

## **INGLÊS COMO LÍNGUA GLOBAL: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM**

*Giédra Ferreira da Cruz\**

**RESUMO:** O presente artigo traz considerações sobre a língua inglesa, iniciando com uma breve discussão acerca da sua expansão global, seus usos mundiais, seu caráter de língua franca mundial, passando pelas questões da valorização excessiva da língua e do suposto inglês “certo” em detrimento dos muito ingleses existentes. Compreendendo a necessidade do trabalho com a língua inglesa, na perspectiva de língua franca, como uma forma de se repensarem os papéis de professores e de estudantes, a sala de aula torna-se o ambiente propício à materialização e veiculação de contradiscursos. Principalmente um contradiscurso no sentido de proporcionar ao aluno o fortalecimento da sua identidade como estudante de língua inglesa no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino-aprendizagem de línguas; Inglês como língua franca; Sala de aula de línguas.

### **Introdução**

A construção deste artigo partiu de um questionamento feito por Siqueira (2011), em seu artigo intitulado “*World Englishes, world English, inglês como língua internacional, inglês como língua franca*”, sobre o porquê de os brasileiros quererem o inglês “deles”, fazendo uma alusão às duas variantes hegemônicas mais usadas no ensino/aprendizagem de língua inglesa: britânica e norte-americana, apesar da expansão desse idioma pelo mundo.

---

\* Doutora em linguística pela Universidade federal da Bahia (Ufba). Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

Assim, este artigo objetiva trazer algumas considerações sobre a língua inglesa, em uma perspectiva de língua franca, começando por uma breve discussão acerca da sua expansão global, seus usos mundiais, seu caráter de língua franca mundial, passando pelas questões da valorização excessiva da língua e do suposto inglês “certo” em detrimento dos muito ingleses existentes.

### **A expansão do inglês no mundo**

Depois da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos adquiriram o *status* de superpotência hegemônica e, conseqüentemente, a sua língua espalhou-se com mais força pelo mundo afora como uma das mais fortes marcas de sua expansão e transformando-se na língua “do comércio até a pesquisa, passando pelas redes de transmissão de notícias” (MOITA LOPES, 2003, p. 4). Essa hegemonia, segundo Brumfit (1982), é resultado de dois períodos de dominação por falantes de países de língua inglesa: primeiro com o imperialismo britânico no século XIX e, segundo, com a influência econômica dos Estados Unidos no século XX. A combinação desses dois períodos de dominação, através da influência política e da superioridade tecnológica, deu ao inglês uma vantagem sobre outras línguas, como o francês e o espanhol. Nessa perspectiva, Siqueira (2011, p. 334) sinaliza que o inglês é “a língua de uso comum da chamada era da informação, alcançando, nas últimas décadas, principalmente devido à posição hegemônica dos Estados Unidos, com o seu poderio político-militar e avanço tecnológico, expansão jamais vista”.

Kachru (1985), ao classificar grupos de falantes da língua inglesa no mundo, tanto em *status* quanto em números aproximados, sugeriu o processo de expansão do idioma a partir de três círculos concêntricos: o central, o externo e aquele em expansão. Segundo o autor, cada círculo reflete as diferentes maneiras pelas quais o inglês tem sido adquirido e está sendo usado em várias partes do mundo. Assim, Kachru (1985) definiu os três “círculos do inglês”, da seguinte maneira:

- no círculo interno (*inner circle*) encontram-se os países nos quais o idioma é a língua materna das pessoas desse círculo. Fazem parte do *inner circle* Austrália, Canadá, Estados Unidos, Irlanda, Nova Zelândia e Reino Unido;
- no círculo externo (*outer circle*) estão os países que têm a língua inglesa como segunda língua por razões históricas e culturais como Índia, Cingapura, Nigéria e Filipinas, entre outros;
- o círculo em expansão (*expanding circle*) refere-se aos países que reconhecem o inglês como língua internacional, a exemplo do Brasil, Japão, China, Itália, Portugal, Grécia, Egito e Rússia. O círculo em expansão é o maior e mais diversificado dos três e nesses países se estuda o idioma como língua estrangeira (LE) por estes não possuírem história de colonização por parte de nenhum país do círculo interno, nem terem garantido à língua algum tipo de *status* oficial em suas instituições e contextos.

Essa divisão foi e tem sido bastante referenciada quando se fala sobre as relações de poder que a língua inglesa exerce hoje no mundo. Para Siqueira (2011), por exemplo, essa categorização foi muito útil para fins de pesquisa e de mapeamento geopolítico do inglês no mundo. No entanto, pesquisadores, como McKay (2002), por exemplo, acreditam que essa categorização não mais dá conta de como a língua inglesa tem se expandido na atualidade, uma vez que muitos dos países que “Kachru inclui no círculo em expansão, como Dinamarca, Noruega e os Países Baixos, já têm mais falantes bilíngues com o inglês que alguns países do círculo externo, onde o inglês desfruta de algum tipo de *status* oficial como Gâmbia, Uganda e Ruanda” (SIQUEIRA, 2011, p. 338).

Nessa linha de pensamento, Rajagopalan (2005), apesar de reconhecer a importância da representação metafórica dos três círculos concêntricos, idealizados por Kachru (1985), pontua que essa categorização também não dá conta de todas as nuances envolvidas no avanço do inglês, em decorrência do processo de hibridismo que esse idioma vem sofrendo por onde passa. O termo ‘hibridismo linguístico’, por sinal é usado por Rajago-

palan (1999) para enfatizar que ocorre entre as línguas uma espécie de miscigenação linguística, ou seja, os falantes acabam, inevitavelmente, por absorver palavras, misturando-as ao seu *corpus* linguístico.

Diante desse contexto de embate e controvérsias, muitos estudiosos, como será visto a seguir, decidiram explicar geopolítica e ideologicamente a expansão do inglês pelo mundo a partir de suas diásporas, por estas expressarem um (re)enraizamento da língua inglesa com a sua propagação no globo.

Siqueira (2011), ao basear sua pesquisa no livro *The Handbook of World Englishes*, organizado por Braj Kachru, Yamuna Kachru, Cecil Nelson (2009) e outros pesquisadores de diferentes continentes, menciona que a primeira diáspora aconteceu com

o avanço por outras terras da própria Grã-Bretanha, ou seja, País de Gales, Escócia e Irlanda; a segunda, para as colônias na América do Norte (Estados Unidos) e na Oceania (Austrália e Nova Zelândia). A terceira diáspora foi a que transplantou o inglês para novos contextos linguísticos, culturais e sociais, fortemente amparada na fúria colonizadora do império britânico, como o leste, sudoeste e sul a Ásia, e a África oriental e ocidental e do sul do Caribe. Finalmente, a quarta diáspora, a dos dias atuais, quando o inglês, em muitas instâncias, se tornou a língua franca mundial e vem sendo tratado a partir de diversas perspectivas, suscitando inúmeros debates e elaborações, em especial no nível conceitual, em que, recorrentemente, se vê uma proliferação de terminologias e noções para se conceber e estudar o fenômeno relacionado aos usos mundiais da língua inglesa (SIQUEIRA, 2011, p. 339-340).

Diante dessas várias perspectivas sob as quais o inglês vem sendo tratado nos dias atuais, surgiram termos como *World Englishes* (inglese mundiais), usado no plural; *World English* (inglês mundial) usado no singular; Inglês Internacional e inglês como língua franca, como será visto na seção seguinte.

### Usos mundiais da língua inglesa

Cada teórico defende a sua perspectiva sobre o avanço planetário do inglês. Kachru (1985), por exemplo, ao fazer a divisão em três círculos, concebe um paradigma

que chamou de *World Englishes*, afirmando que a teorização não se estabelece na dicotomia entre “nós e os outros”, ou seja, entre os “nativos e não nativos”. Para o autor, esse paradigma dos ‘ingleses mundiais’ refere-se às variantes nativizadas e emergentes da língua inglesa no mundo, em especial aquelas que se desenvolveram a partir do processo de colonização britânica. Ainda segundo Kachru (1985), esses ingleses situados pelos continentes se encontram em um movimento híbrido, em que as pessoas utilizam essa língua a seu favor. Dito de outra forma, eles não se submetem à hegemonia dos países do círculo interno, pois falam esse idioma nas suas variantes, sem o apagamento das suas identidades, uma vez que, de acordo com Jenkins (2006), essas variantes desempenham um papel local importante no cotidiano de um grande número de falantes bilíngues e multilíngues em países como Índia, Nigéria, Cingapura etc. Ou seja, os ingleses mundiais são resultado do avanço da língua inglesa no mundo pelo fato desse idioma ter um número crescente de variantes e não somente duas versões globais orientadas pelos padrões advindos das variantes hegemônicas.

Já Rajagopalan (2004a), ao trazer o conceito de *World English* (inglês mundial), no singular, defende a ideia do surgimento de um novo fenômeno linguístico. O autor define o que chama de *World English* como a língua comum entre os diferentes povos do mundo, uma vez que esse idioma “não pode ser visto como propriedade exclusiva de quem quer que seja” (p. 189). Para o autor, o *World English* é um fenômeno de enfrentamento político, na verdade

um espaço de resistência, onde os povos até há pouco tempo marginalizados estão ganhando voz e vez [...]. E esse processo de fortalecimento se dá mediante propostas e práticas didático-pedagógicas que visam ao fortalecimento dos aprendizes, com enfoque no pensamento crítico (RAJAGOPALAN, 2004a, p. 227).

De acordo com Rajagopalan (2005), o *World English* não é simplesmente a língua inglesa que se tornou uma língua do mundo, pois essa língua “que circula no mundo, que serve como meio de comunicação entre diferentes povos, não pode ser confundida com a

língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja” (p. 151). Nas palavras do autor,

A língua inglesa, tal qual vai se espalhando no mundo inteiro (a que chamo de *World English*) é um fenômeno linguístico *sui generis*, pois segundo as estimativas, nada menos que dois terços dos seus usuários são aqueles que, segundo os nossos critérios antigos e ultrapassados, seriam considerados não nativos (RAJAGOPALAN, 2005, p. 151).

Quando Rajagopalan (2004a, 2005), nos seus escritos, defende que língua inglesa não possui um dono ‘nativo’, junto a essa ideia de ‘inglês mundial’, estão presentes, entre outras coisas, questões identitárias. Em outras palavras, o inglês mundial não pertence a um país específico, pois é de todos que falam esse idioma, sem ser a língua mãe de ninguém. Para o autor, desterritorializado, o inglês serve para as pessoas interagirem durante encontros multinacionais, como feiras internacionais, jogos olímpicos e copas do mundo, entre outros, e em todos esses encontros estão presentes “falantes na sua grande maioria não nativos que estão nas margens” (RAJAGOPALAN, 2004a, p. 110).

O terceiro conceito relacionado aos usos mundiais da língua inglesa é o de *inglês como língua internacional* (ILI), que é definido por Smith (1976, p. 38) como a língua “falada por indivíduos de diferentes nações com o objetivo de se comunicar uns com os outros”. Para Siqueira (2011, p. 341), o que está em foco nesse contexto de ILI é o “beneficiar-se de uma língua internacionalmente comum, sem deixar de reforçar e valorizar os elementos da nossa própria cultura”.

O quarto conceito é o *inglês como língua franca* (ILF). Para Jenkins (2006), ILF é uma língua de contato entre *linguaculturas* que não compartilham a mesma língua materna. Assim, para a autora, o inglês serve como língua franca entre os falantes não nativos de inglês (o termo usado por ela é *non-native speakers* – NNS). Esses falantes encontram-se em todo o mundo, muitos dos quais são provenientes de países do círculo em expansão, ou seja, países cujos membros comunicam-se mais em inglês com NNS do que com falantes nativos do inglês (*native speakers* – NS), ou com pessoas que compartilham suas primeiras

línguas. Em outras palavras, o inglês como língua franca é realizado entre falantes de diferentes experiências culturais e de nacionalidades diversas. Nessa perspectiva, Jenkins (2006) não faz distinção entre os termos *inglês como língua internacional* e *inglês como língua franca*. Neste estudo, também, ambos os termos serão usados intercambiavelmente para descrever o mesmo fenômeno.

Com o desafio em mente, de aglutinar as três forças (*World English*, ILI, ILF) e transformar esse fenômeno político-linguístico-cultural, que carrega consigo as matrizes de cada terra por onde passa e se instala, num modelo a ser ensinado e aprendido nas salas de aula no Brasil, Siqueira (2011, p. 349-350) afirma que “milhões de brasileiros ainda aprendem o idioma com seus desejos, objetos, suas mentes e seus corações voltados para a alma dos Estados Unidos ou da Inglaterra”, pois “emanam dessas *linguaculturas* hegemônicas não só os modelos linguísticos e comunicativos a serem repetidos e copiados à exaustão, mas também as crenças, os valores, costumes, modos de vida, comportamentos” que os brasileiros, subalternamente, se acostumaram a idolatrar. Diante dessa assertiva, de que ainda queremos o inglês deles, apesar da expansão desse idioma pelo mundo, pergunto, aqui, por que ainda “queremos” o inglês deles? Na tentativa de responder a essa questão, inicio a seção seguinte, que busca discutir a valorização excessiva do inglês no Brasil e, em seguida, discorro sobre a questão do suposto inglês “certo” e o “errado”.

### **A questão da valorização excessiva do inglês**

Schmitz (2004, p. 234) nos adverte sobre o perigo da valorização excessiva do inglês no mundo. O autor concorda que o “inglês é utilizado na troca de mercadorias e serviços no mundo inteiro”. Para ele, “é verdade que a língua inglesa está presente na mídia e também no cinema e na televisão do mundo inteiro. Todavia, existe uma programação forte em outros idiomas em forma de noticiários, produção de filmes e programas de televisão”, ou seja, “a presença do inglês não significa que outros idiomas não participam também da interação comercial em diferentes partes do mundo” (SCHMITZ, 2004, p. 234). Para o autor, o inglês é, sem dúvida, a língua franca de amplo acesso no mundo,

“mas os discursos a respeito da importância do referido idioma não devem levar os que trabalham na área de ensino de língua inglesa a subestimar a presença e a importância, neste início do novo século, de outras línguas e culturas” (SCHMITZ, 2004, p. 239). Nesse sentido, o autor ainda chama a atenção sobre o perigo dos discursos triunfalistas do inglês, pois, para ele, “o entusiasmo pela disciplina [...] impede que se enxergue que outras línguas são produtivas e dinâmicas” (SCHMITZ, 2004 p. 234). Ele ainda reconhece a contribuição de Crystal (1997), Phillipson (1992) e Pennycook (1999), por um lado, pela “percepção e a honestidade intelectual de denunciar e questionar o papel colonialista da língua inglesa em detrimento de outros idiomas e culturas e, por outro lado, de trazer o referido discurso para a área da Linguística Aplicada” (SCHMITZ, 2004, p. 226).

Em consonância com o pensamento de Schmitz (2004), ponto que teóricos como Phillipson (1992), Pennycook (1994) e Canagarajah (1999, 2005) fazem reflexões importantes sobre a natureza sócio-histórica da expansão da língua inglesa pelo mundo, que permitem tentar entender porque ainda “queremos” o inglês deles.

O trabalho de Phillipson (1992), por exemplo, denuncia a expansão do inglês como forma de um “imperialismo linguístico”, representando uma maneira de dominação, pelos países onde esse idioma é a língua materna da comunidade. Nessa visão, o avanço do inglês causaria um enfraquecimento nas línguas locais. Assim, em um tom de denúncia, ele afirma que esse avanço é meticulosamente financiado por falantes do círculo interno para impor valores socioculturais e linguísticos, que são transmitidos por meio desse idioma. Tal visão é apoiada por Pennycook (1994) que enfatiza que o ensino de línguas não deve estar sujeito às influências políticas e culturais desses países do círculo interno e que, em razão do caráter internacional da língua inglesa, ela não pode ser considerada inocente. Desse modo, as ideias encontram-se ancoradas pela ideologia anti-imperialista e, assim sendo, desconfiam da propaganda sobre a neutralidade do avanço da LI pelo mundo. Tanto Phillipson (1992) quanto Pennycook (1994) interpretam a onipresença do inglês como uma dominação americana sobre o planeta, ou seja, como um pro-

duto do imperialismo americano e, desse modo, a aludida inocência estaria desacreditada para sempre (COX; ASSIS-PETERSON, 2007).

O referido trabalho de Phillipson (1992) serviu de fonte inspiradora para os estudos de Canagarajah (1999). Em seu livro “*Resisting linguistic imperialism in English teaching*”, o autor reforça a discussão sobre o ensino de inglês e suas repercussões políticas e socioculturais, com base na distinção entre “centro” e “periferia”. Quando o autor menciona “centro”, refere-se a países do círculo interno e “periferia” a países do círculo externo, na denominação de Kachru (1985). Nas suas reflexões, Canagarajah (1999) discute tensões geradas entre o inglês e as línguas locais, os conflitos gerados a partir desses encontros de línguas, bem como propõe formas de resistência ao imperialismo que os países centrais promovem até mesmo em relação à indústria do ensino de línguas.

Para Pennycook (1995), o avanço do inglês no mundo não é uma mera expansão de uma língua, mas uma expansão de muitos discursos que difundem ideias de desenvolvimento, democracia, capitalismo e modernização. Segundo o autor, “quando examinamos a história e a conjunção presente do inglês com os muitos discursos do poder global, parece certo que esses facilitaram a disseminação do inglês e que a expansão do inglês facilitou a expansão desses discursos” (PENNYCOOK, 1995, p. 52-53). Para Pennycook (1995), o avanço do inglês e a disseminação desses discursos se retroalimentam. É nesse sentido que o autor afirma que o mundo está em inglês, e nos alerta sobre a falsa neutralidade desses discursos, aparentemente inocentes, transmitidos como uma língua internacional para a comunicação no planeta terra. Nessa linha, ele sugere que uma pedagogia crítica no ensino de inglês pode ajudar na contra-argumentação de discursos hegemônicos, utilizando esse mesmo idioma na sala de aula e encorajando o aluno a produzir um contradiscurso.

Consoante a esse pensamento sobre a produção de contradiscursos, Cox e Assis-Peterson (2001, p. 20) argumentam que “aqueles que trabalham com o ensino de inglês não podem reduzi-lo a questões sócio-psicológicas de motivação, a questões metodológicas, a questões linguísticas”, uma vez que “a língua está imersa em lutas sociais, econômi-

cas e políticas e isso não pode ser deixada de fora da cena da sala de aula” (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 20). Ainda segundo as autoras,

Quem ensina não pode deixar de se colocar criticamente em relação ao discurso dominante que representa a internacionalização do inglês como um bem, um passaporte para o primeiro mundo. Quem ensina inglês não pode deixar de considerar as relações de seu trabalho com a expansão da língua, avaliando criticamente as implicações de sua prática na produção e reprodução das desigualdades sociais. Quem ensina inglês não pode deixar de se perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 20-21).

Sendo assim, será que “colaboramos para perpetuar a dominação de uns sobre os outros?”. Segundo Leffa (2006, p. 2), os professores, de um modo geral, têm sido criticados em muitos aspectos, “tanto pelo que fazem (perseguem alunos, inflacionam as notas, pactuam com a mediocridade, etc.) como pelo que deixam de fazer (não leem, não escrevem, não se atualizam, etc.)”. Para o autor, a situação dos professores de línguas ainda pode ser pior, pois “além de todos esses aspectos, ainda podem ser acusados de outras deficiências, como por exemplo, não conseguir falar a língua que lecionam, não usar uma metodologia adequada, etc.” (Leffa, 2006, p. 2). Ele ainda enfatiza que é na questão política “que as acusações são mais fortes. A lista é longa: os professores de línguas estrangeiras são alienados, acríticos, apolíticos, reacionários, ingênuos e conformistas” (p.2). Para o autor,

A principal acusação, envolvendo a questão política, é de que os professores são colonizadores da mente de seus alunos. Essa colonização mental é feita quando a cultura da língua estrangeira é apresentada aos alunos de uma perspectiva extremamente favorável, como uma ilha da fantasia, uma sociedade sem conflito e artificialmente feliz. Tudo é melhor no país estrangeiro. As casas são mais bonitas, as ruas mais limpas, os automóveis andam mais rápido, os filmes têm efeitos especiais mais dramáticos, etc. Escolas, fábricas, rodovias, tudo é melhor lá. Mesmo o *Big-Mac* do Mac-Donald é considerado por alguns mais saboroso lá do que aqui. Alguns chegam a argumentar que a Coca-Cola americana é mais gostosa que a Coca-Cola brasileira (LEFFA, 2006, p. 3).

Para Rajagopalan (2004b), essa valorização excessiva do inglês advindo do ciclo interno é que ajuda a manter um complexo de inferioridade entre muitos professores e estudantes de inglês ao redor do mundo, devido à busca de um “padrão de perfeição” a ser alcançado mediante imitação do inglês padrão britânico ou norte-americano. Para o autor, quando o professor elege somente a variante britânica ou norte-americana como modelo, os aprendizes a consideram como uma língua muito difícil de ser aprendida, perpetuando esse complexo e incapacidade durante o processo de aprendizagem.

Refletindo sobre os “complexos” e o “padrão de perfeição”, mencionados anteriormente por Rajagopalan (2004b), logo vem a minha mente a questão do falar inglês “certo” e falar inglês “errado”.

### **A questão de falar o inglês “certo”**

Como visto anteriormente, por causa da força política dos países do círculo central, o inglês do *inner circle* foi, por muitos anos e, ainda é, a variante privilegiada pelas instituições de ensino desse idioma, onde há, predominantemente, o inglês britânico ou americano a ser ensinado por supostamente representarem os modelos verdadeiros e mais legítimos a serem imitados. Consequentemente, qualquer desvio desses modelos é considerado até hoje, por professores e alunos, como “erros”, ou seja, os falantes que se distanciarem das variantes hegemônicas são acusados de serem falantes de um inglês menor, deficitário, “quebrado”.

Para Moita Lopes (1996), tradicionalmente, professores têm se mostrado extremamente interessados na questão do “erro” devido a dois motivos principais: (1) o interesse pela correção e (2) por causa de métodos tradicionais de ensino de línguas que enfatizam a eliminação deles. De acordo com o autor, mais recentemente, sob a orientação de linguistas aplicados, os professores têm tratado dos “erros” a partir de uma perspectiva diferente, ou seja, com uma visão mais tolerante, considerando-os “como elementos característicos do sistema de uma IL [interlíngua] – parte da gramática da IL – e que, portanto, não deveriam ser equacionados como erros” (MOITA LOPES, 1996, p. 114).

Há muitas definições para o termo “erro”. O adotado, aqui, está em consonância com o de Moita Lopes (1996), que o considera em uma perspectiva de avanço na aprendizagem de uma língua. O erro não é visto como algo prejudicial, pois faz parte da interlíngua do aprendiz. Segundo o referido autor, interlíngua é definida como a língua de transição do aluno entre a sua, materna, e a língua-alvo. Dessa forma, é importante que o professor tenha conhecimento do processo de interlíngua pelo qual passam todos os aprendizes de uma língua estrangeira para que possa ter maior tolerância aos “erros” gerados por eles (CRUZ, 2015).

Jenkins (2006), no seu artigo intitulado “*Current perspectives on teaching world Englishes and English as a Lingua Franca*”, nos alerta para o fato de que é inconcebível esperar, em testes de proficiência e na sala de aula, uma produção realizada por não nativos típica de nativos da língua inglesa. Ou seja, penso que não se pode esperar do aprendiz, nos referidos testes, uma produção de acordo com as normas exigidas ao falante “nativo”, devido à interferência e/ou transferência da língua materna. Nessa direção, para Jenkins (2006), qualquer divergência das produções (*output*), dos padrões britânico e americano, é considerada como “erro”, e este seria causado principalmente pela interferência, ou de forma menos pejorativa, pela transferência da língua materna. Caso esse “erro” permaneça por muito tempo, fica, então, conhecido pelo chamado fenômeno de ‘fossilização’. Para a autora, dizer que o inglês é fossilizado é algo injustificado, uma vez que esse rótulo ignora os ingleses locais. Ou seja, contrária à teoria do erro na interlíngua, nessa perspectiva do inglês fossilizado, Jenkins (2006) sugere que o foco das discussões de agora em diante deva se deslocar da noção de “erro” para as novas variantes do inglês.

A questão do “errado” e do “certo” passa, então, a ser questionada, uma vez que são as influências culturais locais que afetam a maneira como o inglês é falado, tanto no sotaque, na estrutura sintática, no léxico, quanto nas características pragmáticas (JENKINS, 2006). Nessa linha de pensamento, Rajagopalan (2004a) afirma que a ideia de um inglês internacional, como uma língua franca, estaria livre da imposição de sotaques, pro-

núncias e expressões desses padrões do *inner circle*, pois com a expansão do inglês pelo mundo, a mistura é inevitável.

Diante desses argumentos, por que, então, ainda “queremos” o inglês deles? Siqueira (2011, p. 334) é enfático ao afirmar que “são essas duas variantes hegemônicas que ainda alimentam o desejo de aprendizes no tocante à escolha de um inglês a ser seguido”. Isso posto, observo que, principalmente entre os jovens brasileiros, encontra-se fortemente o desejo de falar como “eles”. Existe uma eterna procura pela fluência do nativo (*native like accent*). No entanto, o inverso não é verdadeiro. Em outras palavras, não observo que exista uma preocupação por parte do estrangeiro, que reside ou visita o Brasil, em diminuir, ou eliminar o sotaque da sua terra natal. Pelo contrário, ele, em geral, tem orgulho do próprio sotaque e, por vezes, o acentua intencionalmente. O jeito de falar diferente torna-se uma maneira de mostrar a sua identidade, ao não tentar imitar exatamente o jeito de falar o português brasileiro. Isso seria um sinal de uma identidade mais “amadurecida”? Ou uma autoestima alta? Sabe-se que o falar com sotaque estrangeiro é, em geral, bastante valorizado no Brasil, assim como os produtos que vêm de fora, desde um perfume, passando pela roupa, sapatos, remédios, até a língua. Isso seria um sinal de uma identidade menos amadurecida, baixa autoestima? Ou um complexo de inferioridade, enfatizado por Rajagopalan (2004a)?

Na verdade, são vários os fatores envolvidos. Os alunos querem as referidas variantes porque seus professores as continuam ensinando por entenderem que ambas são as legítimas e também porque as suas aulas “não podem prescindir de uma ancoragem em práticas discursivas social e historicamente concretas” (SIQUEIRA, 2011, p. 346). Assim sendo, dentro da sala de aula, em geral, só conhecem esses *accents*. Fora da sala, continuam expostos a essas variantes pela influência da mídia impressa e falada. Em especial, pela televisão com a música, os filmes, as séries. Na TV fechada, a programação é veiculada basicamente nessas duas variantes, que já se tornaram as “oficiais”. Ou seja, o aluno assiste a muitos filmes, ouve muitas músicas com esses sotaques, que são predominantes na mídia nacional. E, se eles estão na TV, pensa-se logo que é porque são os “melhores”.

Com esses vários discursos conflitantes, o inglês passa a ser visto como a língua do poder político, econômico e cultural dos Estados Unidos e da Inglaterra. Assim, ao tentar falar igual a eles, tenta-se ter esse poder também. Isso é comparado ao prestígio da variante do sudeste em detrimento à variante do nordeste entre os brasileiros. Há institutos de idiomas que oferecem cursos para *accent reduction*. Esses cursos são especialmente criados para reduzir ou eliminar sotaques. De acordo com essa orientação, os referidos cursos proporcionam credibilidade ao falar a língua portuguesa sem o sotaque nordestino, bem como falar a língua inglesa segundo as variantes norte-americana e britânica, sem sotaque, seja de qual for a região do Brasil.

É fato! “Queremos” o inglês deles! E isso ocorre não por (1) uma questão de complexo de inferioridade e de incapacidade; (2) o estudante ter a sua aprendizagem reduzida a questões sócio-psicológicas de motivação; (3) o professor limitar-se a questões metodológicas e linguísticas; ou (4) porque os professores de línguas estrangeiras são alienados e apolíticos. É notório, por um lado, que não ter acesso a esse idioma pode incentivar a exclusão social e econômica. E, por outro lado, o acesso a esse idioma pode significar ascensão pessoal e profissional. Sendo assim, ainda “queremos” falar como eles, pois, infelizmente, não se pode negar que quanto mais próximo do *native like accent*, ou seja, quanto mais se valorizam esses sotaques (1) mais prestígio social o indivíduo tem; (2) mais oportunidades de melhores empregos a pessoa tem na disputa do mercado; (3) o diferencial para aprovação em um concurso para professor de idiomas é alcançado; (4) os indivíduos ficam mais distantes do inglês considerado “errado”, ou seja, aquele que desvia das variantes hegemônicas (CRUZ, 2015).

Diante do exposto, o “erro” precisa deixar de ser visto como um problema e passar a ser encarado como uma estratégia de avanço e de empoderamento. Desse modo, minimiza-se o medo das aulas, estimula-se a participação, pois o aluno começa a arriscar-se mais na língua-alvo, e isso significa autonomia do aprendiz. Portanto, penso ser necessário incentivar os aprendizes de inglês a manter a sua autonomia e identidade linguística para que sintam vontade de aprender esse idioma por questões de comunicação global e

de avanço vertical na sua vida local, e não por quererem falar como os “nativos” e comparar-se com “eles”, pois “como sabemos, o aprendizado dessa língua, dentre outras coisas, dará aos seus aprendizes acesso a um mundo multicultural e de diversidade étnica” (SIQUEIRA, 2010, p. 182).

Assim, entendo a necessidade do trabalho com a língua inglesa, numa perspectiva de língua franca, como uma forma de se repensarem os papéis de professores e de estudantes, uma vez que a sala de aula é o ambiente propício à materialização e veiculação de contradiscursos. Principalmente um contradiscurso no sentido de proporcionar ao aluno o fortalecimento da sua identidade como estudante de língua inglesa no Brasil.

#### ENGLISH AS A GLOBAL LANGUAGE: REFLECTIONS ON THE TEACHING AND LEARNING

**ABSTRACT:** This article presents considerations about the English language, starting with a brief discussion on its global expansion, its world uses, its nature as a *lingua franca*, which involves issues related to the excessive appreciation of the English language, and its considered “correct” use, in spite of its many varieties around the world. Understanding the work with the English language, in a broad perspective, as a way to rethink teachers’ and students’ roles, the language classroom becomes the appropriate place to produce counter-discourses. Mainly, a counter-discourse which provides to the learners the strengthening of their identity as English students in Brazil.

**KEYWORDS:** Teaching-learning languages; English as a *lingua franca*; Language classroom.

#### Referências

- BRUMFIT, C. English as international language: what do we mean by English? In: *English for international communication*. BRUMFIT, C. (Org). Oxford. New York. Pergamon Press, 1982.
- CANAGARAJAH, A. S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- CANAGARAJAH, A. S. From Babel to Pentecost: postmodern glottoscapes and the globalization of English. In: *Faapi Conference*, 30th, Argentina, Sep. 2005. *Towards the knowledge society: making EFL education relevant*. Argentina: British Council, 2005. p. 22-33.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Inglês em tempos de globalização: para além do bem e do mal. *Caleidoscópio*, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan/abr 2007.

- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de Inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem e Ensino*, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.
- CRUZ, G. F. Culturas de Aprendizagem de língua inglesa em narrativas e na sala de aula de um curso de Letras. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador: Bahia, 2015.
- CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997.
- JENKINS, J. Current perspectives on teaching World English and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, 157-181. Março, 2006.
- KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (Org.). *English in the world*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- KACHRU, B. B.; KACHRU, Y.; NELSON, C. (Org.). *The Handbook of world Englishes*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009.
- LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. F. C. V. (Org.). *Tendências contemporâneas no ensino de inglês*. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006, p. 10-25.
- LIMA, R. Sobre o erro no ensino da pesquisa científica. *Revista espaço acadêmico*, n. 76. Setembro de 2007. Ano VII. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/076/76lima.htm>>. Acesso em: 30 jan. 2014.
- McKAY, S. L. *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Linguística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman, 1994.
- PENNYCOOK, A. English in the world: the world in English. In: TOLLEFSON, W.J. (Org.) *Power and inequality in language education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1995, p. 34-58.
- PENNYCOOK, A. Introduction: Critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, K. Reply to Canagarajah. *ELT journal*. Oxford University Press, v. 53, n. 3, p. 215-216. 1999.

RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*. Oxford University Press, v. 58, n. 2, p. 111-117. April, 2004a.

RAJAGOPALAN, K. Línguas Nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. In: SILVA, F. L. da.; K., RAJAGOPALAN. (Org.). *A Linguística que nos Faz Falbar*. Parábola, 2004b.

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*. Parábola, 2005, p. 135-159.

SCHMITZ, J. R. O inglês como língua internacional, globalização e o futuro de outras línguas e culturas: uma reflexão. *Investigações*, Recife, v. 17, n. 2, p. 223-242, jul. 2004.

SHANK, G. D. *Qualitative research: a personal skills approach*. Pearson Merrill Prentice Hall. New Jersey, 2006.

SIQUEIRA, D. S. P. A dor e a delícia de se aprender língua estrangeira In: LIMA, D.C. (Org.). *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista. Edições UESB, 2010, p. 19-32.

SIQUEIRA, D. S. P. World Englishes, world English, inglês como língua internacional, inglês como lingual franca. In: LAGARES, X. C.; BAGNO M. (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 333-354.

SMITH, L. English as an International Auxiliary Language. *RELC Journal*, v. 7, n. 2, p. 38-43, 1976.

Recebido em 06/02/2016.  
Aprovado em 25/04/2016.