ao aprender uma nova língua, passamos pela experiência do estranhamento e ao mesmo tempo nos familiarizamos com o estranho. Mas isso não é verdade como um todo, porque além de acomodar a nova língua, nós também retiramos o que é estranho dela, para que ela possa se tornar familiar. Logo, quando menciono aqui a questão da desestrangeirização, faço referência a um conjunto de mudanças, em diferentes níveis, que os aprendizes de uma LE fazem nessa língua, para torná-la próxima deles, porque uma língua se desestrangeiriza quando nos é familiar e já não pertence apenas ao outro, mas a mim também que dela faço uso (ANJOS, 2017). E, assim, o aprendiz de uma LE imprime a sua identidade na nova língua, que ao se desestrangeirizar vai sendo não só falada com propósitos autênticos, mas o próprio aprendiz fala

nessa língua, revelando traços da sua identidade (ALMEIDA FILHO, 1993), o que também vai remodelando a própria língua, dando origem às variedades, com características bem idiossincráticas de um determinado grupo social. Entretanto, em muitos contextos parece existir um certo desprezo em relações às variedades da língua inglesa, o que para o professor é um agravante se ele considera apenas aquela que remete à língua imaginária, resultado dos processos de colonização, apenas as que são hegemônicas, sobretudo quando não reconhece as especificidades de usos em outros países, as suas variações e conflitos advindos desse contato (CORREA, 2014).

Uma questão relevante que precisa ser destacada logo de início é que a desestrangerização da língua inglesa sempre irá ocorrer em comunidades onde esse idioma é (a princípio) estrangeiro, e a consolidação desse fenômeno se dará pela associação com outra língua e cultura, cujo falante atua no sentido de apropriar-se dele. Tenho a convicção de que a desestrangerização ocorre para satisfazer as necessidades de comunicação do aprendiz/falante. Em suma, o conhecimento de dois códigos linguísticos pode levar falantes a realizarem construções resultantes da junção desses dois códigos, sendo um materno e o outro estrangeiro, porque o contato entre línguas locais e a língua inglesa resulta em novas formas locais (JENKINS, 2014). Parece que nessa linha raciocínio é que Seidlhofer (2011) argumenta que aprendizes do inglês como língua estrangeira se tornam usuários do inglês como língua franca.

Quanto à desestrangerização, ela é perceptível quando a nova língua se desaproxima das suas raízes e vai se adaptando aos padrões linguísticos e culturais do aprendiz/falante. Entretanto, para que isso ocorra, parece que os aprendizes passam por fases. Nesse sentido, para se tornarem próximos da nova língua, os aprendizes primeiro saem da fase do estranhamento e alcançam a familiarização, o que, por sua vez, pode depender de alguns fatores, como a língua materna, o contexto, a cultura etc. A seguir está a figura 1 representativa dessas fases:

Figura 1: Aprendizagem de uma língua estrangeira e a desestrangeirização



Fonte: o autor

Se levarmos em consideração que após a desestrangeirização teremos como resultado uma variedade da língua inglesa, devemos, então, acatar o raciocínio de Schneider (2003), porque esse autor concluiu que as variedades do inglês espalhadas pelo mundo passaram por cinco fases consecutivas 1) Fundação, quando o idioma inicia a sua trajetória numa comunidade, 2) Estabilidade exonormativa, cuja norma é proveniente do colonizador, 3) Nativização, os novos falantes vão se apropriando da língua, 4) Estabilidade Endonormativa, a comunidade que usa o idioma começa a ditar as regras e 5) Diferenciação, quando o idioma vai adquirindo novas características diferen-

tes quando da sua fundação. O constructo elaborado por Schneider (2003) é válido porque auxilia na compreensão de como as variedades surgem, para desfazer, inclusive, a visão de que a variabilidade de uma língua seja vista como um evento caótico (SCHMITZ, 2016).

Desestrangeirizando na prática

É nesse sentido que estão emergindo novas variedades da língua inglesa, com as recriações e adaptações dessa língua por parte dos novos falantes, cujo caráter internacional possibilita a expressão das identidades nacionais bem como a redução do conflito entre inteligibilidade e identidade (CRYSTAL, 2012), o que sinaliza a sua desestrangeirização. Em termos históricos, os norte-americanos foram pioneiros em desestrangeirizar a língua inglesa. Para Kumaravadivelu (2005), esses povos não apenas desnativizaram a língua colonial que lhes foi imposta, mas também descolonizaram esse idioma. Mesmo vivendo numa colônia da Inglaterra, os norte-americanos conseguiram, ao longo dos anos, proceder mudanças em termos lexicais, gramaticais e no âmbito fonológico. Por isso que são muitas as diferenças entre o inglês falado nos Estados Unidos e na Inglaterra. A título de exemplo, enquanto falantes do inglês norte-americano usam *airplane*, *apartment* e *bar*, no inglês falado na Inglaterra usa-se *aeroplane*, *flat* e *pub*. Em termos gramaticais, há diferença nas construções das sentenças também. Enquanto um norte-americano diz *Do you have a bike?* o inglês diz *Have you got a bike?*

Assim, fica evidente, como afirmam Raihan e Deterding (2018), que um único padrão de inglês é uma falácia e que muitas variedades desse idioma estão emergindo com as suas próprias normas lexicais e de pronúncia. Esses pesquisadores, de Brunei, país localizado na ilha de Bornéu, cuja população é de 400,000 habitantes, na Ásia, citam como exemplo os falantes da variedade “*Brunei English*”, que produzem o som do /t/ em vez do /th/, no início de palavras como “*thought*” e “*third*”, o que revela uma característica desses falantes ao produzi-

rem esse som. Para eles, essa variedade do inglês, embora tenha sido construída com base no inglês britânico, de quem Brunei foi protetorado, evoluiu naturalmente, desenvolvendo os seus próprios traços, o que, a meu ver, aponta para a desestrangeirização.

Seguindo essa linha de raciocínio, é possível perceber um caráter desestrangeirizado da língua inglesa não só tomando como base os países hegemônicos, mas os países e regiões supostamente emergentes também parecem trafegar por caminhos semelhantes. O inglês sul-africano, idioma falado por cerca de 10% da população sul-africana, por exemplo, sofreu forte influência das línguas zulu e africâner, e hoje, os falantes dessa variedade usam um repertório vocabular produto da ressignificação da língua inglesa. A respeito disso é que os falantes dessa variedade do inglês usam *trek*, em vez de *journey*, e comumente usam *star trek* para fazer menção à produção cinematográfica norte-americana ‘jornada nas estrelas’.

No sul da Nigéria, é usado o “*pidgin English*”, principalmente no perímetro urbano. Essa variedade do inglês alia termos das línguas locais a um inglês mais simplificado em termos fonéticos. Trata-se de uma criação regional, cuja essência ancora-se na agregação de termos e pronúncias indígenas. O inglês Nigeriano tem se desviado das normas Britânicas e Americanas e se consolidado como uma língua local. Para Dangana (2014), a língua inglesa tem passado por um processo de modificação no contexto Nigeriano, a qual tem sido pidginizada, nativizada e aculturada. Entretanto, esse pesquisador, da universidade de Wukari, na Nigéria, pondera que o inglês Nigeriano é parcialmente aceitável, porque as suas características ainda são vistas como um desvio às normas hegemônicas.

Na Índia, o inglês indiano - *Inglish* - é falado por mais de sessenta milhões de falantes, o que tem tornado essa variedade a terceira mais usada naquela nação. Ao observar o *Inglish*, é possível verificar um número significativo de diferenças do falado na Inglaterra ou nos Estados Unidos, mais uma prova inequívoca da desestrangeirização.

Como exemplo, é possível constatar que, embora a gramática tradicional, com base no inglês falado na Inglaterra, preconize que não se usa a forma ING com determinados verbos, na Índia é comum usar em construções do tipo “*She is knowing the answer*” e “*He’s understanding you*”. Além disso, no inglês falado na Índia, as tag questions tem construções diferentes do inglês padrão. Os Indianos usam no final das perguntas “no” ou “na”: “*you speak English, no?*” ou “*you work here, na?*”. Quanto à pronúncia, o W tem som de V. Por isso, o pronome *we* é pronunciado “vi” e o substantivo *water* “vater”. Tais fatos apontam para a desestrangeirização de uma língua que sofreu influência de outras línguas e culturas, num país multicultural.

O *Chinglish*, variedade chinesa do inglês, produto da influência da cultura chinesa sobre a língua inglesa, também apresenta uma série de características nos níveis fonológico, sintático, discursivo e lexical. Prova disso é que os falantes do *Chinglish* não fazem diferença entre as vogais, pelo fato delas não existirem no idioma chinês. Assim, palavras como “beat” e “bit” têm as mesmas pronúncias para os falantes do *Chinglish*. No âmbito lexical, os falantes do *Chinglish* também seguem um padrão bem idiossincrático, porque embora no inglês padrão e para outras variedades, se use “*turn on/off*” (ligar/desligar), para fazer menção a aparelhos eletrônicos, eles usam “*open/close*” (abrir/fechar), e, por isso, eles dizem “*open the tv*” em vez de “*turn on the tv*”, ou ainda “*close the light*” em vez de “*turn off the light*”.

Com relação ao *Chinglish*, dois pesquisadores, Jing e Niannian (2006) ainda com pensamento colonialista, compreendem tais escolhas linguísticas como erro, e enfatizam que os erros mais comuns do *Chinglish* estão ancorados em quatro níveis: pragmático, lexical, sintático e o nível da pronúncia. No nível pragmático, por exemplo, esses pesquisadores afirmam que os erros ocorrem quando os falantes se baseiam nos hábitos e na cultura chinesa, o que, para eles, não é aceitável para os falantes nativos do inglês. Os dois pesquisadores se perdem nas suas reflexões, ao sustentar pensamento reacionário que converge para a supremacia dos falantes nativos da língua inglesa.

O *Japlish*, variedade japonesa, é uma realidade linguística bem sedimentada no Japão. Stanlaw (2009) chama essa variedade de “língua japonesa” e assevera que o inglês no Japão é como o ar: está em todo lugar, com 95% dos japoneses usuários desse idioma. Esse autor arrisca dizer que o Japão, hoje, não existe sem a língua inglesa, por se tratar de um idioma essencial para o funcionamento da sociedade japonesa. Como todas as variedade, as diferenças são facilmente notadas, como *Rice* que no inglês japonês é *Raisu*, *Bus* é *Basu*, *Apartment* é *Apaato*, *Home* é *Hoomu* e *Hot* é *Hotto*, o que possibilita dizer que essa variedade da língua inglesa é uma fonte linguística que tem estado a serviço dos japoneses. Essa língua tem penetrado profundamente na vida dos japoneses, reescrevendo a cultura local, a arte, a economia e o consumismo. Os exemplos a seguir evidenciam isso. A figura 2 mostra a ocorrência do *code-switching*, numa propaganda da coca-cola, no Japão. Já a Figura 3 exhibe a cantora de um grupo de rock amador fazendo manifestação em praça pública no Japão, usando a língua inglesa, para tanto.

Figura 2: Propaganda da coca-cola no Japão.



Fonte: Stanlaw (2009)

Figura 3: Tomcats rock group.



Fonte: Stanlaw (2009)

Uma outra variedade do inglês é o *Spanglish*. Orsi (2008) o define com uma mistura de dois códigos, uma alternância de uso entre o espanhol e o inglês, marcada por fatores como nacionalidade, identidade e classe. Esse autor diz ainda que o *Spanglish* se torna um unificador de um grupo maior, oriundo de diferentes países que usam o espanhol. Para ele, o *Spanglish* serve para expressar sentimentos e emoções e é potencialmente entendido e falado por 45 milhões de falantes nos Estados Unidos. O *Spanglish* também se consolida enquanto variedade desestrangeirizada em diversos níveis. O quadro a seguir exibe alguns exemplos de ocorrência do *Spanglish* no nível lexical:

Quadro 2: exemplos do Spanglish.

SPANGLISH	ENGLISH	SPANISH
“Troka”	“Truck”	“Camioneta”
“Traila”	“Trailer”	“Remolque”
“Chimenay”	“Chimney”	“Chimenea”
“Liquiando”	“Leaking”	“Perdiendo/ goteando”
“Lonche”	“Lunch”	“Almuerzo”
“Mol”	“Mall”	“Centro comercial”
“Chagiiier”	“Shower”	“Ducha”

Fonte: Orsi (2008)

Desse modo, a desestrangeirização da língua inglesa, como reflexão política linguística, traz em si mesma a noção de que essa língua desvincula-se de suas origens e vai se adaptando a perspectivas cada vez mais locais e, por isso, precisa ser pensada por educadores nessa perspectiva. Isso, na verdade, alinha-se com os pressupostos do inglês como língua franca, uma língua em comum usada por pessoas que não compartilham uma mesma base cultural (JENKINS, 2006), com características de determinados grupos sociais, com um número significativo de inovações linguísticas, em termos gramaticais, lexicais, fonológicos, diferente da versão nativa (JENKINS, 2014). Quanto a isso, eu tenho verificado a ocorrência de determinadas construções em inglês, realizadas por falantes brasileiros, tais como “*I have 19 ye-ars old*” em vez de “*I am 19 years old*” e “*I´m married with João*” em vez de “*I´m married to João*”, a não flexão verbal da terceira pessoa do singular, como nos exemplos “*she work*” em vez de “*she works*”, prova inequívoca da ressignificação e desestrangeirização desse idioma

no contexto brasileiro. Entretanto, essas construções ainda repercutem de maneira negativa, e, nesse sentido, é que Jenkins (2014) chama atenção para o fato de que o resultado desses novos usos pode ser percebido como erros, como quando os novos falantes do inglês usam substantivos que são incontáveis para a norma padrão como contáveis, a exemplo de “*informations*” e “*advices*”. Mas, a quem tais construções ferem? A quem elas desonram, depreciam?

Com relação a não flexão verbal diante da terceira pessoa do singular é esclarecedor destacar que tal construção ocorre de maneira natural e que, em termos históricos, é possível afirmar que no *Old English* embora houvesse seis terminações verbais no presente simples, com o tempo elas foram reduzidas para duas apenas: acrescentando-se o ‘s’ para a terceira pessoa do singular e nada para as demais.

Por essas razões, e compreendendo a dinâmica evolutiva das línguas, não deve o professor proceder correções bruscas, que oprimam e silenciem aprendizes, quando os mesmos realizam tais construções. Não há justificativas para condenar as inovações linguísticas de uma língua pelo fato de tais construções não estarem de acordo com a noção preconcebida de como uma língua deve ser ou como deve soar (CRYSTAL, 1963). Os professores devem, antes de tudo, compreender essas construções como exemplos contingentes de criatividade e adaptação de uma língua usada por novos falantes (JENKINS, 2014), porque o inglês falado em cada nação tem a sua própria distinção cultural, refletindo a sociedade de que ele é parte (CRYSTAL, 2017). Até mesmos os ditos falantes nativos enveredam por caminhos que fogem à norma padrão. Isso também é verdade, porque tenho verificado que, em discursos orais, muitos deles têm optado, por exemplo, por usar a forma negativa *don't* para todas as pessoas, em detrimento da forma *doesn't*. Quanto a isso, Crystal (2017) diz que muitas pessoas crescem em contextos regionais em que são absolutamente normais construções do tipo “*ain't*” (em vez de *I'm not*), “*I were sat here*” (em vez de

I was sat here), bem como o uso de negativas duplas, etc. Isso também me fez lembrar uma entrevista⁵ que assisti com Will Smith, quando ele relata uma história pessoal para superar o medo e, no meio do relato, ele diz a seguinte frase: “*right!, you like, well they was drunk too*”. Aqui o que chama atenção é o fato de um falante do inglês da Filadelfia, nos Estados Unidos, usar a forma *was* no lugar de *were*. Isso deixa evidente que a língua pode ser, de fato, reinventada, reformulada e contrariada pelo próprio falante. Este exemplo serve justamente para mostrar que mesmo sendo “falante nativo”, é possível fazer construções que um aprendiz não nativo possivelmente realizaria. Por isso também é razoável dizer que ao aprender uma língua com o *status* de franca global, como o inglês, aprendizes podem adicionar, modificar, jogar com ela, criar nela, ignorar também o que vem, originariamente, dela, lançando sob ela traços de suas identidades. (CRYSTAL, 2006). A isso, acredito que Crystal (2006) tem chamado de *New Englishes*, e, declara que:

O que acontece quando um grande número de pessoas adota o inglês em um país? Elas desenvolvem um inglês próprio. Existem agora muitas variedades novas de inglês falado se desenvolvendo ao redor do mundo, em países como Índia, Cingapura e Gana. Eles têm sido chamados de “novos ingleses”. Por que surgiram? Por causa da necessidade de expressar uma identidade nacional. (CRYSTAL, 2005, p. 35)

Segundo Crystal (2010), quando uma comunidade decide adotar uma língua como alternativa de comunicação local, os membros dessa comunidade iniciam um processo de adaptação, no intuito de corresponder às demandas comunicativas regionais. Para tanto, essas pessoas acabam recriando palavras para se referir a costumes e práticas, a política e a religião, a comida, bebidas, esportes e tantas outras da vida diária, que ao longo do processo vão ficando desconhecidas fora do país. Sobre isso Paiva (2005) alerta que o inglês encontrado nas grandes cidades do Brasil é, na verdade, um dialeto comercial próprio

5- Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0DNv2p2ayZ0&t=85s>

do povo brasileiro. O que esses autores colocam, em certa medida, também tem a ver com o uso de anglicismos por aqui. A respeito disso, uma rápida busca sobre como isso ocorre no Brasil, é possível explicitar com o X-burguer, em vez de *cheeseburger*, o basquetebol, em vez de *basketball*, e futebol, em vez de *football*. A lista de palavras e sentenças de origem inglesa, que são usadas por aqui e que foram, na verdade, ressignificadas é extensa. Quanto a isso, me parece muito esclarecedor o que Revuz (2002) diz sobre o fato de que aprender uma língua estrangeira é, efetivamente, utilizar uma língua estranha, na qual as palavras são muito parcialmente “contaminadas” pela língua materna. Para ela o primeiro contato com uma LE é problemático, já que o aprendiz traz consigo uma longa história com a sua primeira língua, a qual sempre fará interferências na língua estrangeira, fazendo com que o aprendiz crie, naturalmente, um sistema fonético pessoal, híbrido, mas, fortemente, ancorado na sua língua materna.

Apesar de ser um encontro inicial complicado, os novos aprendizes conseguem, de algum modo, se apropriar da língua estrangeira, mas não mais aquela versão inicial. Esse processo de apropriação da língua estrangeira, que modifica, altera, reentoa e ressignifica o vocabulário é o que, também, podemos chamar de desestrangeirização. Não menos verdade que esse “desestrangeirizar” desconstrói a visão de homogeneidade estável da língua e evidencia resistência à hegemonia da língua estrangeira rígida, quando novos falantes se apropriam dela em benefício próprio (SEIDLHOFER, 2011).

Um ponto, também, a ser destacado, quanto a isso, é que esse fenômeno vai se naturalizando, e a maioria dos usuários desconhece a origem de palavras e sentenças. Obviamente que eles têm noção do significado e uso. Menciono a minha experiência com alunos da graduação, pois quando mostro a eles as siglas VIP, SOS e WIFI⁶, usa-

6- VIP: são as iniciais de ‘*very important person*’, usada para fazer referência a pessoas distintas, espaços para pessoas importantes. SOS: são as iniciais de ‘*save our souls*’, literalmente significa salve as nossas almas, é um pedido de clamor. WIFI: são as iniciais de ‘*wireless fidelity*’, significa fidelidade sem fio.

das aqui no Brasil, muitos não sabem destrinchá-las. Como disse, eles têm pleno conhecimento de uso, mas, de fato, não sabem desvendar a origem e explicar minuciosamente o que está por trás delas.

A seguir está mais um exemplo, do uso da língua inglesa no contexto brasileiro, numa demonstração do que alguns especialistas chamam de code-switching⁷:

João da Silva teve um dia **stressante**, enfrentou um **rush** danado e chegou atrasado para o **meeting** com o **Sales manager** da empresa onde trabalha. Antes da **Workshop** com o **expert em top marketing**, foi servido um **brunch**, mas a comida era muito **light** para a sua fome. À tarde, **plugou-se** na rede e conseguiu dar um **download** em alguns softwares que precisava para preparar o seu **paper** do dia seguinte. Deletou uns tantos arquivos, pegou sua **pick up** e seguiu para o **point** onde estava marcada um **happy hour**. Mais tarde, no **flat**, ligou para o **delivery** e traçou um **milkshake** e um **hamburguer** enquanto assistia ao non stop da MTV. À noite, pôs sua camisa mais **fashion**, comprada numa sale do **shopping** e foi assistir a Shine no cinema. Voltou para o **Apart Hotel**, a tempo de ver um pedaço do seu **Talk show** preferido na TV.

Fonte: Veja (1997)

Quanto a isso, Calvet (2002) explica que quando alguém se confronta com duas línguas, que utiliza de vez em quando, pode ser que essas línguas se misturem e que sejam produzidos enunciados bilíngues. Já para Crystal (2012) o fenômeno do *code-switching*, como evidenciado no exemplo anterior, ocorrendo em larga escala, é uma das características mais notáveis de situações em que os novos “ingleses” emergem. Ele menciona ainda que as variedades misturadas envolvendo o inglês estão em toda parte, como o *Franglais*, *Tex-Mex*, *Chinglish*, *Japlish*, *Singlish*, *Spanglish*, *Denglish* e muitas outras, alertando que elas todas têm sido aplicadas a uma variedade de uma língua que tem passado pelo fenômeno da anglicanização.

7- Alternância de uso de códigos linguísticos ocorre quando um falante alterna entre duas ou mais línguas.

A desestrangeirização no âmbito fônico-fonológico

Para tornar a uma língua familiar parece que os aprendizes fazem ajustes também no nível fônico-fonológico. Esses ajustes são feitos por meio de transferências de uma língua para outra. O nosso sistema fonético, na verdade, se desenvolve vagarosamente durante a infância, através de um processo que culmina na adolescência. Alguns especialistas acreditam que durante esse processo fica mais fácil assimilar as vogais e as consoantes da L2, isso por acreditarem que existe um espaço fonológico em comum nos sons da L1 e da L2, que, assim, passam a influenciar um ao outro.

Alguns estudos têm sido conduzidos visando a uma melhor compreensão da questão da transferência fonético-fonológica da L1 para a L2. Os estudos de Cabañeros e Alves (2008), por exemplo, que visavam a compreender esse processo de transferência fonético-fonológico, possibilitaram que elas postulassem que os aprendizes, normalmente, estabelecem correspondência entre as letras e os sons, de modo a seguirem os padrões baseados nas regularidades ortográficas encontradas na L1. Para elas há uma tendência de transferência dos padrões do português na produção oral em inglês.

Já os estudos de Zimmer e Bittencourt (2008) atestam, dentre outras coisas, que durante o aprendizado de uma LE, vários processos de transferência podem ocorrer nos níveis fonéticos e fonológicos. Esses autores ressaltam o desprezo com que a qualidade vocálica é tratada, já que os novos falantes tendem a não seguir o padrão dos falantes nativos, o que pode ser justificável pela grande variação desse aspecto entre os muitos falantes nativos do inglês, a depender da região onde vivem esses falantes. Nesse sentido, muitos aprendizes de língua inglesa se deixam influenciar pela grafia da língua materna ao produzir os sons numa língua estrangeira. Alguns exemplos podem evidenciar bem isso, como SIT [I] que muitas vezes é pronunciado SIT [i], DID [I], que muitas vezes também é pronunciado DID [i]. Em

suma, essas influências da L1 sobre a L2 representam uma estratégia que apontam também para desestrangeirização. Mas o fato é que se essas construções não ofendem, nem ferem a ninguém e, se podem comunicar, está tudo bem!

Desestrangeirizar para a manutenção da identidade do aprendiz

De posse dessas informações, como educadores podem auxiliar aprendizes a desestrangeirizar a língua inglesa? Que ações são essas que mencionei na abertura desta obra, que podem ser articuladas no sentido de desestrangeirizar a língua inglesa e beneficiar aprendizes? A primeira delas é favorecer uma atmosfera propícia à aprendizagem da nova língua, sem pressões, deixando os alunos confortáveis com relação a possíveis equívocos em todos os níveis, sem zombar da pronúncia e distorção dos sons da nova língua que se está aprendendo. Nesse aspecto, é relevante esclarecer sobre a tolerância com relação aos novos sons, palavras e sentenças. Isso me faz lembrar o capítulo inicial de *Budapeste*, de Chico Buarque, quando o personagem diz que deveria ser proibido debochar de quem se aventura em uma língua estrangeira. Isso deveria ser levado a sério, porque, muitas vezes, tal atitude de deboche acaba criando um bloqueio, por medo de errar. Nesse sentido é que, inevitavelmente, aprendizes de LE enfrentam embaraço na hora de ser um outro, quando tem que tomar a palavra numa LE para, a partir dela, nomear o mundo. Esses aprendizes, na verdade, precisam assumir-se sujeitos também em uma nova língua, ou seja, sujeitos que constroem e atribuem sentidos ao mundo em que estão inseridos. (CAVALHEIRO, 2008).

A outra ação é abrir espaço para a discussão das identidades, conscientizar os aprendizes que não precisam almejar ser o outro, o falante nativo, que a sua subjetividade nacional pode e deve ser mantida, sobretudo quando se trata da aprendizagem de uma língua global. Esse é um desafio para diversas nações frente ao cenário mun-

dial global e ao ascendente multilinguismo (GRADDOL, 2006). Tal abertura para a percepção da questão identitária deverá alicerçar-se na noção de que é através da LE também, com as interações sociais, que as identidades são formadas. Nesse sentido é que todo aprendiz, ao decidir imergir no aprendizado de uma LE, vai se modificando continuamente, ao ter o contato com outros mundos culturais e identidades por eles disponibilizadas (HALL, 1992), sem, no entanto, ter que anular o seu senso de subjetividade nacional.

Outra ação é esclarecer para os aprendizes questões de ordem sócio-históricas relacionadas à língua inglesa, isto é, o que essa língua tem representado para a humanidade, como ela atingiu o *status* de língua franca global, dentre outros aspectos. Isso se faz necessário porque, assim, é possível esclarecer como a língua inglesa se desterritorializou, chegando a todos os continentes, fazendo parte da vida de milhares de pessoas no mundo, e, por isso, não está atrelada exclusivamente às culturas hegemônicas, como a norte-americana e a inglesa. E, desse modo, por conta dessas questões, os aprendizes podem manter os seus sentidos de subjetividade nacional, sem precisar invalidá-los. Em outras palavras, quero dizer com isso que qualquer brasileiro pode aprender a falar inglês como um brasileiro, sem precisar emular o falante nativo. Nesse sentido Shoemaker (2011, p. 31) diz que:

Para os brasileiros que acreditam que sua própria cultura tem tanto valor quanto a americana e para os brasileiros que têm orgulho de sua identidade como brasileiros, um primeiro passo possível para validar essa identidade seria os brasileiros começarem a aceitar que o inglês que eles falam é o seu próprio inglês, e não um inglês que pertence a mais alguém.

Eu tenho verificado que ao impedir que aprendizes se expressem em língua inglesa, mantendo as suas identidades nacionais, as consequências não são nada agradáveis, porque tenho constatado o medo, a insegurança e a frustração de muitos deles quando não alcançam a meta inalcançável, de ser como o falante nativo de língua

inglesa. Merecem destaque aqui dois relatos de experiências que tenho usado ultimamente quando tenho que falar sobre questões de identidade e aprendizagem da língua inglesa. O primeiro relato é o meu. Eu comecei a aprender inglês, com já externei, com 9 anos, praticamente impelido por meu pai, através do método audiolingual e da técnica DRILL, de repetição sistemática. Não quero aqui tecer críticas ao método ou à técnica, porque acredito que todos os métodos e técnicas podem funcionar, em maior ou menor grau, não existindo nenhum melhor do que o outro, ficando o seu bom funcionamento condicionado às necessidades e especificidades dos aprendizes. No entanto, uma atitude acrítica me acompanhou por um bom tempo, a de que para falar bem inglês eu tinha que falar como um Norte Americano. Aliás, a bem da verdade, isso não é de todo culpa minha, porque uma das primeiras sentenças que estava na parte inicial do material didático para a prática do DRILL era exatamente “*I will speak English just like an American*”⁸.

Retomo o que disse no primeiro parágrafo do capítulo I, da minha imaturidade para perceber mais uma das muitas investidas ideológicas imperialistas, colonialistas, presentes em muitos livros e materiais didáticos de língua inglesa, que buscam fazer com que aprendizes emulem a cultura alvo e o falante nativo. Essa atitude de supervalorização me acompanhou por anos e, com ela, a sensação de incapacidade. Só depois, um pouco mais amadurecido consegui enxergar a faceta perversa dessa ideologia. Eu também superei esta fase, me libertei dessa noção equivocada de que tinha que falar como um nativo da língua inglesa. Hoje, professor do magistério superior, sinto que tenho a missão de passar isso para os meus alunos, de deixá-los tranquilos quanto ao uso da língua inglesa, sem essa de querer ser um *native like*.

O outro relato é o de Barcelos (1995). Ela conta a sua experiência como aprendiz de inglês, do seu medo e frustração por não con-

8- Tradução: “falarei inglês igual a um americano”.

seguir falar como uma norte-americana. Até que ela foi confrontada com a própria crença num diálogo com um amigo norte-americano, que perguntou a ela: “*what’s wrong with your brazilian accent?*”. A partir desse momento, Barcelos conseguiu ressignificar a sua crença

de que deveria falar como uma nativa. Libertou-se das atitudes de supervalorização em relação ao falante nativo e revela que conseguiu encontrar a sua própria voz e sotaque:

Em resumo, eu posso dizer que encontrei a minha própria voz e o meu próprio sotaque e também acolhi bem a minha identidade como uma falante brasileira do inglês [...] Sinto que agora sou um tipo diferente de professora e pesquisadora, a que se aceita e é capaz de falar fracamente com seus alunos e outras pessoas sobre isso, este artigo é a prova viva disso. Isso é o resultado de um processo reflexivo longo em que a persistência, a paciência, a aceitação e a coragem desempenharam papel fundamental. Espero que este artigo possa encorajar outros a fazer o mesmo. (BARCELOS, 1995, p. 7-8).

Nessa linha de pensamento é que nós, educadores, devemos ter a responsabilidade de ensinar os usos apropriados do inglês, mas também conscientizar aprendizes sobre questões identitárias e estilísticas, para que possam encontrar as suas próprias vozes nessa língua, que, inevitavelmente, é de outras pessoas, mas deles também. Mas se cada falante, de cada região tem um modo particular de falar, aí surge um questionamento: e como fica a questão da inteligibilidade? O que tentarei responder no próximo capítulo.

9- Tradução: “O que há de errado com o seu sotaque brasileiro?”

E como fica a questão da inteligibilidade?

*Seremos capazes de entender um ao outro, com tantas variedades e usos diferentes do inglês? A resposta é simples – sim, se queremos que outras pessoas nos entendam e não, se não queremos que outras pessoas nos entendam*¹⁰

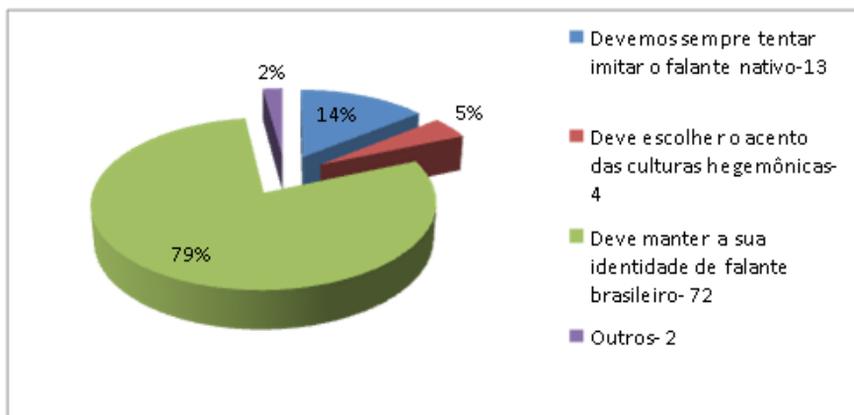
(KIRKPATRICK, 2014, p. 43)

Este capítulo versa sobre a inteligibilidade e, inevitavelmente, sobre a interpretabilidade. A intenção é desconstruir a noção equivocada de que a inteligibilidade só será consolidada se houver um sotaque nativo. Para tanto, inicio tratando da questão dos sotaques nativos de língua inglesa e, depois, entro um pouco no universo da comunicação, refletindo sobre a inteligibilidade e a interpretabilidade.

Ao usar uma língua, qualquer falante almeja comunicar e acaba por expressar a sua identidade. Mas muitos falantes ainda se sentem constrangidos, receosos em usar uma nova língua, porque temem ser comparados ao falante ideal, cartesianamente construído, perfeito, que não foge às regras. Muitos aprendizes ainda seguem a rota errada, porque pensam que para falar bem uma língua nova, devem imitar o nativo. Prova inequívoca disso são os dados da pesquisa etnográfica que conduzi com alguns alunos da graduação, uma vez que quando perguntei a eles se deveríamos imitar o falante nativo, 14% deles concordaram e 5% almejavam ter o sotaque das culturas hegemônicas de língua inglesa. O gráfico a seguir evidencia isso:

10 - Original: *Will we be able to understand each other with so many different varieties and uses of English? The answer is simple – yes, if we want other people to understand us and no, if we do not want other people to understand us.*

Gráfico I – Opinião dos alunos sobre os sotaques.



Fonte: Anjos (2018)

Nessa linha de raciocínio, Jenkins (2007) conduziu pesquisa com 326 estudantes, com o intuito de compreender a percepção deles no tocante aos sotaques. Os dados revelaram que os participantes usaram muitos adjetivos negativos para fazer referência ao sotaque não nativo, tais como “errado”, “incorreto” e “deficiente”. Por outro lado, os mesmos participantes usaram os adjetivos “competente”, “fluyente”, “bom” e “correto” para os sotaques nativos da língua inglesa. Desse modo, muitas pessoas continuam a supervalorizar os falantes nativos e buscam alternativas pedagógicas que, fabulosamente, os levem a esse padrão. Essas pessoas desconsideram que a língua inglesa espalhou-se mundo afora e que está sendo reinventada em muitas performances cotidianas.

Se por um lado entendemos o papel que a língua inglesa tem para a humanidade, compreendendo as suas muitas facetas como idioma desterritorializado, apropriado, resignificado e reentoadado por falantes de diferentes línguas maternas (ASSIS-PETERSON, COX, 2007), por outro, esbarramos num questionamento acerca da sua qualidade para ser compreendida. Se verificamos que há um número significativo de pessoas que usam a língua inglesa, em suas variedades, como

fica, então, a questão da inteligibilidade? Essa também é uma questão que merece atenção, porque a suposta falta de inteligibilidade dos falantes não nativos do inglês tem gerado atitudes negativas. Tais atitudes geram complexos que hierarquizam e desqualificam povos e culturas. Para responder à pergunta feita neste parágrafo, vou iniciar com outras duas: 1. *O que é inteligibilidade mesmo?* e 2. *Inteligibilidade para quem?* Para responder a essas perguntas é preciso explicar também o fator interpretabilidade, porque embora haja uma preocupação em tratar da inteligibilidade, a interpretabilidade parece ser de maior relevância. Vou iniciar com o conceito de inteligibilidade, para, depois, chegar até a interpretabilidade.

Inteligibilidade vem do latim e significa entender, perceber. Jenkins (2000) define inteligibilidade como produto e reconhecimento de propriedades formais de palavras e pronúncias, especialmente no nível fonológico. Para Joshi (2013), a inteligibilidade diz respeito à habilidade para emitir claramente ideias, de modo que o interlocutor compreenda o significado da mensagem pretendida. Ele acrescenta que a inteligibilidade pode funcionar como uma habilidade de um falante para pronunciar palavras, de modo que um ouvinte possa decodificar o que foi emitido, ou como uma habilidade do ouvinte em decodificar precisamente as palavras de um discurso. Nesse ponto discordo desse autor, porque acredito que a inteligibilidade não esteja com o ouvinte, mas com o emissor da mensagem. Cabe a ele proceder mecanismo que torne possível a inteligibilidade. Por outro lado, os significados não existem prontos na língua (WIDDOWSON, 1991) Eles são construídos. E desse lado, cabe ao ouvinte a interpretabilidade, o qual chegará até ela através de pistas linguísticas disponíveis. Já para Rajadurai (2007), a inteligibilidade é a amplitude com que a mensagem de um falante é compreendida por um ouvinte. Assim, a inteligibilidade está no âmbito da clareza de uma mensagem, não mais importante do que a sua compreensão. Tanto a inteligibilidade quanto a interpretabilidade estão vinculadas a alguns fatores.

Ao usar uma língua, cada falante tem um jeito particular de se expressar, que está intrinsecamente relacionado não só com fatores

como idade, gênero, mas, sobretudo, sócio geográfico. E o fator sócio geográfico é um dos mais preponderantes no tocante ao uso de uma língua. Nesse sentido é que Kirkpatrick (2014) afirma que os diferentes ingleses são determinados tanto geograficamente quanto nacionalmente. Esse pesquisador chama atenção para o fato de que as diferentes variedades da língua inglesa vão se modificando de acordo com os sabores da cultura local. Para ele, isso fica evidente na construção gramatical, com características bem particulares e o uso de vocabulário da L2, ilustrando bem o hibridismo tão característico dos ingleses do mundo. Assim, vai se criando padrões de inteligibilidade que vão funcionar em maior ou menor grau de acordo com as origens dos interlocutores, e, por isso, a inteligibilidade também não pode ser definida exclusivamente com base nos falantes nativos (DAUER, 2005).

Desse modo, parto do princípio de que falantes que habitam um mesmo território desenvolvem traços linguísticos semelhantes, de modo que o grau de inteligibilidade entre eles poderá ser máximo. Nesse sentido, a pesquisa conduzida por Gass e Varonis (1984), com um grupo de estudantes, cujo objetivo foi verificar o efeito da familiaridade sobre a compreensibilidade do discurso não nativo, apontou que: a) a familiaridade com o discurso não nativo facilita a compreensão; b) a familiaridade com um sotaque não nativo particular facilita a compreensão do discurso de um outro não nativo e c) a familiaridade com um falante não nativo facilita a compreensão do discurso daquela pessoa.

Por outro flanco, falantes que habitam território diverso podem ter o grau de inteligibilidade variável. No tocante à língua estrangeira, isso também se aplica, porque constatei, na pesquisa etnográfica¹¹, que conduzi com alunos da graduação, que os estudantes brasileiros entendem melhor o inglês falado por um brasileiro do que por falantes de outras nacionalidades. Logo, é pertinente o questionamento sobre “*ser inteligível para quem?*”. Além do mais, “*inteligibilidade com relação a quem?*” é pertinente também porque o número de variedades de inglês é grande.

11- Detalhes sobre esta pesquisa estão no capítulo 5.

Nessa reflexão sobre o uso de uma língua, como já afirmei, é preciso acrescentar outro aspecto da comunicação, além da inteligibilidade, que é a interpretabilidade. Para Rajadurai (2007), a interpretabilidade é a percepção do ouvinte em relação à inteligibilidade de um falante, no ato comunicativo. Assim, a meu ver, o mais importante, ao usar uma língua, é a efetivação da comunicação. Essa efetivação deve ser entendida como a compreensão da mensagem emitida por um locutor. Logo, a efetivação da mensagem está no âmbito da interpretabilidade. Assim, mais importante do que a inteligibilidade, é a interpretabilidade, que fica a cargo do interlocutor. Ainda que se diga que a falta de inteligibilidade pode afetar a interpretabilidade, isso não é verdade como um todo, porque ainda que isso seja uma premissa, dentro de um contexto normativo de uso da língua, na prática, mudanças fonológicas parecem nem sempre criar problemas de interpretabilidade. Nesse sentido é que Golembek e Jordan (2005), após conduzirem pesquisa com um grupo de estudantes de língua inglesa, com o intuito de verificar como as suas identidades eram moldadas, concluíram que a inteligibilidade é uma ilusão, se, simplesmente, entendida como um conjunto de habilidades que podem ser facilmente manipuladas e mudadas.

A inteligibilidade tem sido foco de estudos (GASS, VARONIS, 1984, JENKINS, 2000, GOLEMBEK, JORDAN, 2005, CRUZ, PEREIRA, 2006, RAJADURAI, 2007, JOSHI, 2013, KIRKPATRICK, 2014) e alguns deles já apontam que o desvio de acentuação de palavras, produção inapropriada de consoantes e vogais, e inserção de vogais, não impedem a interpretabilidade dos enunciados. Em termos práticos, ainda que haja distorção das vogais e/ou consoantes, a interpretabilidade de um vocábulo ou enunciado, como um todo, pode ser possível, porque se há um traço gerador de significado, ainda que mínimo, ela poderá ocorrer. Como exemplo, é possível citar a pronúncia do “th” de uma das palavras mais usadas em inglês, “thanks”, originalmente pronunciada com uma fricativa dental /θ/, mas, que muitas vezes, no Brasil é articulada com a fricativa labiodental desvozeada /f/ ou com a oclusiva alveolar desvozeada /t/, de modo que tal distorção pode interferir no grau de inteligibilidade do vocábulo, porque este

se revela um traço comum entre os brasileiros, mas não tem causado problemas quanto a sua interpretabilidade.

Todas essas questões postas até aqui precisam ser consideradas, porque na prática geram atitudes discriminatórias. Por isso, é preciso buscar alternativas para a promoção de uma inteligibilidade de pronúncia mútua, como propõe Jenkins (2007), para que pronúncias, que comumente são tachadas de incorretas, sejam respeitadas, porque são parte de um inventário regional usado por não nativos. E essas construções são parte de uma trajetória natural das línguas, porque são todas mutáveis e heterogêneas.

Mas para concluir este capítulo cabe mais um questionamento final: em tempos de encontro intenso de culturas e identidades, com a projeção do inglês, em escala global, será que corremos o risco de reviver a Babel? De alcançar tempos de total incompreensão ao usar o inglês? Por isso o questionamento do Kirkpatrick (2014) na abertura deste capítulo, cuja resposta sinaliza a necessidade de seguir uma rota que possibilite solidariedade mútua ao usar a língua do mundo. Ainda que a metáfora da Babel seja possível, é relevante a proposta do inglês como língua franca (ILF), porque esse modelo ancora-se em alternativas de comunicação em que os falantes fazem ajustes às suas variedades locais, em benefícios próprios. Trata-se de um modelo calcado em uma negociação mútua, envolvendo esforços de todas as partes (JENKINS, 2009). E, nesse sentido, é que a flexibilidade, em vez de um conjunto de normas estabelecidas pelos usuários nativos, configura-se como uma das mais fortes características do inglês como língua franca. A proposta de Jenkins (2009) alinha-se com a desestrangeirização da língua inglesa, já que ao permitir ajustes, acaba aceitando inovações na língua que se aprende. Desse modo será possível extinguir visões monocêntricas do inglês, abrindo frente para que os novos falantes alcancem um padrão de compreensão e auto expressão que será, decisivamente, compreendido no mundo todo. E, assim, será possível seguir um caminho que, inevitavelmente, desconstruirá relações de poder, que constroem os usuários de uma língua, sobre o que tratarei no próximo capítulo.

Desestrangeirizar a língua inglesa: desconstruindo relações de poder

A educação é aquele terreno no qual o poder e a política têm expressão fundamental.

(GIROUX, 1997, p. 147)

A experiência histórica, política, social e cultural dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção.

(FREIRE, 1996, p. 42)

A desestrangeirização da língua inglesa situa-se no âmbito das reflexões de política linguística, já que enquanto projeto almeja auxiliar aprendizes desse idioma global, para ‘libertá-los’ das amarras do imperialismo linguístico, para que possam assinar nessa língua, sem a falsa outorga de quem quer que seja, porque aprender uma língua nova significa imediatamente ter direitos sobre ela (CRYSTAL, 2006). Essa reflexão, ou projeto de desestrangeirização, pouco importa o nome que damos, também traz em seu bojo a possibilidade de desconstrução das relações de poder, porque, há gerações, falantes nativos do inglês e novos falantes vêm sendo colocados em posição de embate. São contextos de verdadeira subjugação em relação aos novos falantes do inglês, em que os novos modos como os aprendizes usam esse idioma são inferiorizados. É esse desconforto conflituoso que a proposta de desestrangeirização também pode por um fim.

Nesse sentido é que o inglês padrão, das culturas hegemônicas, tem sido posto em muitos contextos de aprendizagem como modelo

ideal, cujo falante nativo é construído cartesianamente, como usuário/detentor de uma língua homogênea, perfeita. Tal perfeição não limita-se à língua apenas, mas estende-se aos modos de produção, estilo de vida de tais falantes, que são sempre colocados como melhores. Tudo isso evidencia a existência de uma ideologia colonialista que tenta subverter atitudes e identidades dos aprendizes da língua inglesa, que, de algum modo, obstaculiza a assunção de si mesmo enquanto aprendizes de uma nova língua, por conta de um elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado, (FREIRE, 1996) alicerçado em noções colonialistas. A respeito disso, Pennycook (1998) diz que a ideologia do ensino da língua inglesa, em alguns contextos, é originária da cultura do colonialismo, porque esse sistema tem produzido formas de pensar e se comportar baseadas na supremacia dos colonizadores, cujas línguas, culturas e estruturas políticas são colocadas como civilizadas, modernas, superiores e avançadas em detrimento da cultura do aprendiz. Desse modo, é perceptível que o agenciamento do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa traz consigo questões de poder, porque, ideologicamente, tenta-se, através da língua, estabelecer o domínio de um povo sobre outro. Por isso que Fairclough (1998) chama atenção para o fato de que a padronização de línguas é parte de um processo de unificação econômica, política e cultural mais amplo. Esse linguista acredita que a língua padrão emerge como língua de poder político e cultural, que promove a subestimação de outras línguas e dialetos sociais:

O inglês padrão foi considerado como o inglês correto e os outros dialetos sociais foram estigmatizados, não apenas em termos de ser corretos, mas também em termos que, indiretamente, refletiam os estilos de vida, moralidade dos seus falantes, a classe trabalhadora emergente da sociedade capitalista: eles eram vulgar, lentos, baixos, bárbaros, etc.

(FAIRCLOUGH, 1998, p. 57)

Entretanto, parece haver sinais de reação, posto que, em era pós-colonial, emergem movimentos epistemológicos que reagem e produzem contra discursos frente às investidas colonialistas que ainda se manifestam na modernidade-mundo (ANJOS, 2017), porque, por exemplo, também é perceptível que a língua inglesa não está sendo aprendida, em alguns contextos, como língua estrangeira em reconhecimento ao poder hegemônico dos falantes nativos, o que representa ruptura ou descontinuidade com o passado. E, assim, parece que está emergindo um novo inglês, não mais aquele ensinado como língua estrangeira, mas, trata-se de um novo fenômeno (GRADDOL, 2006).

Nesse percurso histórico, há três modelos de inglês ensinados mundo afora. O primeiro é o inglês como Segunda Língua (ISL), que enfatiza a aprendizagem da língua inglesa respeitando as questões locais, incluindo conhecimentos da comunidade. Já o modelo Inglês como Língua Estrangeira (ILE) destaca a importância da aprendizagem da língua com bases nos aspectos culturais e da sociedade dos falantes nativos, bem como enfatiza a importância de emular o comportamento do falante nativo, posicionando o aprendiz como alguém de fora, estrangeiro, que luta para obter a aceitação da comunidade alvo. (GRADDOL, 2006) Entretanto, no modelo Inglês como Língua Franca (ILF) temos um falante bilíngue, que mantém a identidade nacional, o seu senso de subjetividade, que desenvolve a habilidade de entender um outro não nativo, fazendo ajustes, recriando a língua, não mais estrangeira.

Nessa perspectiva, há a necessidade de se promover a desestrangeirização da língua inglesa, disseminando ideias nesse sentido. Um caminho possível para inaugurar a rota da desestrangeirização da língua inglesa é seguir os passos do que Kumaravadivelu (2012) chamou de princípio da Particularidade. Para esse autor, uma pedagogia relevante deve estar alicerçada em perspectivas holísticas. Em outras palavras, o princípio da Particularidade, ancorado em uma perspectiva hermenêutica da compreensão situacional, propõe que educadores

sejam sensíveis aos aspectos do contexto de ensino/aprendizagem. O que esse princípio, de fato, coloca em evidência, é que educadores (re)conheçam e respeitem as especificidades do contexto de aprendizagem como um todo, isto é, quais os objetivos da aprendizagem, quem são os aprendizes, qual abordagem e materiais mais adequados para o grupo, a compreensão dos ajustes, inovações, ressignificações em torno da LE, etc.

A proposta do princípio da Particularidade é direcionada a professores de línguas, os quais devem conhecer bem os contextos de aprendizagem, para que possam encontrar alternativas viáveis para a consolidação do ensino/aprendizagem de línguas. A proposta de Kumaravadivelu é uma das bases mais significativas para proceder a desestrangeirização do inglês. Na prática, levando em consideração o fato de que a língua inglesa está localizada em diversas regiões mundo afora, significa pensar essa língua em uso local, em perspectivas individuais e coletivas. Ao fazer isso, dois pontos positivos emergem. O primeiro é que se estimula o uso de uma língua, que a princípio é estrangeira, mas que passa a ser usada em contextos locais, favorecendo aprendizes/falantes não nativos, tirando, desse modo, um peso das costas deles, a de que precisam falar como o nativo. E o segundo, descontrói-se, assim, essa relação de poder entre falante nativo e não nativo, destronando o primeiro. E é justamente esse trono intocável que, a meu ver, impossibilita, muitas vezes, uma aproximação com a nova língua, de apropriar-se dela. A suposta perfeição do falante nativo, que o coloca em um altar quase sagrado, traz consequências bastante negativas para novos aprendizes, como o medo, o desestímulo e o sentimento de inferioridade.

Nessa linha de raciocínio, a trajetória da aprendizagem de uma LE aqui no Brasil, em muitos contextos, tem sido feita num sentido bem diferente do que acabo de explicitar. Ainda se fomenta a velha e anacrônica noção de que para aprender uma língua estrangei-

ra temos que escrever e falar como um nativo da língua alvo. Para Rajagoplan (2004) a condução do ensino da língua inglesa com base na figura o falante nativo tem trazido consequências deletérias, que permite o complexo de inferioridade do falante/aprendiz não nativo. Desse modo, não se leva em consideração todos os aspectos históricos e socioeconômicos por trás de uma LE, como a língua inglesa. Por questões como essas, tenho tido sérias reservas em relação ao uso do termo LE, tenho preferido 'língua franca' ou 'língua global', o que, de fato, ela também é. Não quero dizer com isso que se deve abominar o termo 'estrangeira', mas compartilhar a noção de que o termo LE só é inicialmente justificável, porque o contato inicial com qualquer língua nova se revela uma experiência em que essa língua, de fato, é estranha. Além disso, o modelo inglês como língua estrangeira tem tendência a destacar a cultura e a sociedade dos falantes nativos, utilizando-se de metodologias que enfatizam a emulação dos comportamentos desses falantes (GRADDOL, 2004). Mas, acredito que ao progredir no processo de aprendizagem de uma nova língua, convergindo para a desestrangeirização, aprendizes podem alcançar o estágio de falar uma 'língua franca global', por exemplo, para e na comunicação, sem se restringir apenas ao domínio de suas formas e do seu funcionamento, enquanto sistema (ALMEIDA FILHO, 1993), como ainda faz o sistema educacional básico. Na prática o que acontece é que muitos aprendizes de inglês, por exemplo, não conseguem migrar para essa outra fase que mencionei. Muitos deles permanecem aprendendo inglês como LE.

Ao optar por esta rota, o sistema educacional brasileiro fomenta a ideia do mero domínio das estruturas linguísticas, forçando aprendizes a usarem um código distantes das suas realidades e identidades, do que são de fato, e bem próximo do modelo supostamente ideal do falante nativo da língua alvo, fazendo ajustes aqui e ali para adequar a personalidade dos aprendizes, quando, na realidade, a trajetória, a ser feita, deveria ser o contrário: fazer com que a língua se torne parte

da identidade dos aprendizes, sem permitir, assim, que ela os domine (RAJAGOPALAN, 2003).

Mas, de que outra maneira os professores podem possibilitar atmosfera para desestrangeirização da língua inglesa?

Uma das maneiras mais relevantes para pavimentar o caminho para a desestrangeirização da língua inglesa é promover também momentos de reflexão e problematização de questões sociais locais. Isso vai instaurar atmosferas que podem fazer com que os aprendizes se apropriem da língua que estão aprendendo, porque o “eu” entrando em cena, para falar de questões que são parte do seu mundo, será inevitável um processo de apropriação. Abro parêntese para mencionar a minha experiência com um grupo de aprendizes, num curso de conversação intermediária em língua inglesa, que ofertei na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, quando discuti com eles questões de relevância social e local. A respeito disso, problematizei com eles as seguintes temáticas: diferentes estágios da vida, a proibição do fumo, desejos profissionais, sociedade e seus problemas, etc. Tais reflexões buscavam provocar nos aprendizes um pensamento crítico, estimulando-os a usarem a língua inglesa para falar de suas próprias convicções, pavimentando o caminho para que eles percebessem como esse idioma poderia ser apropriado para tratar de questões pessoais. Os resultados desses encontros foram muito positivos. Eu pude perceber que a língua inglesa era usada por eles como meio de expressar sentimentos e opiniões. A maneira como eles a usavam, muito familiar, com os seus próprios traços identitários, em termos lexicais e incluindo os sotaques, indicava que a fase “estranha” da língua inglesa tinha cedido espaço para um inglês mais local, com características de um falante brasileiro.

Essa atmosfera é muito relevante, porque possibilita desconstruir ideias equivocadas, permitindo que novos aprendizes sintam-se confortáveis para se expressar na nova língua e, por isso, esse trabalho de conscientização da necessidade de desestrangeirizar a língua ingle-

sa também pode começar, como já externei em outro capítulo, pelas questões identitárias. Eu bem sei disso na prática, porque os dados da pesquisa¹² etnográfica que conduzi com 91 estudantes do Bacharelado interdisciplinar em Saúde, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), evidenciaram a assunção de uma consciência crítica frente a essa questão. Algum tempo depois, alguns deles ressignificaram as suas atitudes. Os dados gerados revelaram que alguns dos aprendizes tinham atitude de valorização excessiva em relação ao sotaque nativo, e que achavam que deveriam imitar o falante nativo, quando apenas 18% deles sinalizaram concordar com a superioridade do inglês em relação à língua portuguesa, 14% supervalorizaram o falante nativo, ao acharem que devemos imitá-lo, e 5% acharam que devemos escolher o sotaque das culturas hegemônicas. Contudo, as reflexões propostas nas aulas sobre identidade e inglês como língua franca, possibilitaram mudança desse quadro, chegando a ser até uma espécie de libertação para alguns deles, saber que podiam falar a LI e manter as suas identidades de falantes brasileiros do inglês, conforme se verifica nos depoimentos de A4, A10, A25 e A71 a seguir, quando perguntei a eles se achavam que tinham que falar como um nativo da língua inglesa:

A4: Eu achava, também achei que sim, mas depois que o professor falou na sala que tinha uma professora que fala inglês carregado nordestino, eu fiquei feliz, porque a gente imprime a nossa identidade, é aquilo que o professor falou de língua franca, trazer o que não é somente deles, trazer também pra gente.

A10: Eu achava que sim antes, eh... mas eu acho que esse conceito mudou bastante esse ano, com os textos e nossas discussões.

12- Esta pesquisa foi devidamente protocolada na Plataforma Brasil, como requerem as formalidades acadêmicas vigentes, tendo parecer aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pelo Conselho do Centro de Cultura, Artes e Tecnologias Aplicadas da UFRB, cujo número do Certificado (CAAE) é 59915516.7.0000.5531. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedeceram aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução CNS N° 466 de 2012.

A25: Na verdade eu pensava isso antes, no início das aulas, eu pensava isso que a gente tinha que se aproximar ao máximo da língua nativa, mas a gente aprendeu e eu entendi que não, que a gente pode falar mais com o sotaque nordestino, que a gente pode falar inglês, mas com as nossas particularidades.

A71: Eu acho que não devemos imitar, eu acho que, éh... como já vimos em sala de aula, há as particularidades de região, as línguas, elas são muito mescladas, sofrem influencia de várias outras línguas, de vários outros povos, mas se a gente conseguir falar de uma forma que o outro consiga compreender a nossa fala, eu acho que é fundamental, mesmo que tenha que se aproximar a ponto de ser, éh... de mesmo, éh...apegando aos sotaques, aos jargões da região. Mas isso não é necessário, eu acho que o importante é que se estabeleça a comunicação, não é prioridade, no inglês, no meu ponto de vista falarmos igualzinho a um nativo, de uma determinada região.

Como se vê, houve uma mudança de atitude em relação ao sotaque nativo, o que antes evidenciava uma atitude de supervalorização em relação ao mesmo. Tal mudança é atribuída às discussões levantadas em sala de aula, sobretudo no tocante ao inglês como língua franca. Com isso, fica evidente a necessidade de educadores linguísticos preparados para contribuir para mudanças de atitudes que, em muitos contextos, subestimam os falantes não nativos do inglês, o que acaba interferindo na motivação dos aprendizes.

Por isso a importância de pensar alternativas que possibilitem a desestrangeirização da língua inglesa, para que os novos falantes desse idioma possam usá-la de maneira natural, sem pressões ou desqualificações de qualquer nível. Isso traz em seu bojo a desconstrução das relações de poder, notadamente demarcadas em muitos contextos de ensino/aprendizagem da língua inglesa. Mas para que isso seja consolidado é preciso planejar, sobre o que versarei no próximo capítulo.

Desestrangeirizar como proposta de política linguística

*Ideologias e políticas linguísticas são constructos. Elas são construídas em relação às lutas e interesses correntes em contextos histórico e geográfico específicos.*¹³

(CANAGARAJAH, 2013, p. 59)

Ao falar uma língua, ao nos engajarmos numa atividade linguística, estaríamos, todos nós, nos comprometendo e participando de uma atividade eminentemente política.

(RAJAGOPALAN, 2003, p. 32)

A política linguística diz respeito a um conjunto de ações que podem operar no sentido de preservar, cultivar, defender e planejar o ensino e a aprendizagem de uma determinada língua. Para Calvet (2002), a política linguística concerne um conjunto de escolhas conscientes no tocante à relação entre língua e a vida em sociedade. Através dela busca-se atender aos interesses de uma nação, não necessariamente por meio de conhecimento cientificamente construído, mas também com base no bom senso (RAJAGOPALAN, 2014). A política linguística tem um caráter intervencionista, porque almeja interferir na trajetória de uma língua. Por isso que Rajagopalan (2014) afirma que ela é prescritiva e, nesse sentido, neste capítulo serão apresentadas algumas sugestões que visam a contribuir para o que convencionei chamar de desestrangeirização da língua inglesa, no intuito de auxiliar docentes e discentes que se aventuram no processo de ensino/aprendizagem desse idioma.

No caso específico da língua inglesa, é inegável o papel de relevância que ela exerce no cenário atual. Diante disso, é preciso pensar

13- Original: *Ideologies and language politics are constructs. They are constructed in relation to one's ongoing struggles and interests in specific historical and geographical contexts.*

alterativas que insiram novos aprendizes nesse cenário. Muito também se critica a língua inglesa, a maneira como ela tem penetrado em diversas comunidades, sendo até chamada de “*killer language*”. Acredito que para além da rejeição sumária desse idioma global ou da aceitação resignada (RAJAGOPALAN, 2005), há uma outra alternativa. Entendo que uma das maneiras de se obter benefícios frente a essa difusão mundial do inglês, e evitar rivalidade de poderes, é adotar uma atitude compreensiva com relação ao diálogo, a interação, a fusão do inglês com diferentes línguas maternas, convergindo, desse modo, para a desestrangeirização. No universo da comunicação, isso, em certa medida, tem a ver com o que se tem chamado de quinta habilidade, depois do *Listening*, do *Speaking*, do *Reading* e do *Writing*, emerge a *Intercultural Competence*, que é a capacidade de desenvolver conhecimento, habilidades e atitudes que levam à comunicação efetiva e apropriada em interações interculturais. Essa habilidade tem muito a ver com o pensamento crítico, o respeito e abertura, para perceber e entender a cultura, a identidade e idiossincrasias do outro. Assim, se os diferentes modos de falar uma nova língua emergem, denotando desestrangeirização, e são respeitados e compreendidos, a competência intercultural entrou em cena.

Nesse sentido é que políticas linguísticas devem ser pensadas para que cada vez mais conflitos sejam evitados. Assim, o que sugiro como proposta de política linguística é incentivar, permitir a desestrangeirização da língua inglesa, em diferentes níveis, fonológico, lexical, cultural, de modo que os aprendizes sintam-se confortáveis para se comunicar numa língua, que, assim, vai, se tornando cada vez menos estrangeira, vai ficando familiar. Nessa linha de raciocínio é preciso compreender a língua estrangeira como prática social, de natureza interativa e, que através dela, espera-se que o aprendiz fale por si, que deseje, que nomeie, que construa significados, que aja em diferentes práticas sócio comunicativas (CAVALHEIRO, 2008).

Para que essa proposta seja consolidada é preciso que professores adotem essa postura de aceitação da diversidade do inglês, no nosso caso o *Brazilian-English*, com características dos falantes brasileiros. Bem como é preciso que a adoção dessa abordagem alcance os livros e matérias didáticos para que, assim, os aprendizes brasileiros possam aprender a se expressar nesse idioma franco com propriedade. Entretanto, muitos especialistas ainda têm atitudes incompatíveis com o que proponho nesta reflexão. Muitos deles desconsideram o peso político que toda língua tem e, presos a ideologias neocolonialistas, enveredam por caminhos que tentam vilipendiar, por exemplo, modos idiossincráticos de falar uma nova língua, porque baseiam-se em parâmetros ancorados, exclusivamente, no inglês das culturas hegemônicas. A respeito disso é que Jing e Niannian (2006), equivocadamente, pensam que:

A proficiência oral dos estudantes universitários está longe de ser satisfatória. Muito *Chinglish* está sendo produzido na expressão oral deles. Até certo ponto, *Chinglish* é muito destrutivo. Ele pode adversamente afetar a comunicação cultural e a qualidade de expressão oral. Se ele ocorre, pode levar a fracassos comunicativos. (JING, NIANNIAN, 2006, p. 1)

Assim, ainda há pensamentos contrários a formas singulares de se falar uma nova língua. Esses especialistas acreditam num suposto poder destrutivo que emerge da singularidade das falas, porque entendem que a comunicação oral pode ser dificultada. Prova disso é que Jing e Niannian (2006) acreditam na existência de uma transferência negativa, que dificulta a aprendizagem. Para esses dois pesquisadores isso ocorre quando a língua materna interfere no aprendizado de uma língua estrangeira. Esses dois pesquisadores fazem algumas considerações para provar a ineficácia do *Chinglish*, e dizem que a transferência da L1 para L2 de maneira inapropriada, permite a ocorrência do *Chinglish*, o que, provavelmente, leva a fracassos comunicativos. Eles citam questões de ordem pragmáticas, mas não

mostram de maneira evidente, em que medida o uso do Chinglish é negativo para os estudantes por eles pesquisados. Jing e Niannian (2006) não conseguem compreender a relevância do uso das variedades do inglês, desqualificam tais variedades, tendo como parâmetros as culturas hegemônicas apenas. Além disso, eles não levam em consideração o que, de fato, aprendizes de língua inglesa pensam sobre o idioma que estão aprendendo e sobre o processo de aprendizagem.

No tocante a essa questão, é importante ouvir os maiores interessados nesse universo de aprendizagem e tentar entender como os aprendizes se sentem frente às variedades do inglês, quando expostos aos diferentes ingleses. Essa investigação poderá, de fato, orientar melhores planejamentos para o ensino/aprendizagem da língua inglesa. A respeito disso, compartilho dados da pesquisa que conduzi com 91 estudantes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que apontam as suas visões sobre sotaques de língua inglesa. Furneci aos participantes da pesquisa quatro áudios, de pessoas com diferentes nacionalidades, falando inglês, conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 : descrição dos áudios com sotaques do inglês.

Audio A	Sotaque feminino norte americano (Cristina Aguilera/standard american English - In: SPEAK UP 243, 2007)
Audio B	Sotaque masculino sul africano (Nerton Kornblun/South African accent - In: SPEAK UP 234, 2007)
Audio C	Sotaque feminino brasileiro (Patrícia Angst/brazilian accent - In: https://www.youtube.com/watch?v=nLlwZcBuaYE)
Audio D	Sotaque feminino sul africano (Leila Alves/South african accent - In: SPEAK UP, 208, 2007)

Fonte: Anjos (2018)

Após ouvir os mencionados áudios, solicitei que os participantes da pesquisa dissessem quais as suas impressões, com base nos seguintes questionamentos:

- 1) Com base no sotaque dessas pessoas, com qual delas você

acha que melhor se comunicaria A, B, C ou D?

2) Por que você acha que conseguiria se comunicar mais facilmente com essa pessoa?

3) Com qual dessas pessoas você acha que seria difícil se comunicar A, B, C ou D? Por quê?

Os dados apontaram que a maioria sente enorme dificuldade para se comunicar com a falante que tinha o sotaque feminino norte-americano. Os resultados apontaram uma ocorrência maior de atitude positiva em relação ao sotaque feminino brasileiro (áudio C), porque 56% dos participantes revelaram facilidade de comunicação com relação a esse sotaque, conforme é possível verificar nas transcrições a seguir:

A9: Pra quem tem dificuldade de entender inglês, com toda a certeza o áudio C é extremamente mais didático, porque a pessoa que está falando nele tem calma ao dizer cada palavra, se preocupa em falar cada uma de maneira devagar, para que todos possam compreender e para que sua ideia seja passada claramente para os ouvintes, provavelmente ter sido de algum professor de idiomas que fez esse áudio [...] Portanto, posso concluir que a pessoa com a qual eu me comunicaria mais facilmente seria a pessoa do áudio C, pela cautela ao falar cada palavra e pela preocupação em se fazer entender.

A49: A pessoa com a qual eu me comunicaria melhor, sem dúvida é a pessoa do áudio C, porque ela me pareceu falar mais pausadamente, as palavras tem uma terminação, as palavras terminam, e eu consegui reconhecer muitas palavras do inglês na fala dessa pessoa. É por esse motivo.

A76: Eu acho que a C, eu consegui entender as palavras, a pronúncia melhor.

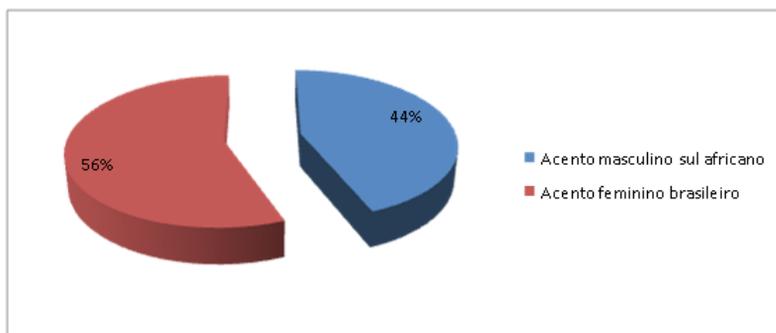
Esses dados permitem dizer que a comunicação através do inglês, entre falantes de uma mesma primeira língua, pode ocorrer com um maior grau de facilidade, já que a maioria relatou compreensão ao ouvir o sotaque brasileiro da língua inglesa (áudio C). Ainda, no

tocante ao melhor sotaque para estabelecer comunicação, 44% deles revelaram achar o sotaque masculino sul africano adequado para tal fim, conforme o excerto a seguir:

A25: Eu acho que melhor me comunicaria com a pessoa B. Porque ela fala mais devagar e eu consegui compreender mais palavras, apesar de não ter entendido o contexto.

Para complementar a compreensão desses dados, a seguir está o gráfico representativo das atitudes dos aprendizes em relação aos sotaques feminino brasileiro e o masculino sul africano:

Gráfico 2: participantes sinalizam com quem se comunicariam com maior facilidade.



Fonte: Anjos (2018)

Destaco ainda que nenhum dos participantes, nessa fase da pesquisa, sinalizou os sotaques feminino norte americano e o feminino sul africano como modelos ideais para estabelecer comunicação. Contudo, parcela significativa deles, 67%, sinalizou que o sotaque feminino norte americano (áudio A) não seria o ideal para estabelecer comunicação, frente às dificuldades de compreensão por conta da velocidade da emissão das palavras, sentenças, conforme as transcrições dos áudios a seguir:

A25: Eu não conseguiria me comunicar com a A, porque ela fala extremamente rápido.

A49: A do áudio A porque ela fala muito rapidamente, é como se as palavras não terminassem, me pareceu até uma norte-americana falando, fala muito rápido e

não termina as palavras corretamente, e isso dificulta o entendimento, principalmente pra quem não é nativo.

A76: Eu achei uma dificuldade maior na A. Eu não consegui entender bem as palavras. A velocidade com que ela falava, eu não consegui distinguir as palavras.

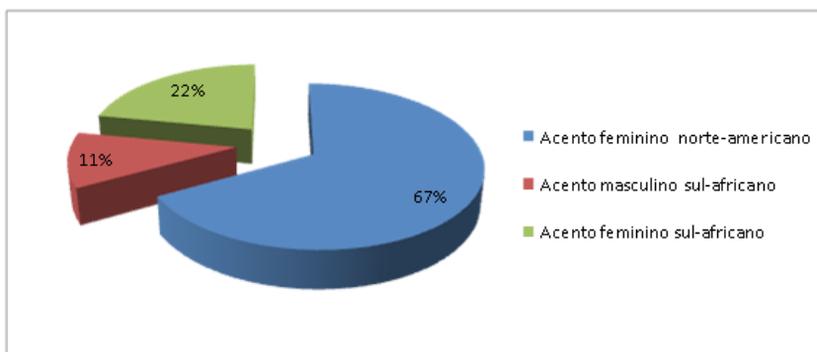
A82: O que eu menos entendi foi o A, eu achei que falou muito rápido e embolado (sic) as palavras e eu não tava entendendo.

Como é possível perceber, com base nas transcrições anteriores, o fator velocidade de emissão das palavras e sentenças, a contração das palavras num enunciado, é o que, de fato, levou os participantes desta pesquisa a terem dificuldade de compreensão em relação ao sotaque feminino norte-americano. Ainda com relação a qual sotaque os participantes percebem como difícil para estabelecer comunicação, 11% deles sinalizaram o sotaque masculino sul africano e 22% sinalizaram o sotaque feminino sul africano. Conforme as transcrições e o gráfico 3 a seguir:

A9: E a pessoa que eu teria mais dificuldade de comunicação seria a pessoa do áudio B, visto que seu sotaque é britânico e eu conheço e entendo mais o sotaque americano.

A37: A D eu não consegui entender direito o sotaque dela.

Gráfico 3: participantes sinalizam com quais sotaques sentiriam dificuldade de se comunicar.



Fonte: Anjos (2018)

A análise dos dados permite afirmar que os participantes, nessa fase da pesquisa, apresentaram, em certa medida, reações desfavoráveis em relação a alguns dos sotaques mencionados, ao terem demonstrado dificuldade em lidar com determinados sotaques, o que impossibilitaria a comunicação. Isso ficou evidente quando alguns deles usaram palavras como ‘rápido’ e ‘embolado’ para se referir à maneira de falar das pessoas dos áudios. Por outro lado, ficaram evidentes posicionamentos de identificação com algumas vozes dos áudios, pela maneira como as pessoas falavam, porque alguns participantes acreditam que a comunicação entre eles e as pessoas dos áudios seria melhor consolidada por conta da ‘pausa’ e da ‘cautela’. Ainda destaco que não emergiram nessa fase da pesquisa atitudes de supervalorização em relação ao sotaque nativo. Nenhum dado foi encontrado que ratificasse esta categoria de atitude.

Por posicionamentos como esses é que é preciso (re) planejar o ensino da língua inglesa e, nessa perspectiva, e com base no que Canagarajah (2013) diz, sobre o fato de a política linguística ser um constructo elaborado a partir do interesse em um contexto específico, sugiro alguns pontos que podem nortear a desestrangeirização da língua inglesa e auxiliar aprendizes brasileiros.

Quadro 4: Proposta Política Linguística para a desestrangeirização da língua inglesa

Aceitação da diversidade do uso do inglês, levando em consideração a região de uso desse idioma, evidenciado os usos no Brasil. Respeito e aceitação do sotaque brasileiro da língua inglesa.
Reconhecer como relevante as novas construções de uso da língua inglesa, respeitando as idiossincrasias linguístico-culturais dos novos falantes.
Acatar construções linguísticas diferentes do suposto “ <i>standard English</i> ”, mas que tornam possível a comunicação.
Refletir em sala de aula sobre as diferentes construções linguísticas cujas mudanças estão nos níveis lexical, fonológico e gráfico.
Que os livros didáticos tragam em suas páginas variedades do inglês, sobretudo o inglês das culturas minoritárias, evidenciando as diferenças nos níveis lexicais, fonológicos e gráficos.
Fazer com que os currículos dos cursos universitários, que ofertam a aprendizagem da língua inglesa, se adequem às perspectivas da diversidade do inglês, preconizando a abordagem das variedades desse idioma desterritorializado.

Fonte: o autor

Ao incentivar o respeito à diversidade do uso do inglês, levando em consideração a região de uso desse idioma, evidenciando os usos no Brasil, os professores estarão também possibilitando o desenvolvimento de uma atmosfera para o respeito ao outro, às idiossincrasias linguístico-culturais de cada falante. Isso será possível evidenciando as diferentes construções linguísticas, cujas mudanças estão nos níveis lexical, fonológico e gráfico. Nesse sentido é que Galloway (2017) alerta para a necessidade de mudança de paradigma quanto ao ensino da língua inglesa, incluindo a exposição dos aprendizes a diferentes variedades da língua inglesa. Essas questões todas, obviamente, precisam ganhar forças que ultrapassem as páginas dos livros didáticos e dos currículos escolares, porque só assim essas e outras propostas poderão contribuir para uma melhor reorientação da aprendizagem da língua inglesa. Ações nesse sentido poderão favorecer a compreensão da diversidade dessa língua, numa perspectiva da ecologia linguística, que preconiza a valorização da língua como bem inestimável para a espécie humana. Isso também pode desconstruir mitos e crenças que comumente estão relacionados ao uso de uma língua estrangeira. Reitero que essas orientações não fiquem apenas nos livros ou currículos, que elas possam se tornar uma prática diária.

No próximo capítulo, argumento sobre a necessidade de repensar o ensino da língua inglesa na educação superior. Compartilho alguns dados da pesquisa etnográfica que conduzi com alguns alunos da graduação, os quais apontam atitudes negativas relacionadas a fatores que requerem ações para a melhoria do ensino e da aprendizagem desse idioma. Ainda apresento sugestões que podem auxiliar na extinção dessas atitudes.

(Re)pensando o ensino da língua inglesa na educação superior

O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito.

(FREIRE, 1996, p. 97)

A função, atuação e mobilidade das línguas estrangeiras no mundo têm suscitado atenção por parte da academia (MONTE MÓR, 2012). Nesse sentido, Jordão (2016) afirma que se uma instituição acadêmica quer tornar-se internacional, ela precisa ensinar e publicar em língua inglesa; precisa viver e respirar em inglês. Desse modo, a língua inglesa tem sido ensinada em muitas instituições de nível superior como parte de uma política que possa projetar a sua internacionalização e a ascensão do seu corpo discente, para que possam participar da rotina do próprio mundo acadêmico, lendo em inglês, viajando em atividades de intercâmbio etc. Entretanto, a simples oferta *per se* da língua inglesa não garante a projeção de uma instituição em nível internacional bem como a participação dos aprendizes no cenário mundial através dessa língua. Para que isso aconteça é prudente observar como esse processo de ensino/aprendizagem tem sido realizado; quais fatores podem contribuir para a formação de aprendizes hábeis nesse idioma e os que podem impossibilitar a sua adequada consolidação. Assim, é relevante observar fatores como a heterogeneidade do grupo, o número de alunos, a ementa, a metodologia, a carga horária. Esses fatores podem, de algum modo, representar empecilho à aprendizagem se não atendem aos anseios de uma dinâmica social. Nesse sentido é que Morin (2012) chama atenção para a reforma da universidade, condição *sine qua non* para a reforma do pensamento, alertando que a universidade deve adaptar-se às necessidades da sociedade contemporânea.

Com relação a esses fatores, embora se possa acreditar que só a educação básica sofra com questões relacionadas à língua estrangeira, a educação superior também se depara com problemas de igual ou maior nível. Há universidades, por exemplo, que ofertam a língua inglesa com carga horária de 1 (uma) hora semanal, o que gera desmotivação nos aprendizes e descrédito da disciplina. Por isso, parece que Rajagopalan (2013) alerta sobre a necessidade de pensar política linguística de maneira clara e bem elaborada para o ensino das línguas estrangeiras no Brasil. Para ele, ao pensar políticas linguísticas para um país, a primeira pergunta que deve ser feita com clareza é: “porque ensinar uma língua estrangeira?” Vou um pouco mais longe e penso que ao desenvolver raciocínio para o ensino da língua inglesa no Brasil, a pergunta: “como e qual língua ensinar?” também precisa ser respondida. E nesse sentido, ensinar a língua inglesa também no viés da sua desestrangeirização, a todos os brasileiros que tenham interesse, sem distinção, é convergir para a consolidação da política linguística. E isso precisa ser pensado com responsabilidade porque permanece o forte interesse, no caso da língua inglesa, em preservar os direitos adquiridos dos supostos falantes nativos (RAJAGOPALAN, 2013), gerando, como já externei, consequências nada agradáveis para os estudantes brasileiros. Em se tratando da língua inglesa, Rajagopalan (2013) alerta que teorias e abordagens de ensino gestadas na metrópole nem sempre são orientadas no sentido de contemplar a periferia, elas são formuladas com base na figura do falante nativo, para atender aos interesses dos supostos donos da língua.

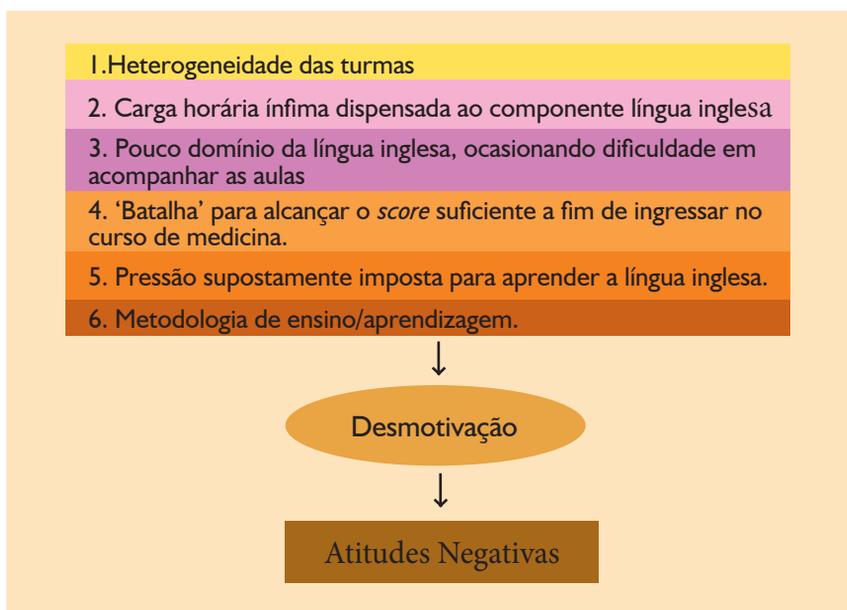
Isso ainda tem gerado uma série de constrangimento para os aprendizes e, por isso, requer atenção. Por isso acredito que uma boa maneira de pensar políticas linguísticas é também ouvindo os interessados, porque ao pensar em políticas linguísticas, as ações a serem tomadas devem ser pautadas nos interesses da nação e do povo (RAJAGOPALAN, 2013).

Nesse sentido, por entender que as decisões sobre política linguística devem ser articuladas com base nos interesses dos cidadãos, compartilho neste capítulo alguns dados que foram gerados na pesqui-

sa etnográfica que realizei com 91 estudantes da UFRB. Esses dados podem auxiliar o ensino/aprendizagem da língua inglesa. Eles apontaram a ocorrência de atitudes negativas em relação à aprendizagem da língua inglesa. Essas atitudes estavam ancoradas em alguns fatores que fazem parte do processo de ensino/aprendizagem, os quais estavam impedindo a sua consolidação. Esses fatores estão no âmbito do ensino de uma língua estrangeira, portanto, na esfera da política linguística.

Assim, os dados levantados nessa pesquisa possibilitaram formular um quadro geral explicativo da origem das atitudes negativas com base na desmotivação. Desse modo, os depoimentos dos participantes possibilitaram formular que as suas desmotivações estavam assentadas em 6 (seis) fatores, conforme o quadro 4, seguidos das suas explicações. Entre parêntese estão os participantes que sinalizaram que as suas desmotivações estavam assentadas nesses fatores.

Quadro 5- Fatores desencadeadores de desmotivação e atitude negativa no contexto da UFRB.



Fonte: elaborado pelo autor.

1. **Na heterogeneidade das turmas** (cf. A25 e A73) – além das turmas serem compostas por um grande número de alunos, chegando a 40 (legalmente é possível estar matriculados 50 alunos), elas se configuram numa heterogeneidade de níveis de conhecimento da língua inglesa, com alunos dos níveis básico, intermediário e avançado, num mesmo contexto de aprendizagem, o que ocasiona desmotivação em alguns alunos, por se sentirem menos preparados para participar de algumas atividades com alunos que estão em níveis mais avançados que eles e vice-versa. A seguir estão dois depoimentos que apontam para o fato de que a irregularidade de níveis de conhecimento gera desmotivação:

(PERGUNTA: você se sente motivado (a) para aprender inglês?)

A25: Não. Pois nunca consigo acompanhar a turma, por fazer parte de uma turma heterogênea quanto à fluência na língua inglesa.

A73: Até o momento não. A heterogeneidade da turma entre falantes e não falantes “obrigou” os professores a seguir uma didática que tentasse acompanhar os alunos mais básicos no idioma. Esse fato tornava as aulas, para quem já possuía um domínio moderado, um pouco entediantes. Creio que poderia ser colocada uma tutoria, extraclasse, para os alunos, para que o inglês mais básico fosse treinado fora das aulas, até para ajudar àqueles que têm pouca base e prepará-los para as turmas da universidade.

2. **Na carga horária ínfima dispensada ao componente língua inglesa** (cf. A13, A26, A57, A68 e A90) – O componente língua inglesa é o único da matriz curricular dos Bacharelados da UFRB com carga horária de I (uma) hora semanal. Isso acaba conferindo descrédito ao componente, pouco interesse e desestímulo por parte dos aprendizes. Aliado a isso, os depoimentos dos participantes revelaram que eles dedicam maior tempo a outras disciplinas, com carga horária maior. A seguir estão os depoimentos que sinalizam que a desmotivação instaura-se por conta da carga horária reduzida da disciplina:

A13: Não. A dificuldade do aprendizado está associada ao tempo mínimo que a Universidade dispõe para a disciplina.

A26: Não. Pelo pouquíssimo tempo que é destinado ao componente Língua Inglesa, o que demonstra uma falta de importância por parte da Universidade para a melhor formação do estudante nessa área, pois no meu caso nos sobrecarregam das biológicas e humanas, e esquecem-se da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa, que são importantíssimas para a melhor compreensão e desenvoltura nas outras áreas do conhecimento.

A57: Não, na minha opinião, infelizmente o currículo e a carga horária proposta pela universidade é insuficiente para o aprendizado da língua inglesa, por isso não me sinto motivado para o aprendizado.

A68: Não. A carga horária da aula é insuficiente.

A90: [...] Também a carga horária da disciplina é muito pequena na universidade, o horário passa rápido, muitas vezes não consigo acompanhar uma simples atividade, pois não tenho quase vocabulário nenhum de inglês. Levo muito tempo traduzindo um pequeno texto e me sinto excluída quando vejo as pessoas interagindo na aula, e na maior parte do tempo não sei do que estão falando.

3. No pouco domínio da língua inglesa, ocasionando dificuldade em acompanhar as aulas (cf. A29, A64, A71 e A90) – Muitos dos alunos dos Bacharelados são oriundos das classes C e D, cursaram a educação básica na escola pública e chegaram na educação superior com pouco domínio da língua inglesa, por questões que ainda maculam o ensino/aprendizagem desse idioma, sobretudo, pela formação profissional limitada (conforme depoimento de A90), que acaba formando sucessivas gerações de aprendizes com pouca ou nenhuma habilidade na língua inglesa que, assim, chegam à universidade. A seguir estão os depoimentos de alguns desses alunos, os quais sinalizam que a desmotivação emerge pelo fato de os aprendizes terem pouco conhecimento da língua inglesa:

A29: Não muito, geralmente não gosto muito da metodologia e fico preocupada com a avaliação, já que é uma disciplina que tenho dificuldade e pode me prejudicar de certa forma, infelizmente.

A64: Não. Porque tenho muita dificuldade e não consigo acompanhar a turma.

A71: Não. Não sei se é porque falta um algo a mais na universidade ou na forma de ser ensinado, ou é porque tenho muita dificuldade de assimilar os ensinamentos referentes ao inglês e, por isso, desenvolvi um certo bloqueio/distanciamento da língua, notadamente quando tenho que me expor durante a aula.

A90: Não me sinto motivada porque não sei quase nada de inglês, só estudei poucos períodos no ensino fundamental e médio, muitas vezes com professores que não tinham nenhuma formação em língua inglesa.

4. Na ‘batalha’ para alcançar o score suficiente a fim de ingressar no curso de medicina (cf. A34, A53, A72 e A79) – A UFRB oferta os seus cursos de Bacharelados por ciclos e no segundo ciclo há a possibilidade de continuar os estudos acadêmicos fazendo o curso de medicina. Muitos dos alunos que ingressam no Bacharelado em Saúde da UFRB almejam chegar até o curso de medicina. Para tanto, eles precisam ter scores altos em todos os componentes ofertados pelo Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. Isso, na realidade, permite a configuração de um cenário de competitividade entre os alunos, uma verdadeira batalha em busca de pontos, deixando-os exaustos, entediados e frustrados quando não alcançam o score necessário para chegar até o curso de medicina. A seguir estão alguns desses depoimentos que apontam claramente que a desmotivação emerge por conta da peleja para obtenção de *score*:

A34: Não, muito por conta da dinâmica do curso que exige scores altíssimos.

A53: Não me sinto motivado a aprender inglês na UFRB. Porque dentro do contexto do BIS[BIS é a sigla de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, muito usada no contex-

to da UFRB.], em que existe a batalha por score para vaga de medicina, infelizmente, acabo priorizando estudar outros componentes, visto que, embora não seja fluente em inglês, trago uma pequena bagagem de conhecimento desta língua, o suficiente para tirar uma razoável nota.

A72: Acho que diante do cenário que eu vivo agora, me refiro à forma de aprendizagem que nos é ofertada (luta por score), isso tem me desestimulado muito. Queria poder aprender sem toda essa pressão e isso é com todas as disciplinas.

A79: Não. Porque, apesar do empenho dos professores, a carga horária e a vinculação à score, torna tudo muito difícil.

5. Na pressão supostamente imposta para aprender a língua inglesa (cf. A72 e A84) – Aprender sob imposição pode não apenas desfavorecer a aprendizagem como gerar constrangimento e desistência. Forçar a aprendizagem cria rapidamente sentimentos de fracasso. (GARDNER, 1985) Este fator 5 está diretamente relacionado com o fator 4, porque muitos estudantes do Bacharelado em Saúde da UFRB só ‘entram na batalha’ em busca de scores, por que são pressionados, e essa suposta pressão acaba gerando desmotivação, conforme nos relata A84:

A84: Eu me sinto mais pressionada do que motivada (falando do contexto universitário em geral, e não de algum componente específico). Isso se deve ao fato da rotina cheia e o acúmulo de assuntos que preciso e dar, isso desmotiva.

6. Na metodologia de ensino (cf. A31, A39 e A89) - parece evidente que as escolhas metodológicas dos professores influenciam as aprendizagens, porque podem gerar motivação ou desmotivação. Os recursos e os modos de ensino/aprendizagem garantem não apenas a continuidade ou desistência dos estudos, mas também o êxito ou o fracasso. Como prova disso, reproduzo a seguir três depoimentos dos participantes desta pesquisa, onde fica evidente que a metodologia de ensino, de algum modo, estava gerando desmotivação:

A31: Não. Pois a universidade não visa o ensino do inglês para abarcar as deficiências de todos os alunos, principalmente aqueles que não tiveram contato com a língua. A universidade "joga" a língua como se todos os discentes fossem fluentes. Além disso, ensina o inglês mecânico, chato, que não estimula o aluno a aprofundar o conhecimento. Quando fiz a disciplina, na UFRB, passei o semestre todo com o verbo to be, coisa que passei minha vida escolar toda.

A39: Não. Acredito que a Universidade não utiliza de métodos atrativos para que os estudantes tenham acesso ao inglês. Faltam mais momentos de conversação e prosseguimento nas aulas dos cursos que não são contínuos.

A89: Não me sinto motivado. Durante a minha vida acadêmica participei de alguns cursos oferecidos pela universidade, mas os mesmo não tinha um nivelamento e não conseguia acompanhar as turmas, o modulo oferecido não tinha uma metodologia boa e o tutor já chegou intimidando quem não tinha conhecimento.

Desse modo, como se pode verificar com base nesses dados, é preciso (re)pensar alternativas para a melhoria do ensino/aprendizagem da língua inglesa. É necessário repensar alternativas junto à própria universidade, com sua direção, seus corpos docente e discente, para buscar soluções que tornem viáveis, de fato, a consolidação significativa da aprendizagem da língua inglesa, com metodologias e abordagens de ensino/aprendizagem sensíveis aos contextos dos aprendizes, o que poderá extinguir desse cenário um bom número de crenças e atitudes negativas. Nessa linha de raciocínio, o quadro a seguir traz os fatores causadores de atitudes negativas e algumas alternativas para extingui-las:

Quadro 6: fatores causadores de atitudes negativas e sugestões para extingui-las.

FATORES CAUSADORES DE ATITUDES NEGATIVAS	O QUE PODE SER FEITO NO SENTIDO DE EXTINGUIR AS ATITUDES NEGATIVAS
1. Heterogeneidade das turmas	Sessão de nivelamento antes do início do semestre letivo (<i>Placement Test</i>).
2. Carga horária ínfima	Aumentar a carga horária para no mínimo 2 (duas) horas semanais e presenciais.
3. Pouco domínio da língua inglesa	Ofertar número maior de atividades extensionistas que visem ao aprimoramento das quatro habilidades em língua inglesa.
4. 'Batalha' por <i>score</i>	Excluir o sistema de <i>score</i> .
5. Pressão para aprender a língua inglesa	Reflexão junto aos corpos docente e discente visando a desconstruir tal visão, mostrando a relevância desse idioma, o qual pode ser aprendido numa atmosfera de prazer, de harmonia para o bem comum.
6. Metodologia de ensino e aprendizagem	Reflexão junto aos corpos docente e discente. Adoção de metodologias dialógicas e inclusivas, numa perspectiva da pedagogia crítica, que atendam às necessidades dos aprendizes.

Fonte: elaborado pelo autor.

Assim, com base nas minhas observações etnográficas, percebi que a heterogeneidade das turmas gera uma atmosfera de desmotivação, não só para aqueles com um nível menor de conhecimento da língua inglesa, mas também para aqueles com um nível mais avançado. Também fica evidente nesse contexto uma atmosfera onde o poder aflora, porque quem sabe mais se articula bem nesse contexto de aprendizagem, fazendo com que os que sabem menos se sintam inferiorizados. Ainda verifiquei que aprendizes do nível intermediário e avançado, quando na sala com alunos do nível básico, permaneciam na sala fazendo outras coisas, que nada tinham a ver com a aula. Por isso entendo a necessidade de se criar mecanismos de nivelamento, numa sessão de seleção, antes do início de cada semestre, para a formação de turmas

mais homogêneas, em que todos possam participar igualmente em nível de conhecimento, sem o receio de ser rechaçado, e, assim, a homogeneidade dos grupos, num cenário onde o conhecimento da LI estivesse devidamente balizado, favoreceria uma atmosfera de motivação e, conseqüentemente, de atitude positiva frente à aprendizagem da LI.

No tocante à questão da 'batalha por *score*', no cenário atual do BIS, isso também tem gerado um quadro de insatisfação muito intenso por parte dos alunos, o que é externado cotidianamente. Talvez, por trás da questão do *score* existe a intenção de formar profissionais mais bem preparados teoricamente. Ainda que esta seja a intenção, é válido junto ao corpo discente uma reflexão nesse sentido, ou eliminando definitivamente esse mecanismo de *score* ou mostrando ao corpo discente que tal mecanismo, apesar de gerar competitividade, está intimamente relacionado com o intuito de fazer com que aprendizes busquem conhecimento, para a consolidação de uma formação mais sólida, se isso, de fato procede.

Como se vê, o cenário aqui delineado ainda requer reescrita, porque os problemas são evidentes, saltam aos olhos de quem participa dele, e trazem conseqüências nada agradáveis. E, por isso, requer tomada de decisão com agilidade, que possibilite implementar, mudar o ensino da língua inglesa. Para que mudanças ocorram, os problemas precisam ser investigados, a fim de serem solucionados. Trago nesta parte final Freire (1996), para ratificar o que penso sobre o fato de que essa mudança implica a dialetização entre a denúncia do conhecido, que incomoda, e o anúncio da sua superação, porque mudar é difícil, mas é possível! E como vai ser bom anunciar essa superação. Ao fazer isso, estaremos pavimentando e fortalecendo a rota das políticas linguísticas em relação ao ensino/aprendizagem da língua inglesa por aqui. No próximo capítulo, estão algumas considerações sobre a pedagogia apropriada para o ensino da língua inglesa hoje, levando em consideração o seu *status* de língua do mundo.

O foco no não nativo como pedagogia apropriada

Hoje, entretanto, o inglês está sendo estudado cada vez mais como língua internacional, em que os aprendizes adquirem o inglês como uma língua adicional de comunicação mais ampla. Portanto, a dominância do falante nativo e da sua cultura tem mudado seriamente. Devido a essa mudança na natureza do inglês, é hora de reconhecer o contexto multilíngue de uso, para deixar de lado a pesquisa e a pedagogia do modelo do falante nativo (McKAY, S. L. 2003, p. 19).

É imprescindível compreender o *status* que a língua inglesa alcança nesse momento, para pensar na pedagogia apropriada para esse idioma. A desconsideração desse aspecto *sine qua non*, que diz respeito ao caráter desse idioma, tem possibilitado uma interpretação equivocada quanto à condução do seu ensino/aprendizagem. Sobretudo quando algumas abordagens, ideologicamente, permitem o confronto dos diferentes usuários desse código linguístico, consentindo o surgimento de um cenário de embate, quando colocam os aprendizes em perfis hierárquicos, geradores de constrangimento, que solapam as autoestimas. Por isso, é necessário compreender questões de ordem geopolítica que atestam o caráter dessa língua sem fronteiras. Essa ordem diz respeito à extensão progressiva do inglês, como língua de ascensão (LACOSTE, 2005), já que a universalidade desse idioma afeta todas as categorias humanas (LE BRETON, 2005). Sobre isso, pretendo fazer um esboço breve.

Desse modo, por conta do incontestável papel global que a língua inglesa assume na contemporaneidade, diversos estudos têm emergido nos últimos anos. Muitos deles trazem dados relevantes sobre a ascensão desse idioma, delineando o seu trajeto histórico, como *Old English*, *Middle English* até o *Modern English*. (GRADDOL,

2000; 2005). Há os que destacam a trajetória do inglês como língua colonial, imperial e global. (GRADDOL, 2000; LACOSTE; RAJAGOPALAN, 2005; KUMARAVADIVELU, 2005; CRYSTAL, 2012). Outros são mais delimitadores, como o de Kachru (1985), que, para explicar a expansão, a aquisição e o papel da língua inglesa, exhibe três círculos, o interno, o externo e o em expansão¹⁵

Hoje, alguns termos também têm surgido para fazer referência à língua inglesa: inglês como língua global, *globish*, inglês como língua internacional, *World English*, *Englishes* e inglês como língua franca. Há ainda as variedades *Inglish*, *Chinglish*, *Espanglish*, *Singlish*. Essas variedades refletem a disseminação do inglês pelo mundo. Bhowmik (2015), sobre isso, destaca que com o surgimento das novas variedades do inglês, o ensino desse idioma não pode mais se basear nos modelos britânico ou norte Americano apenas. O que, de fato, se percebe hoje é que o inglês se despreendeu de suas origens e tem sido ressignificado por um número significativo de falantes, dando origem a novos ingleses. Assim, em diversos contextos de comunicação, falantes de inglês estão usando mais as variedades do inglês que eles sabem e têm empregado várias estratégias pragmáticas para falar com outros falantes de inglês (MARLINA, 2014).

Isso aponta para o fato de que a língua inglesa assume um caráter global, por conta da sua expansão desenfreada, alcançando, praticamente, todos os territórios. Para Crystal (2012), esse caráter global do inglês se dá porque ele tem exercido um papel especial em muitas nações. Já para Marlina (2014), o inglês como língua internacional, enquanto paradigma, reconhece as funções internacionais desse idioma e o seu uso em uma variedade de arenas culturais e econômicas, onde

15- Kachru (1985) denomina de círculo interno (*inner circle*) os países que utilizam o inglês como primeira língua, são as culturas hegemônicas, a Inglaterra e os Estados Unidos. O círculo externo (*outer circle*) abarca os países que usam o inglês como segunda língua e sofreram influência política dos países do círculo interno, como Índia e Nigéria e o círculo em expansão (*expanding circle*) diz respeito aos países que usam o inglês como língua estrangeira, como Brasil e Rússia.

falantes de diferentes línguas estabelecem comunicação e não falam um a língua materna do outro. McKay (2009) concorda que o inglês como língua internacional é usado por pessoas de culturas diversas. Esse princípio de McKay (2009) alinha-se com o de Jenkins (2006), porque ao definir o inglês como língua franca, esta pesquisadora diz que se trata de uma língua em comum usada por pessoas de diferentes bases culturais. Essa (nova) língua traz peculiaridades dos povos que a usam, com diversas inovações lexicais, gramaticais e fonológicas. (JENKINS, 2014).

O termo *World English* (WE) é usado por Rajagopalan (2005) para fazer referência ao inglês em processo de expansão pelo mundo. Esse autor caracteriza o WE como um fenômeno linguístico que emerge do contato entre 2/3 dos usuários não nativos do inglês. Esse contato linguístico não ocorre com base nos padrões das culturas hegemônicas, mas emerge articulado com as identidades desses falantes e da influência da cultura deles. Essa modalidade linguística emerge em espaços diversos mundo afora, nos aeroportos, em eventos esportivos ou congressos acadêmicos internacionais (RAJAGOPALAN, 2005). Se essa língua, que está sendo usada internacionalmente, é resultado de um hibridismo natural, o que faz com os seus usuários “assinem” a língua que fala, é verdade que essa versão da língua inglesa é um espaço de contestação, de reivindicação, de subversão e não submissão (RAJAGOPALAN, 2005), já que esses usuários se distanciam da língua da metrópole, a colonial, das já mencionadas culturas hegemônicas.

Já o termo *World Englishes* pode ser definido como a norma que inclui todas as variedades dessa língua (FARREL; MARTIN, 2009). O “s” acrescentado ao “*English*” sinaliza a pluralidade desse idioma, que não sendo mais local, transformou-se em novas versões, tornou-se a língua do mundo, daí o substantivo “world”, na função de adjetivo. Esse termo foi, na verdade, cunhado por Kachru, no início da década de 1970, para evidenciar como a língua inglesa funciona em di-

ferentes contextos no planeta. Nesse sentido é que para Kumaravadi-velu (2005), o inglês tem, inevitavelmente, dado origem a um grande número de variedades locais e essas variedades tem se multiplicado ao ponto de pluralizá-lo como *World Englishes*. Bhowmik (2015: 143) reflete sobre isso, ao dizer que:

A disseminação contínua do inglês, no mundo todo, tem colocado ele numa situação única. Por exemplo, por causa da sua disseminação, ao longo do tempo, o inglês tem se tornado mais hibridizado e diverso, um fenômeno capturado pelo termo *World Englishes*.

Na realidade, a sociolinguística do inglês tem se revelado muito mais complexa do que a de outras línguas no mundo todo (MARLINA, 2014), o que tem exigido olhares mais críticos sobre como ensinar esse idioma, pensando em práticas que reflitam o seu caráter de língua do mundo e possibilitem a assunção de novos aprendizes/usuários.

O objetivo deste capítulo é refletir sobre uma alternativa pedagógica viável para estudantes brasileiros do inglês. Pretendo desconstruir noções equivocadas que superestimam a figura mítica do falante nativo, que alimentam, ainda hoje, a poderosa indústria do ensino de inglês, porque, ao passo em que os falantes não nativos do inglês superam os nativos, esse último ainda goza de privilégios de ser “nativo” (BHOWMIK, 2015). Para tanto, é preciso compreender o caráter de língua do mundo que o inglês assume na contemporaneidade. Embora, haja quem ignore, esse papel afeta profundamente a pedagogia para ensinar e aprender esse idioma. Independentemente das questões que levaram o inglês a esse *status*, é preciso pensar em alternativas que possam auxiliar os aprendizes desse idioma, favorecendo a aprendizagem, possibilitando que os novos aprendizes façam uso mais autônomo dessa língua.

O termo pedagogia, abordado aqui, deve ser entendido como abordagens que assegurem a consolidação da aprendizagem. Entretanto, no caso específico do ensino/aprendizagem da língua inglesa,

essas abordagens serão definidas de acordo com os falantes desse idioma, sobretudo nas versões *old fashioned* de falantes nativo e não nativo. Por conta disso, este texto sinaliza, de algum modo, uma quebra de paradigma com esses padrões. Ancora-se em pressupostos que também autorizam novos falantes do inglês a usá-lo com desenvoltura, sem estarem presos a padrões que os inferiorizam, que muitas vezes, os impedem de seguir em frente e obter progresso como usuário do inglês.

Assim, com base nessa realidade linguística, delineada brevemente no início deste capítulo, como deve acontecer o ensino da língua inglesa? O maior desafio para os professores de língua inglesa, no cenário pós-moderno, é ter que repensar as maneiras de lecionar essa língua, (RAJAGOPALAN, 2009), exatamente por conta da sua descomedida expansão. Mas, antes de tentar responder a este questionamento, que versa sobre a pedagogia da língua inglesa, quero primeiro tratar da pedagogia vigente em muitos contextos, com base na figura do falante nativo. Depois, discorro sobre o que acredito ser a pedagogia apropriada para o ensino/aprendizagem da língua inglesa, por se alinhar com o *status* dessa língua. A abordagem que apresentarei como apropriada é uma tendência contemporânea que pode auxiliar docentes e favorecer a aprendizagem, levando ao progresso.

Pedagogia apropriada para brasileiros

Antes de tecer comentários sobre a pedagogia apropriada para o ensino da língua inglesa, inicio falando sobre a inapropriada. Tradicionalmente, a pedagogia para o ensino da língua inglesa tem sido aquela com base no falante nativo. A minha opinião é que o único problema aqui é com a exclusividade com que os falantes das culturas hegemônicas são abordados, são tomados como paradigmas. Quanto a isso, Kumaravdivelu (2012) destaca que, historicamente, a pedagogia para o ensino da língua inglesa tem sido dominada pela presunção de que a meta dos

usuários bilíngues do inglês é conquistar a competência do nativo. Tais práticas têm fomentado o apagamento da identidade de muitos aprendizes, porque em muitos contextos, instituições e professores ainda acreditam nessa falácia da supremacia do falante nativo e da sua cultura e adotam metodologias que subvertem a tentativa de manutenção da identidade do aprendiz e de exposição da sua cultura.

Quanto a isso, Mota (2010) lembra que, na década de 1970, existiam práticas pedagógicas que engendraram ações na sala de aula de LE, visando à inculcação de valores da cultura estrangeira, o que favorecia o desenvolvimento de uma atmosfera de superioridade cultural do falante nativo. Na prática, por exemplo, isso ocorria quando os alunos eram estimulados a trocar os seus nomes por algum outro estrangeiro, a imitar personagens de livros e filmes, levando-os a acreditar que possuíam uma nova (falsa) identidade. E, nesse sentido, é preciso ter cautela para não permitir que o ensino de uma língua estrangeira seja apenas um universo de ficção, fazendo com que aprendizes tentem abandonar ou apagar as suas identidades, o que pode trazer consequências nada agradáveis.

A respeito disso, como já relatado em outra parte desta obra, Barcelos (1995) relata crenças em relação às identidades que coloriam a sua percepção. Essa autora destaca memórias de quando ainda era aprendiz de inglês e de como se sentia tímida e temerosa de não soar como uma falante norte Americana ou Britânica. Barcelos (1995) enfatiza que percebeu que essa crença estava em todo lugar e que para ser uma falante valorizada da LI teria que ter uma pronúncia nativa. Essas percepções equivocadas dizem respeito às identidades e, justamente, por serem mal elaboradas e inconsistentes, geram medo e frustração. Isso, em certa medida, acaba convergindo para a “síndrome do impostor”, o que Bernat (2009) esclareceu como sendo uma espécie de constructo psicológico de sentimento de inadequação, inautenticidade ou fraudulência pessoal, crenças de baixa autoeficácia e, às vezes, ansiedade generalizada.

Voltando ao caso de Barcelos, essa questão continuou martirizando-a por dezesseis anos. Antes de alcançar a consciência da manutenção da sua identidade de falante brasileira do inglês, Barcelos (1995) se sentia frustrada, com medo, envergonhada, tímida e inadequada. Mas ao confrontar a sua crença de que deveria falar como uma nativa, durante a sua trajetória como aprendiz e depois professora falante de uma língua global, chegou à conclusão que poderia falar com a sua própria voz, sem precisar emular o falante nativo.

Quanto a isso, Mckay (2012) questiona essa concepção (equivocada) de que a pedagogia alvo para o ensino da língua inglesa deve ser baseada nas normas do falante nativo. Nesse sentido, essa autora discute razões para rejeitar o modelo do falante nativo como prática pedagógica para o ensino da língua inglesa. Ela argumenta que essa rejeição deve ocorrer porque a natureza pragmática da comunicação deve ser levada em consideração, isto é, para ela o inglês como língua global é usada em uma variedade de contexto social, por muitos falantes de inglês legitimados. Nessa linha de pensamento é que Kumaravadivelu (2012) sugere uma quebra epistêmica da nossa dependência indelével colonial. Esse autor sugere uma cuidadosa reconceituação e reorganização do conhecimento. Assim, parece que Kumaravadivelu (2012) propõe uma descontinuidade da forma de ensinar a língua inglesa, já que novas orientações têm emergido em face do papel que essa língua alcança hoje.

Em termos práticos, Kumaravadivelu (2012) coloca em xeque a competência do falante nativo como modelo a ser alcançado. Ele coloca também em evidência que o sistema de conhecimento baseado no centro (*center based knowledge system*), de algum modo, dissemina questões como sotaque nativo, professores nativos, competência do falante nativo, métodos advindos das universidades do ocidente, pesquisas baseadas nas culturas hegemônicas etc. Por conta dessas questões, que ainda geram problemas e dificultam o processo de ensino/aprendizagem, é que Kumaravadivelu (2012) propõe romper a nossa

dependência com as terminologias ESL, EFL, EAL, WE, ELF e EIL¹⁶, para que possamos desatar os laços com a episteme do falante nativo. Assim, Ele sugere romper a nossa dependência da competência baseada nas culturas hegemônicas e, por isso, é necessário disseminar a concepção da pluralidade da língua inglesa e o entendimento de que essa língua não é mais vista como propriedade de uma cultura ou comunidade apenas (BAKER, 2009).

Assim, se concordamos com Kumaravadivelu (2012), quanto ao fato de romper com essas concepções, sobretudo no tocante às terminologias que nos enquadram em padrões, quase enclausuráveis, temos que admitir que a nossa geração não suporta mais a adoção de pedagogias inapropriadas para o ensino/aprendizagem da língua inglesa. Por isso que Jenkins (1996) alerta que ao reter velhas terminologias para descrever usuários de inglês, as conotações e implicações desses termos não apenas enganam, mas também fecham as portas para sugestões que podem mudar as metas pedagógicas. Ela argumenta que se o inglês é uma língua predominantemente internacional, usar termos como ‘não nativo’ é inapropriado para se referir a quem aprendeu esse idioma como segunda língua ou como língua estrangeira e adquiriu fluência ou se tornou um usuário proficiente. Essa pesquisadora faz algumas sugestões para por fim na terminologia “não nativo”. Ela sugere, por exemplo, “falante bilíngue do inglês” ou “falante não bilíngue do inglês”, o que, para ela, não traz nenhuma implicação negativa, que a terminologia “não nativo”, tão comumente usada, traz.

Além disso, ninguém deve continuar carregando o peso de ter que tentar se igualar ao falante nativo, o que tem sido meta (inalcançável) de muitas instituições, sem pensar nas consequências dessa prerrogativa para os aprendizes. Quase sempre as pedagogias nos

16- ESL – *English as a second language*, EFL – *English as a foreign language*, EAL – *English as a Asian language*, WE – *World English*, ELF – *English as a lingua franca* e EIL – *English as an international language*.

colocam em padrões, como aprendizes falantes do inglês como língua estrangeira, que almejam alcançar o padrão de falantes do inglês como primeira língua, ou o inglês do falante nativo, ou o inglês do círculo interno, i.e, das culturas hegemônicas. Fica evidente, assim, que aprendizes de uma língua como inglês, no Brasil, sofrem, mesmo sem saber, um exame comparativo (GRIGOLETTO, 2005). Isso traz consequências bastante desagradáveis, quando faz emergir um sério complexo de inferioridade por parte dos aprendizes (HARMER, 2007). Por isso é que Ramathan e Morgan (2009) chamam atenção para pedagogias inadequadas do ensino de inglês para falantes de outras línguas que estão em evidência ainda hoje.

Nesse sentido é que Matsuda (2009) também alerta para o fato de que ensinar inglês como língua internacional requer práticas diferentes da abordagem tradicional (ELT¹⁷), que posiciona o inglês como a língua do Reino Unido ou dos Estados Unidos. Essa abordagem já está ultrapassada e, para alguns especialistas, ela pode trazer consequências negativas para os aprendizes. Farrel e Martin (2009) pontuam que isso pode ocorrer por que: 1. insistir em ensinar o (suposto) inglês padrão pode desvalorizar as outras variedades do inglês que existem no mundo, porque ainda existe essa noção de que qualquer forma do inglês diferente desse padrão é considerada inferior e 2. ensinar o inglês padrão pode promover a discriminação. Alguns empregadores, por exemplo, podem discriminar falantes de outras variedades do inglês que não as hegemônicas.

Assim, parece evidente, pelas ideias levantadas até aqui, que o meu pensamento sobre a pedagogia apropriada para o ensino da língua inglesa alinha-se com aquela que, de algum modo, beneficie o aprendiz. A pedagogia apropriada para o ensino de inglês no Brasil é aquela que reconheça o aprendiz na sua individualidade, com a sua identidade de brasileiro. Mas essa pedagogia também deve estar ali-

17- *English Language Teaching* – ensino da língua inglesa.

cerçada na compreensão da diversidade linguística, a fim de preparar os aprendizes para lidar com os diferentes “inglês” mundo afora.

Nessa perspectiva, para Canagarajah e Said (2010), os falantes de inglês, no mundo pós-moderno, precisam adquirir a capacidade de negociar com as variedades dessa língua, devem ser capazes de trafegar por diferentes normas, reconhecendo o *status* das diferentes variedades do inglês. Por isso, os professores de inglês precisam reconhecer e incentivar os usos idiossincráticos do inglês produzidos aqui no Brasil. Sobre isso, Farrell e Martin (2009, p. 5) argumentam que:

[...] independente da variedade de inglês ensinada, os professores devem ajudar os aprendizes a entender que a variedade escolhida é apenas um tipo de inglês e que o inglês próprio dos aprendizes é valioso muito embora possa diferir significativamente do que é apresentado na aula.

Nesse sentido é que precisamos ter cautela para apresentar as diferentes variedades da língua inglesa, deixando claro o respeito àquelas dos aprendizes, porque há também nessas variedades uma atitude de apoderamento natural da língua que se está aprendendo. Quanto a isso, Canagarajah e Said (2010) argumentam que a pedagogia apropriada para o ensino da língua inglesa deve não só capacitar os aprendizes para negociar com a variabilidade de normas do inglês no mundo todo, mas também participar do processo de apropriação usando a língua criativamente.

Com base nisso, devemos fazer esforços para entender que a pedagogia apropriada para o ensino de língua inglesa deve ser a pedagogia da apropriação; aquela capaz de preparar os aprendizes para ser tanto falantes global quanto local da língua inglesa, para que possam se sentir à vontade para usar esse idioma com culturas nacionais e internacionais, que possibilite que os aprendizes também tenham controle sobre essa língua (KRAMSCH, SULLIVAM, 1996).

Sensível à questão local

Em muitos contextos de aprendizagem da língua inglesa, uma abordagem de língua, numa perspectiva sociofuncional, é feita, mas distante da realidade de muitos aprendizes, porque professores ainda optam por “vender” imagens de belos e bem sucedidos artistas, de famílias sem problemas, harmoniosamente felizes (SCHEYERL, 2012, p. 45) e têm esquecido de tratar do que é local. Por isso que Kramsch e Sullivan (1996) defendem que uma pedagogia apropriada deve ser um processo de apropriação tanto global quanto local. Não deve haver privilégio, para não haver divisão de mundos. Na prática, tal divisão tem ganhado espaço em muitos livros didáticos, já que a indústria do ELT ainda preconiza a divulgação das culturas hegemônicas, de maneira exclusiva, o que converge para a linha de colonização da mente dos aprendizes.

Isso aponta, ainda que subliminarmente, ou ainda que não esteja claro para os envolvidos no processo de ensinar/aprender inglês, para relações de poder constrangedoras, que situam os nativos, como modelos perfeitos, ideais, enquanto os aprendizes, que almejam chegar nesse suposto patamar, como aqueles que apenas tentam, mas nunca serão como eles. Obviamente, que nenhum falante de uma nova língua, que estuda e vive numa região em que esse idioma não é a língua oficial, não será como os que cresceram com esse idioma. Há sim falantes fluentes ou proficientes numa segunda língua, mas não se compara ao convívio que o nativo teve com essa língua. Inegável que o nativo do inglês sabe a língua dele e pronto! E nós, novos usuários do inglês sabemos e estamos em vias de construir o inglês que queremos, com nossas formas e reformas, com nosso toque local.

O que acabo de dizer deve servir de ponto de partida para qual pedagogia devemos adotar para ensinar inglês. Eu gostaria de retomar e enfatizar o que Kramsch e Sullivan (2009) defendem, porque quando elas dizem que uma pedagogia de línguas deve ser baseada num pensamento global, mas como prática local, elas, de certa forma, tocam num princípio fundamental da pedagogia crítica freirea-

na. Relacionando o pensamento delas com o ensino da língua inglesa, percebo a importância de focar no falante/aprendiz não nativo, já que a pedagogia crítica preconiza que a sala de aula deve ser uma arena para discutir a realidade social com os aprendizes, buscando provocar uma intimidade com a experiência social deles (FREIRE, 1996). Isso é factível porque o conhecimento local de muitas comunidades do círculo em expansão pode oferecer contribuições valiosas para a prática pedagógica (CANAGARAJAH, SAID, 2010).

Mas, como o professor pode conduzir esta tarefa? Para que isso aconteça o professor precisa ter familiaridade com o que se propõe compartilhar com os seus alunos. Richards (2017) chama isso de “conhecimento de ensino do professor” e também de “conhecimento do conteúdo pedagógico”, o que para ele inclui o conhecimento da matéria que o professor irá ensinar, o conjunto de técnicas e atividades que esse professor empregará junto com as teorias, as crenças, princípios, valores e ideias, para preparar os aprendizes para o mundo fora da sala de aula. Isso pode ser feito também através de uma língua “estrangeira”, se entendemos que a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1996). Assim, precisamos auxiliar os nossos alunos com as melhores ferramentas.

Mas, os leitores podem também perguntar: o que ele quer dizer com “focar no não nativo”? Como professores, devemos entender que a língua inglesa não é mais a mesma! Desse modo, a pedagogia apropriada para ensinar inglês deve levar em conta o papel que essa língua exerce no mundo, mas especialmente quem são esses aprendizes, suas origens, suas perspectivas locais. Em outras palavras, como professores, precisamos humanizar o processo de ensino/aprendizagem. Mas como? Sendo sensíveis aos nossos alunos. Isso significa ensinar respeitando a maneira idiossincrática como esse não nativo fala inglês, onde ele está, isto é, o seu contexto social. Ouvindo-os, apoiando-os, para que consigam progresso. É entendendo também que a língua materna dos não nativos e as suas culturas, em particu-

lar, poderão influenciar na produção e comunicação através da língua inglesa, porque a estrutura gramatical e fonológica da língua materna deles irá influenciar na produção da nova língua. É aceitando esses fatos como construções criativas contingentes. Então, com foco no não nativo, dado o atual *status* da língua inglês, o processo produzirá resultados melhores. Esse é o meu desejo!

Na próxima sessão, há uma reflexão breve sobre a diversidade da língua inglesa, chamando atenção para o respeito aos diferentes usos dessa língua.

A diversidade e (des)igualdade de uso

Início esta sessão fazendo alusão ao que Caetano Veloso diz sobre língua, em uma de suas canções¹⁸. Caetano, embora, inicialmente, afirme que a língua seja “pátria”, que remete a “pai”, nega isso num segundo momento, porque acredita ter “mátria”, de “mãe”, pois utilizamos a expressão “língua mãe” para fazer referência à língua portuguesa. Entretanto, ele deseja ter uma língua “frátria”, de irmã, fraterna, já que as visões de pai e mãe, construídas desde Freud à Foucault, evidenciam relações de poder traumáticas. Embarco nesse pensamento para falar da língua inglesa e o que ela pode representar para a humanidade. Essa representação, entretanto, precisa assumir um caráter familiar, cujos usos permitam a irmandade entre os povos.

Assim, no cenário atual, em que as culturas se encontram com uma dinâmica sem precedentes e os povos se articulam através de uma língua com algum ponto em comum, é condição *sine qua non* a compreensão dos usos dessa língua, sobretudo de uma língua que nos una, que nos faça próximos e facilite as nossas necessidades de comunicação e expressão de quem somos. Sobre o uso de uma língua em comum usada no cenário mundial, é relevante entender que cada novo falante pode apropriar-se dessa língua, articulando-se nela,

18- A língua é minha pátria. E eu não tenho pátria, tenho mátria e quero frátria. (VELOSO, CAETANO. Língua, 1984).

imprimindo-lhe a sua identidade, o que evidencia a diversidade de uso. Uma dessas línguas tem sido o inglês. A magnitude dessa língua é constatada pelo número expressivo de falantes não nativos que a usam diariamente, em contextos diversos. Hoje já é possível afirmar que para cada falante nativo do inglês, há 5 novos falantes nascidos em países que não tem o inglês como língua oficial. Por isso que Moita Lopes (2008) afirma que o inglês desfruta de um poder planetário que nenhuma outra língua experimentou.

Para Jenkins (2006), o inglês tem exercido o papel de língua franca do mundo, com inovações nos diferentes níveis linguísticos. Jenkins (2006) destaca ainda que essa disseminação da língua inglesa tem pavimentado o caminho para reflexões em torno do que alguns autores têm chamado de ‘*Englishes*’ (KACHRU, 1991) ou ‘*World English*’ (RAJAGOPALAN, 2005), em reconhecimento ao crescente número de variedades desse idioma, para além das duas, comumente mencionadas como únicas versões globais – a americana e a britânica. No entanto, para Schneider (2003) o inglês é mais do que uma língua franca. Para ele, trata-se de uma língua que tem criado raízes mundo a fora, num processo que tem gerado novos dialetos. Schneider (2003) prefere o termo *World Englishes*, por acreditar que ele abranje todas as variedades do inglês, resultantes de processos históricos coloniais e pós-coloniais. Na visão de Kachru (1991), *World Englishes* emergem de contextos socioculturais diversos, em cenários de pluralismo cultural.

Já a tese do *World English* centra-se na visão do hibridismo de uma língua que alcançou o *status* de idioma global, e mais do que ser uma articulação política é uma realidade do mundo contemporâneo (RAJAGOPALAN, 2005). O hibridismo que Rajagopalan (2005) faz menção alinha-se com a noção de que a língua inglesa, ao viajar pelo mundo e ter contato com outras línguas e culturas, tem se modificado. Por isso tem emergido variedades da língua inglesa, todas elas híbridas, estáveis e inovadoras (SCHMITZ, 2016). A respeito disso, Brutt-Glif-

fer (2002) pondera bem, ao dizer que os falantes têm mudado a língua inglesa à medida em que ela se expande, originando variedades, não de maneira acidental ou ocasional, mas sistematicamente. A questão que se coloca agora é que se já é possível identificar variedades da língua inglesa, em diversas partes do mundo, de igual modo, é preciso instituir uma epistemologia que legitime os usos dessas variedades. Muito embora haja resistência e preconceitos quanto aos usos do inglês, dos novos ingleses, ingleses desiguais, é preciso reverberar práticas que corroborem a igualdade de uso dessa língua tão desigual, e tal uso está, inevitavelmente, ligado a quem são esses novos falantes.

Nesse exato momento, há uma legião de pessoas, de diferentes nacionalidades, usando a língua inglesa em encontros empresariais, em conferências acadêmicas, na *internet*, fazendo dela a língua principal de comunicação internacional, a qual tem sido indispensável para a economia, para a diplomacia, para a ciência (SCHNEIDER, 2003) e em tantos outros contextos que fazem emergir esse hibridismo resultante do contato do repertório de duas línguas, uma materna e a outra estrangeira. Não tem como impedir que isso aconteça, pois se trata de um fenômeno que ocorre naturalmente, dando origem a novas versões da língua inglesa. É importante acrescentar que embora o uso da língua inglesa aqui no Brasil tenha conotações políticas e sociais óbvias, não se pode desconsiderar que a emergência dessa variedade, com todas as suas particularidades, esteja relacionada com fatores cognitivos. Portanto, o que acontece até a geração dessa variedade é mais profundo do que se possa imaginar.

As diferentes formas de uso, da língua inglesa, projetadas na boca de cada novo falante, denotam a sua diversidade, consequência de uma trajetória natural que nenhuma outra língua experimentou até então. Entretanto, essa ideia parece incomodar alguns que se posicionam a favor da hegemonia dos povos anglófonos, os quais fomentam a falácia do falante nativo, para continuar consentindo que eles ditem as

regras. Apesar da ideia equivocada de que devemos emular o falante nativo da língua inglesa ainda povoar o imaginário popular, a verdade é que temos a liberdade de escolha. E o ideal é que possamos ser reconhecidos ao falar inglês, deixando evidente, ao usar essa língua, quem somos, de onde viemos, porque a sua desterritorialidade permite isso.

Assim, frente a esse cenário, é preciso construir uma atmosfera de respeito global, em que os usos diferentes do inglês sejam vistos apenas como sinal de diversidade e nunca de desigualdade, no sentido que dê margem a atitudes opressoras e discriminatórias, para que nunca constriam os aprendizes. Porque isso ainda tem afetado profundamente os aprendizes desse idioma. E nesse sentido é que Rajagopalan (2003) afirma que muitos aprendizes têm se sentido diminuídos em suas autoestimas por causa de práticas e posturas que notadamente superestimam os falantes nativos em detrimento do aprendiz. Para reverter tais práticas e atitudes, os professores têm papel crucial, os quais devem incentivar o respeito à identidade própria e de cada um. Nesse ponto, Freire (1996) trata com propriedade a questão da identidade cultural dos aprendizes, ao dizer que eles precisam se assumir como ser social e histórico, sem negar, portanto, quem são.

Por fim, se concordamos com o fato de que não há nenhuma categoria humana que não se veja afetada pela difusão do inglês (LE BRETON, 2005), temos que reagir e ser protagonistas nesse cenário. Se a humanidade por forças políticas, econômicas e culturais tem usado a língua inglesa, ela mesma precisa tomar as rédeas desse uso e não se deixar dominar por essa língua (RAJAGOPALAN, 2003) nos moldes originários. É preciso imprimir nela as nossas marcas, fazê-la sentir o peso das nossas culturas, as quais já estão remodelando essa língua, colorindo as suas formas com as nossas, para que deixe de ser estrangeira, e se torne familiar. Enfim, todos podemos e devemos usar o inglês que nos convém, porque o seu próprio caráter nos credencia.

A seguir estão algumas considerações (in)conclusivas desta reflexão.

Fechando o diálogo por enquanto

Pensar alternativas que visem a beneficiar aprendizes de línguas “estrangeiras” é também um meio de se promover a inclusão deles no processo de aprendizagem, mas, conseqüentemente, no cenário contemporâneo. Muito se fala no mundo globalizado e da necessidade de se aprender outras línguas para acessar este mundo. No caso do Brasil, ocupamos ainda uma posição nada agradável no tocante ao domínio da língua inglesa, já que, por exemplo, os dados divulgados pela *Education First* são indicativos do baixo domínio desse idioma. Essa instituição realizou teste de proficiência em 70 países, com 910 000 adultos, os quais não tinham o inglês como primeira língua. No bojo da avaliação foram examinados conhecimentos gramaticais, lexicais, de leitura e compreensão. Os resultados apontaram que o Brasil estava na 41^a posição, muito atrás da Suécia, Holanda e Dinamarca, os quais aparecem como os primeiros da lista.

Essas informações parecem estar alinhadas com os dados de que apenas 5% da população brasileira falam inglês, e desses, apenas 3% são fluentes. Tais dados também parecem ser reflexo da fragilidade do ensino das línguas “estrangeiras” na educação básica, que ainda está à mercê de planejamento e políticas linguísticas frágeis, que ignoram a necessidade de ampliação da carga horária, de recursos didáticos/tecnológicos, o número excessivo de alunos por turma e a elaboração de livros didáticos mais coerentes com as necessidades dos brasileiros. No caso específico da língua inglesa, no Brasil passa-se em média 7 anos estudando esse idioma na educação básica e, ainda assim, a maioria dos brasileiros deixa esse nível de educação com pouca ou nenhuma habilidade nessa língua. Por isso, é coerente o repensar das políticas linguísticas para o ensino da língua inglesa aqui no Brasil.

Os indicadores do domínio da língua inglesa no Brasil não são nada bons. E isso já dura algum tempo. É preciso investigar o cerne

do problema. Por isso é preciso repensar as práticas, os materiais, os livros didáticos, as abordagens etc. Nessa linha de raciocínio, é evidente também que o ensino tradicional da língua inglesa ainda foca no falante nativo, fomentando a ideia equivocada de que os falantes das culturas hegemônicas são os detentores dessa língua, focando, inclusive, de maneira exclusiva, na cultura nativa e nos conceitos do inglês padrão. Por outro lado, já emergem reações, como o modelo GELT (*English as a global language teaching*), cujo foco são os falantes nativos e os não nativos do inglês, que aborda diferentes culturas, ancorado na flexibilidade, na diversidade e nas múltiplas formas de competência (GALLOWAY, 2017). Isso abre frente para que os professores sejam mais sensíveis aos usos da língua inglesa, às variedades.

No tocante à variedade do inglês usada aqui o Brasil, reconheço que o caminho está inicialmente sendo pavimentado, por isso, é preciso incentivar pesquisas que verifiquem como está o inglês falado aqui, investigando e coletando o *corpus* desse modelo do inglês, para que, assim, se possa promover ações sobre o uso (forma) e sobre o *status* (promoção) da variedade do inglês usado aqui. Quanto a isso, é importante ressaltar que é válido um estudo nesse sentido porque já há sinais de que o inglês falado no Brasil tem uma base própria e esse estudo pode nos legitimar junto aos demais falantes. Sobre isso, um grupo de profissionais, na Universidade Federal da Bahia, criou o Brace¹⁹ (*Brazil Corpus of English*) com o objetivo de coletar dados para a elaboração do inventário do inglês falado no Brasil. Entretanto, outras pesquisas sobre o uso da língua inglesa, em diferentes regiões, precisam ser iniciadas, para o reconhecimento dessa variedade, com todas as suas idiossincrasias, a fim de que possam, quem sabe, reorientar o ensino, a aprendizagem e a elaboração dos livros didáticos para os brasileiros.

Até esse ponto, o leitor pode se perguntar: se este livro sinaliza a necessidade de pesquisar como os brasileiros falam inglês, inven-

19- Site do projeto: <https://brace.ufba.br/>

tariando as suas particularidades, o que denota a sua desestrangeirização, enfatizando também que tal estudo poderá orientar o ensino desse idioma por aqui, então, o inglês que futuramente deve ser ensinado é o inglês brasileiro? Também. Mas qualquer outra variedade que o professor queira explicitar ou uma que atenda às expectativas e/ou necessidades dos aprendizes, já que a ideia equivocada de que o único modelo considerado pedagogicamente adequado seria o inglês padrão não encontra mais ressonância entre os especialistas (RAJAGOPALAN, 1999).

Nesta obra foram apresentados argumentos sobre a necessidade de pensar o ensino da língua inglesa como uma questão de ordem política, sinalizando a imprescindibilidade de mudanças de abordagem de ensino/aprendizagem dessa língua. Esta reflexão também abordou o fenômeno linguístico da desestrangeirização da língua inglesa, com o intuito de esclarecer como diferentes povos têm se apropriado e ressignificado esse idioma. Mas daí surgiu questionamento em torno da inteligibilidade. Quanto a isso, é preciso acrescentar que mesmo havendo uma preocupação no tocante à inteligibilidade, como discutido no capítulo 3, o que importa é que alcancemos momentos de compreensão mútuos e respeito às nossas formas de falar o inglês. Seguindo essa rota, os aprendizes/falantes do inglês, com toques brasileiros, terão a oportunidade de reformular as suas identidades nas diversas relações que estabelecerem, bem como poderão fortalecer os seus sentidos de nacionalidade, convergindo para a desestrangeirização desse idioma, porque aprender uma LE é crescer numa matriz de relações interativas na língua alvo, que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende (ALMEIDA FILHO, 1993).

Ficou evidente ao ler estas páginas que tudo foi escrito até aqui para que a desestrangeirização da língua inglesa comece a ganhar visibilidade no contexto nacional. Esse é apenas um passo. Uma contribuição atrás de tantas outras que dialogam nesse sentido. Mas, isso não poderá ser legitimado se não for pesquisado, se não delinear-mos

o que tem sido feito com essa língua global por aqui. Todavia, seria ingênuo afirmar que ainda que isso ocorra, estaríamos em pé de igualdade com as variedades hegemônicas. Entretanto, esse (re)conhecimento poderá, de algum modo, nos dar autonomia para usar esse idioma com quem quer que seja, acabando por consolidar o nosso espaço no cenário de variedades da língua inglesa. É preciso demarcar esse espaço linguístico para desconstruir relações de poder, porque o inglês brasileiro é o inglês que atende aos propósitos dos brasileiros e não aos propósitos dos Britânicos ou Americanos.

Ainda que não reconheçam, inicialmente, a variedade idiossincrática do inglês usada no Brasil ou que digam que a comunicação oral esteja restrita a poucos, por isso não faz sentido gastar tempo nem dinheiro com pesquisas, é preciso direcionar estudos nesse sentido, porque se entendemos a relevância que este idioma tem no mundo contemporâneo e da nossa inserção e participação nele, quer seja no nível local ou global, precisamos levar a sério essa empreitada de propor alternativas que visem essa participação. Acredito que só assim, com seriedade com a nossa prática e responsabilidade com o conhecimento planejado que compartilharemos, será possível deixar para trás números baixos que tanto nos desqualificam. Isso será possível, sem sombra de dúvidas, com políticas linguísticas coerentes, que reorientem o planejamento linguístico da língua inglesa em todas as esferas da educação nacional. O meu desejo é que esta reflexão, de fato, ecoe nas salas de aula da academia!

Referências

- ACHEBE, C. The African writer and the English Language. In: OKPEWHO, I. (Ed.). *Chinua Achebe's Things Fall Apart: A Casebook*. New York: Oxford University Press, 1975/2003, p. 55-65.
- ANJOS, F. A. *Ideologia e omissão nos livros didáticos da língua inglesa*. Cruz das Almas: EdUFRB, 2017.
- ANJOS, F. A. "Passei o semestre todo estudando o verbo to be": atitudes, (des)motivação e orientação para aprender inglês de alguns bacharelados da UFRB. Tese de Doutorado. 254 f. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, 2018.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. In: *Calidoscópio*, v. 5, n.1, jan/abr. p. 5-14, 2007.
- BARCELOS, A. M. F. *Finding my own voice and accent*. Disponível em: www.hltmag.co.uk/jun08/sart03.rtf. Acesso em: 09/ago/2017, 1995.
- BAKER, Will. The cultures of English as a língua franca, In: *Tesol Quarterly*, vol. 43, no. 4, p. 567-592, 2009.
- BERNAT, Eva. Towards a pedagogy of empowerment: The case of 'impostor syndrome'. In: *Élted*, vol. 11, p. 1-8, 2009.
- BHOWMIK, Subrata Kumar. World Englishes and English language teaching: a pragmatic and humanistic approach. In: *Colomb. Appl. Linguist. Journal*, vol 17, no. 1, p. 142-157, 2015.
- BOURDIEU, P. The economics of linguistic exchanges. In: *Social Science Information*, n 16, vol. 6, p. 645-668, 1977.
- BRUTT-GLIFFER, J. *World English: a study of its development*. Great Britain: Cromwell Press Ltda, 2002.
- BUARQUE, C. *Budapeste*. São Paulo: Caminho das letras, 2003.

CABAÑERO, M. B.; ALVES, U. K. A transferência grafo-fônico-fonológica na produção de sequências ortográficas 'ng' do inglês (L2): uma abordagem conexionista. *ReVEL*. Vol. 6, n. 11, p. 1-23, 2008.

CALVET, L. J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CANAGARAJAH, S. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H.; *Política e políticas linguísticas*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2013, p. 43-61.

CANAGRAJAH, Suresh.; SAID, S. L. English language teaching in the outer and expanding Circles. In: *Research Gate*, p. 157-170, 2010.]

CAVALHEIRO, A. P. Que exílio é este, “o da língua estrangeira”? In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.11, n.2, p.487-503, jul./dez. p. 487-503, 2008.

CORREA, D. A. *Política linguística e ensino de língua*. São Paulo: Pontes, 2014.

COUTO, M. E se *Obama fosse africano?* São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CRUZ, N. C.; PEREIRA, M. A. Pronúncia de aprendizes brasileiros de inglês e inteligibilidade: um estudo com dois grupos de ouvintes. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 4, n. 7, p. 1-26, 2006.

CRYSTAL, D. A language must change, to keep pace with society. In: *Liverpool Daily Post*, May 16th, p. 9-10, 1963.

CRYSTAL, D. Emerging Englishes. In: *English Teaching Professional*, 14 ed, p. 3-6. 2000.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. USA: Cambridge University Press, 2a ed. 2012.

CRYSTAL, D. *A revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005

CRYSTAL, D. *Local Englishes*. Disponível em: <http://www.davidcrystal.com/>. Acesso em: 13/set/2017, 2008.

CRYSTAL, D. *New Englishes: going local in Brazil*. Disponível em: <http://www.davidcrystal.com/>. Acesso em: 13/set/2017, 2010.

CRYSTAL, D. Interview with David Crystal. In: *TEFL equity advocates*, 2017. Disponível em: <http://teflequityadvocates.com/2014/07/06/interview-with-david-crystal/> Acesso em: 27/out/2017.

DANGANA, D. The Sociolinguistic Survey of Nigerian English Spoken in Nigerian Public Sector; A case Study of Wukari Local Government Secretariat. In: *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*. Volume 19, Issue 3, 2014. p. 09-13.

DAS, K. *An introduction*. Poema. Disponível em: <http://www.poemhunter.com/poem/an-introduction-2/>. Acesso em: 27/04/2018.

DAUER, R. M. The Lingua Franca Core: A New Model for Pronunciation Instruction? In: *TESOL QUARTERLY* Vol. 39, no. 3, September, p. 543-550, 2005.

DAVIES, A. *Native speakers and native users: loss and gain*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1st ed., 2013.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. England: Longman Group, 1998.

FARREL, Thomas.; MARTIN, Sonia. To teach standard English or world Englishes? A balanced approach to instruction. In: *English teaching fórum*, n. 2, p. 2-7, 2009.

FISHMAN, J. A. The new linguistic order. In: *Revista Digital D´humanitats*. 2001. Disponível em: <http://www.uoc.edu/humfil/articles/eng/fishman/fishman.html>. Acesso em: 10/04/2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: sabers necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. *O estranho*. 1919, Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/220692355/O-estranho-Freud-pdf>. Acesso em 13/03/2018.

GARDNER, R. C. *Social Psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, 1985.

GASS, S.; VARONIS, E. M. The effect of familiarity on the comprehensibility of nonnative speech. In: *Language Learning*. Vol. 34, No. 1, p. 65-89, 1984.

GALLOWAY, N.; ROSE, H. Incorporating Global Englishes into the ELT classroom. In: *ELT Journal*. Published by Oxford University Press. Volume 72/1 January, p. 4-14, 2018.

GALLOWAY, N. *Global Englishes and change in English language teaching*, attitudes and impact. New York: Taylor and Francis, Routledge, 1st ed. 2017.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLEMBEK, P.; JORDAN, R. S. Becoming “Black Lambs” Not “Parrots”: A Poststructuralist Orientation to Intelligibility and Identity. In: *TESOL QUARTERLY* Vol. 39, No. 3, September, p. 513-533, 2005.

GRADDOL, D. *The future of English?* United Kingdom: The English Company, 2^a ed. 2000.

GRADDOL, David. *English Next: Why global English may mean the end of English as a foreign language*. The British Council. London: The English Company (UK) Ltda, 2006.

GRIGOLETTO, Marisa. Ideologia e processos identitários: o simbólico em questão. In: MAXIMINA, M. F. *et alii, Linguística Aplicada & Contemporaneidade*. São Paulo: Pontes Editores, 2005, p. 53-63.

HALL, S. *The question of cultural identity*. Cambridge: Polity Press in association with the Open University, 1992.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. Edinburg: Pearson education limited, 4th edition, 2007.

JENKINS, J. Native speaker, non-native speaker and English as a foreign language: time for a change. In: *IATEFL Newsletter*, vol 3, p.10-11, 1996.

JENKINS, J. *Phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, J. The spread of EIL: a testing time for testers. In: *ELT journal*. Vol. 60/1, p. 42-50, 2006.

JENKINS, J. *English as a lingua franca: attitude and identity*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2007.

JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*, v. 28, p. 200-207, 2009.

JENKINS, J. *Global Englishes: a research book for students*. Taylor and Francis, Florence, 2014.

JING, X.; NIANNIAN, Z. Chinglish in the oral work of non-English majors. In: *Celea Journal*, vol 29, no 4, 2006. Disponível em: <http://www.celea.org.cn/teic/68/68-15.pdf>. Acesso em: 21/set/2017.

JORDÃO, C. Decolonizing identities: English for internationalization in a brazilian university. In: *Interfaces Brasil/Canadá*. Canoas, v. 16, n.1, p. 191-209, 2016.

JOSHI, P. 'International Intelligibility in English'. In: *ELT Weekly*. Vol. 5 Issue 39, November 11, p. 1-6, 2013.

KACHRU, B. World Englishes and Applied Linguistics. In: TICKOO; MAKHAN, L.(Ed.) *Languages & Standards: Issues, Attitudes, Case Studies*. Ed. 347, 1991. p. 178-205.

KIRKPATRICK, A. World Englishes. In: *The Routledge Companion to English Studies Routledge*. United Kingdom: Routledge, 2014. p. 33-45.

KRAMSCH, C.; SULLIVAN, P. Appropriate Pedagogy. In: *ELT Journal*. Vol. 50. July. Oxford University Press, p. 199-212, 1996.

KUMARAVADIVELU, Brian. Deconstructing Applied Linguistics: a postcolonial perspective. In: FREIRE, Maximina. VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena, BARCELOS, Ana Maria Ferreira, *Linguística Aplicada & Contemporaneidade*. São Paulo: Pontes Editores, 2005, p. 25-37.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language. The case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, Lubna.; HU, Guangwei.; RENANDIA, Willy. A. *Principles and practices for teaching English as an international language*. Routledge, United Kingdom, 2012, p. 15-34.

LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Org.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LEBRETON, Jean- Marie. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Org.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 12-26.

LEFFA, V. J. O professor de língua estrangeira, do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHAO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/pontes, 2005, p. 203-218.

LEFFA, V. Identidade e aprendizagem e línguas. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; MARQUES, S. M. K.; SALOMAO, A. C. B. *A formação do professor de línguas: novos olhares*. Campinas: Pontes, 2012. p. 51-81.

McKAY, Sandra. Lee. Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. In: *International Journal of Applied Linguistics*, vol 13, no. 1, p. 1-22, 2003.

McKAY, Sandra. Lee. Pragmatics and EIL pedagogy. In: SHARIFIAN, F. *English as an international language, perspectives and pedagogical issues*. Great Britain, multilingual matters, 2009, p. 227-241.

MARLINA, R. The pedagogy of English as an international language (EIL): more reflections and dialogues. In: MARLINA, Roby.; GIRI, R. A. *The pedagogy of English as an international language: perspectives from scholars, teachers, and students*, Springer International Publishing Switzerland, 2014, p. 1-19.

MATSUDA, Aya. Desirable but not necessary? The place of world Englishes as an international language in English teacher preparation programs in Japan. In: SHARIFIAN, Farzard. *English as an international language, perspectives and pedagogical issues*. Great Britain, multilingual matters, 2009, p. 169-189.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteiras: ideologia linguísticas para tempos híbridos. In: *DELTA*, p. 230-340, 2008.

MOITA LOPES, L. P. *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MONTE MÓR, W. Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica. In: SILVA, K. A. et al. *Formação de professores de línguas, novos olhares*. Vol. 2. São Paulo: Pontes, 2012. p. 23-50.

MORIN, E. *A cabeça bem feita*. Repensar a reforma, reformar o pensamento. 20ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo- novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia.; SCHEYERL, Denise. (Org.) *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 37- 62.

NORTON, B. Identity and the Ownership of English. In: *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. p. 1-8, 2017.

ORSI, E. *Spanglish: identifying some motivations a group of bilingual had to code-switching in informal social interactions*. Saint Paul: Hamline University, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. *Ensino de língua inglesa, reflexões e experiências*. São Paulo: Pontes, 3ª ed., 2005.

PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 1998.

RAIHAN, N., DETERDING, D. The fallacy of standard English. In: O. Kang, R. I. Thomson, & J. M. Murphy (Eds.), *The Routledge handbook of contemporary English pronunciation*. Abingdon and New York: Routledge, 2018, p. 203-217.

RAJADURAI, J. Ideology and intelligibility: Intelligibility studies: a consideration of empirical and ideological issues. In: *World Englishes*, Vol. 26, no. 1, p. 87–98, 2007.

RAJAGOPALAN, K. Of EFL teachers, conscience, and cowardice. In: *ELT Journal*. Volume 53/3 July Oxford University Press, p. 200-206, 1999.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. The concept of ‘World English’ and its implications for ELT. In: *ELT Journal*. Oxford University Press. Vol. 58/2, p. 111- 117, 2004.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 7-11.

RAJAGOPALAN, K. The identity of “world English”. In: *New Challenges in Language and Literature*, FALE/UFMG, p. 97-107, 2009.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H.; *Política e políticas linguísticas*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2013, p. 19-42.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. *Política linguística e ensino de língua*. São Paulo: Pontes, 2014, p. 73-82.

RAMANATHAN, V.; MORGAN, B. Global Warning? West-based TESOL, Class-Blindness and the Challenge for Critical Pedagogies. In:

SHARIFIAN, Farzad. *English as an international language, perspectives and pedagogical issues*. Great Britain, matilingual matters, 2009, p. 169-189.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

RICHARDS, Jack. C. Teaching English through English: Proficiency, Pedagogy and performance. *In: RELC Journal*, Vol. 48(1) 7–30, 2017.

SCALZO, F. Yes, nós falamos English. *Veja*, p. 124, 9 de abr., 1997.

SCHINEIDER, E. The dynamics of new Englishes: from identity construction to dialect birth. *In: Language*, vol. 79, n. 2, p. 233-281, 2003.

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações, proposições*. Salvador: EdUFBA. 2012.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a língua franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SHOEMAKER, A. Regionalismo e identidade cultural: o inglês como língua internacional. *In: Antares*, no. 5, Jan-Jun, p. 20-37, 2011.

SCHMITZ, J. R. Um mundo globalizado, híbrido, pós-colonizado e pós-moderno: reflexões sobre o inglês na atualidade. *In: Fólio – Revista de Letras, Vitória da Conquista*, v. 8, n. 1, p. 333-365, 2016.

STANLAW, J. *Japanese English: language and culture contact*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 3ª ed., 2009.

The Washington Post. The world's languages, in 7 maps and charts, Rick Noack and Lazaro Gamio April 23, 2015. Disponível em: www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2015/04/23/the-worlds-languages-in-7-maps-and-charts/?utm_term=.68177404d973 Acesso em: 04/04/2018.

VELOSO, C. Língua. 1984. In: *www.mus.br*. Acesso em 20/04/2018.

VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss Conciso*. São Paulo: Moderna, 2011.

WALTER, E. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. Cambridge University Press, 3rd ed., 2006

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. São Paulo: Pontes, 1991.

ZIMMER, M. C., BITTENCOURT, H. R. Produção e percepção oral em L2: processo de transferência do conhecimento grafo-fônico-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) e o desempenho em *listening* (L2). *Cad.Est.Ling.*, Campinas, 50(1) p. 29-43, 2008.



Flávio Almeida dos Anjos

Graduou-se em Letras com Língua Estrangeira (Português-Inglês) e respectivas literaturas (UEFS). Especialista em estudos linguísticos e literários (UFBA). Mestre em Língua e Cultura (UFBA). Doutor em Língua e Cultura (UFBA). Professor de Língua Inglesa do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Coordenador do Programa de Extensão em Língua Inglesa (PROELI), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Tem interesse especial no ensino de conversação em língua inglesa, pedagogia crítica aplicada ao ensino de línguas, o ensino de inglês como língua franca global, leitura, interpretação e produção de textos em língua inglesa e materna, o ensino de línguas na perspectiva do letramento, elaboração de materiais para o ensino de inglês, ensino de línguas na perspectiva intercultural e da abordagem CLIL – Content and Language Integrated Learning, Sociolinguística da Língua Inglesa, identidade, ideologia, descolonização e desestrangeirização da língua inglesa.

Este livro trata de questões fundamentais no que concerne o ensino e à aprendizagem da língua inglesa. Trata-se de uma reflexão sobre a desestrangeirização da língua inglesa numa perspectiva da política linguística. A obra ancora-se em ideias que vão desde identidade, subjetividade, inteligibilidade, interpretabilidade até ideologia. Traz ainda à tona questões de poder, atitudes e os sentimentos dos aprendizes de língua inglesa. Em suma, busca provocar reflexão que visa a beneficiar novos aprendizes de língua inglesa, para que, através de políticas linguísticas, possam sair da fase do estranhamento e alcançar a familiaridade com esse idioma global.



ISBN 978-85-5971-097-7

