

**UM MUNDO GLOBALIZADO, HÍBRIDO,
PÓS-COLONIZADO E PÓS-MODERNO:
REFLEXÕES SOBRE O INGLÊS NA ATUALIDADE**

*John Robert Schmitz**

RESUMO: Os termos constantes do título deste artigo (*globalizado, híbrido, pós-colonializado e pós-moderno* junto com os respectivos cognatos serão utilizados como alavancas porque conjecturamos que eles são essenciais para uma análise cuidadosa do papel do inglês, muito complexo devido ao crescimento em número de falantes e também à expansão territorial da língua inglesa neste momento contemporâneo. O objetivo desta reflexão é o exame dos referidos termos e ainda outros como *imperialismo, internacionalização* e *nacionalismo* que servem como pano de fundo com o intuito de analisar os paradigmas “World English” (BRUTT-GRIFFLER, 2007), “World Englishes” (SCHNEIDER, 2003, 2014)) e “Inglês como Língua Franca” (ILF) (JENKINS, 2007); estes três modelos ou paradigmas têm implicações sérias, por um lado, para o futuro do idioma nos próximos anos e, por outro, especificamente no caso do último, para o ensino-aprendizagem do inglês e a formação de professores do idioma no Brasil e em outros países do círculo em expansão (KACHRU, 1982).

PALAVRAS-CHAVE: Globalização; Híbridismo; Linguicismo; Pós-colonialismo; Pós-modernismo.

Let us admit it: there is a will to power in nomenclature, as well as in people or texts. A new term [postmodernism] opens for its proponents a space in language. (HASSAN, 1985, p.120)

Introdução

O objetivo deste artigo é analisar os termos *globalização, híbrido, linguicismo, pós-colonialismo* e *pós-modernismo*, noções essas que subjazem a construção de narrativas em tor-

* Doutor em Letras e Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Puc-SP), Brasil. Professor titular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

no da língua inglesa no mundo, levando em consideração a expansão territorial do idioma e o número grande de usuários. O colonialismo britânico “semeou” principalmente o inglês nos quatro continentes com a participação, em menor escala, do colonialismo estadunidense, especificamente na Oceania e no Caribe. A aventura colonialista impôs o idioma dos colonizadores, mas a língua foi apropriada pela grande massa dos colonizados que a transformou profundamente, nunca imaginada pelos colonizadores. A estória colonialista ocasionou diásporas de pessoas do subcontinente asiático a diferentes partes da África, da América do Sul e da Oceania, criando um cenário por um lado, de hibridismo racial (europeus, asiáticos, africanos e polinésios) e de hibridismo linguístico, por outro, onde o palco multilinguístico continuou intocável. Seguindo GUILLÉN (2001), argumentamos que o desenvolvimento do inglês no mundo não causou a globalização que é um fenômeno existente de longa data. Com a “independência” das colônias na Ásia, na África e na Oceania nos anos 60 do século passado, surgiu o termo pós-colonialismo bastante problemático, pois o prefixo *pós* sugere o término do colonialismo que ainda reina na forma de neocolonialismo. Todavia, o vocábulo relacionado com o sufixo *-ista* “pos-colonialista” é diferente porque ele se refere às pessoas que nasceram um pouco antes ou logo depois da independência e acompanharam, na sua juventude, os seus respectivos países ao longo dos anos, livres do controle político direto do Reino Unido e EUA. Muitos desses indivíduos se tornaram atores ou agentes dos estudos pós-colonialistas, discursos que questionam a violência do colonialismo e do papel da língua inglesa no momento atual no mundo. Argumentamos que os termos *pós-moderno* e *pós-modernismo* subjazem três paradigmas ligados ao Inglês como língua globalizada ou língua internacional, nomeadamente, “World English” (BRUTT-GRIFLER), “World Englishes” (SCHNEIDER) e “English as a Língua Franca” (JENKINS). Os três modelos compartilham reflexões sobre a presença global do inglês, refletindo a transformação do idioma falado num pequeno país europeu num veículo de comunicação intra- e internacional com implicações para a formulação de uma política do idioma no campo de ensino da língua inglesa no contexto brasileiro.

Com respeito ao grande número de acrônimos referentes à língua inglesa (ILA, ILF, ILE, etc., JORDÃO, 2014) e levando em consideração a complexidade das palavras-chave acima citadas, dois não linguistas (ECKL E WEBER, 2007, p. 18), com muita propriedade, mostram o perigo no uso de termos sem precisão: “Language matters: words create and shape our understanding of the world, and we base our judgements and decisions on them. The language we use should reflect this insight”.

Globalização

O participio de-adjetival *globalizado* transmite o fato de que o mundo já está globalizado ou melhor dito, que *foi* globalizado ou *continua sendo* globalizado. (ênfase nossa). Para o sociólogo Mauro F. GUILLÉN (2001, p. 237), o fenômeno de globalização iniciou-se com o “alvorecer da história” (daí se vê que o fenômeno não é novo; o autor fornece quatro indicadores da “narrativa” da globalização): (i) a circunavegação da terra pelo português Fernão de Magalhães entre os anos 1519-1522, (ii) o estabelecimento do fuso horário internacional no ano 1883, (iii) a utilização quase universal do calendário gregoriano, (Papa Gregoriano XIII, (1502-1585) no século dezesseis. Os dados apresentados por GUILLÉN nos levam a argumentar que a globalização não é um fenômeno recente, embora tenha acelerado muito desde a segunda metade do século XX. Baseado nesse fato, concluímos que não foi a globalização que lançou o inglês, mas a partir da segunda metade do século vinte, ela o “carregou” como língua de amplo acesso atualmente. Cabe lembrar que existem outras línguas globalizadas no mundo (árabe, espanhol, francês e chinês). O inglês não criou a globalização, pois ela é de longa data se aceitarmos a argumentação de GUILLÉN. Mantemos também que o inglês nada tem a ver com *o início* (ênfase nossa) do fenômeno de globalização pois o latim, o espanhol, o português foram línguas “globais” antes do inglês. Outro indicador da globalização do mundo (não observado por GUILLÉN) é a “descoberta” das Américas e a subsequente conquista e subjugação dos índios, escravização e transporte dos africanos ao “Novo Mundo”. A invasão por parte dos poderes europeus aos continentes americano e asiático contribuiu para a misci-

genação, hibridismo cultural e linguístico. Surgiram por toda parte variedades de inglês “misturadas” com as línguas autóctones, assim formando crioulos ingleses, pidgins e idiomas híbridos como Singlish (Cingapura), Hinglish (Índia) e Spanglish (EUA).

GUILLÉN refuta a ideia de que uma única cultura global esteja surgindo, pois a noção de “inglês como língua global” é “exagerada e indefensável” (p. 254). O autor recorre a MAZLISH (1993) que observa que a língua inglesa de fato “se está tornado uma espécie de língua franca”, mas existem, de acordo com ele, “sérias limitações” no uso do inglês como uma língua global diante à inexistência de uma cultura global, em forma de uma cultura única anglófona. MAZLISH (1993, p. 254) publicou o artigo muito tempo atrás e no momento atual (2015) o uso do verbo *tornar* (*become* em inglês) não procede, pois a língua inglesa neste momento é uma das principais línguas francas do mundo. Observem que MAZLISH diz “uma espécie da língua franca”, sem explicar como uma língua franca funciona, quem a usa onde ela é falada. A análise do conceito *língua franca* não é o objetivo do referido autor. Mais adiante aprofundaremos a noção de língua franca ao tratar do “Inglês como Língua Franca” (ILF). Observem que a primeira está em letras minúsculas ao passo que a segunda está em maiúsculas; este é um dos paradigmas objetivo deste trabalho.

O que é importante no artigo de GUILLÉN é a desconstrução da visão do mundo como uma “aldeia” onde todos os habitantes falam o inglês e vivem em plena harmonia numa espécie de “English-speaking village”. GUILLÉN fortalece a sua argumentação com base nas considerações de SMITH (1990, p. 185-86); este autor observa que, em vez de a existência de uma cultura global atrelada à língua inglesa, há várias áreas ou blocos linguístico-culturais onde há falantes de espanhol, russo, árabe, francês, chinês e suaíli (suaíle). Os que trabalham com inglês de uma forma ou outra precisam lembrar o fato de que existem outras comunidades de prática que utilizam outros idiomas ou variedades regionais e/ou sociais. CRYSTAL (1997) informa que aproximadamente 360-400 milhões de pessoas no mundo falam o inglês como L1. O número de usuários de inglês como L2 é muito maior; uma estimativa conservadora seria 470 milhões. Concordamos com o lin-

guista aplicado britânico que o número pode chegar a mais de um bilhão de pessoas. Sem dúvida o número é impressionante. Pedimos licença, todavia, aos nossos leitores para fazer uso da expressão popular: “baixar a bola”, pois com base nos dados do World Population Clock (www.worldometers.info/world-population, temos de realmente “baixar a bola”, pois existem mais de 7.3 bilhões de indivíduos no mundo e o número aumenta cada segundo que passa! O que impressiona mesmo é a quantidade de pessoas que falam outros idiomas! Em comparação com o número de habitantes do mundo, o número de falantes de inglês como L1 ou L2 não é grande. De todo modo a língua inglesa domina; ela é procurada, exaltada por alguns e temida por outros.

Com base nas reflexões de PENNYCOOK (1994(b)), notamos uma narrativa construída em torno do inglês que pode ser interpretada como triunfalista onde se “celebra” exageradamente a posição do inglês no mundo. O autor nomeia esta visão como “celebratório-colonial” (p. 5) que enaltece o inglês em detrimento dos outros idiomas. A postura atribuí, por um lado, para a língua inglesa um valor inerente, isto é, a sua suposta simplicidade gramatical, e por outro, um valor extrínseco, quer dizer, a sua “eficiência” que configuram a sua superioridade sobre as outras línguas. Este viés de superioridade do inglês veio com a expansão do Reino Unido como poderio industrial e militar ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX e a segunda metade do XX, transformando um pequeno país europeu num Império Global, “mundial” onde o Sol nunca se põe! ¹ Daí se vê que nasceram duas palavras: “colonialismo” e “imperialismo” que acompanham o inglês até o momento presente.

Não acreditamos que haja muitos profissionais que ufanem *o status* do inglês no mundo hoje em dia. Todavia, há algumas narrativas exageradas na mídia a respeito do crescimento do inglês no mundo e também no que diz respeito aos argumentos sempre positivos referentes aos benefícios de aprender o inglês. PENNYCOOK (1999), na pri-

¹ No auge do colonialismo, temos exemplos de outros impérios: o alemão na África antes da Primeira Guerra Mundial, o francês, o belga, o italiano e o espanhol. No século dezoito, os Estados Unidos estabeleceram colônias nas Filipinas e no Caribe.

meira linha do artigo, cita o *EL Gazette*, no, 237, outubro 1999 que exalta o idioma e afirma que a aprendizagem do inglês é a chave para a eliminação da pobreza (p. 3).

Afirmar, que o conhecimento do inglês funciona como passaporte para a “cidadania mundial” não procede porque todos os que habitam a Terra são cidadãos independente de serem falantes ou não de inglês. Cabe lembrar que a noção de “cidadania” é uma construção inventada pelas nações-estado do mundo com a finalidade de incluir alguns e excluir outros. Atribuir o status de “cidadania do mundo” somente aos usuários de inglês exclui, por um lado, milhares e milhares de pessoas que por razões socioeconômicas nunca estudaram inglês e, por outro lado, ignora os seres humanos que preferem falar outros idiomas, e os que não gostam do inglês ou as respectivas culturas hegemônicas (por motivos pessoais ou ideológicos). Algumas nações europeias negam cidadania aos filhos de imigrantes que nasceram nos respectivos países, mesmo que falam fluente o idioma “nacional”. As nações europeias tentaram restringir o bilinguismo assim criando uma ideologia monolíngue. Os países subjugados na África e na Ásia são multilíngues que é a norma no mundo. O Brasil é representado como um país de um idioma só, mas existem outras línguas faladas e cabe lembrar que alguns povos indígenas brasileiros ainda hoje são multilíngues, especialmente nos casamentos entre diferentes etnias. Os filhos chegam a ser fluentes no idioma da mãe e do pai além do português. Esses comentários se originam da pesquisa do linguística e indigenista brasileiro Wilmar R. D’ Angelis (Comunicação pessoal, fevereiro 2016, e-mail) que respondeu a nossa pergunta sobre multilinguismo no contexto brasileiro. Ele resume o quadro linguístico nestes termos: “[D]e todo modo, o fato leva a que, na maioria das comunidades, as pessoas são trilingues ou multilíngues (pessoas que falam até 5 ou 6 línguas, incluindo-se Nheengatu e o Português, línguas francas”.²

² O professor Wilmar D’ Angelis nos encaminhou um texto que tem por título: *Línguas Indígenas no Brasil: urgência que ações para que sobrevivam*, p. 93-117. In: Bomfim. A.; Da Costa, V.F. (orgs.) *Revitalização da língua indígena e educação brasileira e educação escolar inclusiva*. Salvador, Ba.: Egba, 2014. O texto está apresentado aqui para interesse dos leitores. Não tendo lido o texto, decidimos não arrolar na bibliografia final.

Resumindo o que dissemos até este ponto, a aceleração da globalização a partir de segunda metade do século XX, se nos apresenta com vocábulos novos. Em primeiro lugar, a visão da superioridade do inglês e da cultura britânica inseriu no léxico a noção de “linguicismo” cunhada por PHILLIPSON e SKUTNAAB-KANGAS (1986) e PHILLIPSON (1992, p. 47) que considera a norma culta de uma determinada língua materna como superior a uma variedade dialetal do mesmo idioma. Em segundo lugar, a avanço da globalização contribuiu para outras palavras que acompanham intimamente as narrativas construídas em torno do inglês: *colonial*, *colonizar*, *colonizado* e *colonizador*. Estas noções levam ao exame do termo “pos-colonialismo” a ser examinado no que segue.

Pós-colonialismo

Antes de examinar o termo pós-colonialismo mais pormenorizadamente, é importante comentar o conceito sem o prefixo *pós*-. O colonialismo contribuiu para o contato nada pacífico, diga-se de passagem, entre diferentes grupos, europeus e asiáticos, africanos, europeus e indígenas nas Américas e aborígenes e europeus e mais tarde asiáticos na Austrália. O colonialismo contribuiu também para a construção do falante nativo (doravante FN) da ideologia da língua padrão “standard language ideology”.

Justamente nos anos sessenta do século passado, quando as nações africanas estavam ganhando a sua independência do Reino Unido, houve em 1966 um congresso intitulado “The Anglo-American Seminar on the Teaching of English”, também conhecido como “The Dartmouth Congress” (TRIMBUR, 2008). Na verdade, o conceito de FN ou *native speaker* “nasceu” com o início de um subsequente crescimento da disciplina de linguística e de linguística aplicada (doravante LA) nos anos 40 do século vinte; pode-se dizer que o Dartmouth Congress foi o verdadeiro “batismo”, pois, segundo TRIMBUR, p.143-144, os Estados Unidos e o Reino Unido implantaram política e academicamente a exportação do inglês a todas as noções como uma *commodity* e apoiado com a presença e apoio dos falantes nativos (doravante FNs) dos dois países. Responsável pela organização do Fórum foi o linguista Albert Markwardt e assim foi estabelecido “a virtual gold stan-

dard of English as an export commodity by identifying English with the native speaker...” (p. 143). A reunião foi binacional, pois representantes dos outros países onde o inglês funciona como L1 (Canadá, Austrália e Nova Zelândia) não participaram. No ano 1966 nenhum participante do Congresso poderia imaginar como seria o estado de coisas em 1996, quadro bem diferente. Ligado à exportação do inglês como uma mina de ouro para os respectivos governos, para as universidades e seus docentes e as grandes editoras, foi o estabelecimento do inglês britânico com a variedade de prestígio chamada “Received Pronunciation” e o inglês americano (General American) como *standard* (padrão) que paulatinamente se tornou uma ideologia: “Standard Language Ideology” cujos efeitos continuam presentes no momento atual. Subjacente à referida ideologia, temos a manifestação do termo *nacionalismo*. O inglês vira uma “arma” das duas nações e exportado para o mundo todo avançando assim o imperialismo neocolonialista. BONFIGLIO (2010, p. 16) questiona o uso da noção “mother tongue” (língua materna) ligada à construção de identidade de diferentes nacionalidades baseada das ideologias de purismo racial (superioridade de europeus brancos) e de purismo linguístico. As duas ideologias constroem a noção de FN.

Foi o pós-colonialismo que paulatinamente deslocou o papel dos FNs como donos do idioma, que mantinham o poder decisório sobre o que está correto e o que está errado. Devido ao número muito elevado de usuários falantes do que chamados “new Englishes”. “post-colonial Englishes” ou “World Englishes”, sempre no plural, (SCHNEIDER, 2003, 2014) o poder dos FNs foi questionado. A noção de “colonial” é difícil de extirpar do pensamento de alguns indivíduos, isto é, a ideia do “colonial in the postcolonial” (Brutt-Griffler (2002 p.54). Esta autora comenta que essa postura “... almost entirely ignores *the postcolonial in the colonial* (ênfase no original)—that is, the process by which the “colonized peoples” have shaped the world in which we live, including their own independence, in profoundly significant ways.”

Com respeito ao colonialismo, Pennycook (1994(a), num estudo pioneiro que questiona a postura tida como supostamente “neutra” da LA, relata que, na verdade, a

disciplina foi colaborativa com a política colonialista do governo britânico na Ásia e na África; o projeto de colonização teve a finalidade de estabelecer um controle social e político sobre os povos subjugados. O acesso ao inglês na Índia e em outras partes do Império Britânico foi franqueado às elites e negado aos trabalhadores rurais na agricultura, aos mineiros e aos pescadores. A burguesia e a aristocracia receberam instrução em inglês ao passo que os outros receberam somente instrução nas línguas vernáculas. Pennycook (1994a, p. 85) foi o primeiro no campo de LA que desvendou a política linguística seletiva que negou o acesso do idioma à população geral. Mais tarde, Brutt-Griffler no livro *World English: A Study of its Development* (2002) apresenta documentos lavrados pelos respectivos governos nas colônias britânicas que comprovam a abertura da oportunidade do estudo de inglês à aristocracia e à burguesia endinheirada. A Coroa Britânica tinha interesse em manter a classe operária nas fazendas, nas minhas e nas fábricas. A franquia do inglês a todos, segundo à ideologia colonialista (e imperialista), seria perigosa porque diminuiria o controle das massas pela Coroa. Os planos imperialistas foram pouco a pouco frustrados, pois “os colonizados” na Índia, na África logo perceberam a necessidade do saber o inglês como ferramenta para tentar escapar da exploração imposta pela presença europeia. A contribuição do livro *World English* de Brutt-Griffler é o fato de que o próprio “lente conceitual imperialista ofusca o papel de africanos, asiáticos e caribenhos como agentes ativos na criação do ‘world English’ ” (p. 107) [Tradução nossa].

Os significados dos termos pós-colonial e pós-colonialista

Shaoboo XIE (1997, p. 8) observa que muitos dos críticos por ele citados, entre eles APPIAH (1992), tendem a rejeitar a noção *pós-colonialismo* porque o prefixo “pós” implica que o próprio colonialismo terminou, mas isto não é verdade porque o que é realmente “global” é a presença do capitalismo e empresas multinacionais. XIE comenta (p. 8) que o termo é problemático porque o neocolonialismo (outro conceito!) continua com vigor praticamente no mundo inteiro. XIE tem razão porque o “-ismos” *colonialismo*,

nacionalismo e imperialismo continuam. De fato, “pós” significa “depois de x” como nos termos que conhecemos em nosso trabalho: “pós-graduação e “pós doutoramento”.

A voz dos *scholars* pós-colonialistas e sua presença no ocidente

Para o autor, pós-colonialismo designa uma ansiedade de ir além da ideologia eurocêntrica, além de posturas racistas e além das estruturas binárias como *eu/o outro, Oriente/Ocidente, norte/sul, falante nativo/falante não nativo, europeu/ não europeu* (p.9). Eis aqui outro uso do termo *pós-colonial*, pois ele chegou a ser uma disciplina acadêmica com a presença de pesquisadores (*scholars*), oriundos do Oriente (Ásia e África), no Ocidente (Europa e América do Norte). O que acompanha este sentido do termo *pós-colonialismo* é a presença do pesquisador ou *scholar* “pós-colonialista” que nasceu, viveu e sofreu ao longo dos mandos e desmandos do imperialismo na época colonialista. Daí se nota “a voz” dos ex-colonizados, isto é, os intelectuais pós-colonialistas e os autores de romances pós-colonialistas (indianos- Arundhati Roy, Amitav Ghosh; africanos- Chinua Achebe, Ngugi wa Thiong’ o) que desconstroem as grandes narrativas da literatura colonialista (europeus: Daniel Defoe, Joseph Conrad, Honoré de Balzac). Segundo Phillipson (1992, p. 109), o romance *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe que relata os ensinamentos por parte de Crusoe ao Man Friday, “is one of the first descriptions of English Language Teaching”. Diríamos que este romance funciona como um “cântico” à superioridade do homem branco com base nas histórias fantasiosas narradas por Crusoe sobre a sua engenhosidade de sobreviver numa ilha deserta. RAJAGOPALAN (2007, p. 174), numa observação perspicaz, desvela outra dimensão do pós-colonialismo ou “pós-coloniadade” (*postcolonialty*, termo preferido por ele) onde as elites colaboraram com o colonialismo para seu próprio benefício. O autor comenta: “The local elites have all too frequently been observed to be keen on maintaining or, at the very least, not worrying themselves about challenging hierarchical order that was the landmark of colonial rule [...]” (p.174).

XIE (p. 11) apresenta um comentário sobre o estado das coisas neste momento histórico. Ele argumenta que, devido, por um lado, à invasão de dinheiro em forma de

capital multinacional no “terceiro mundo” e à diáspora de imigrantes, na maior parte, multilíngues, ao primeiro mundo. A situação global é radicalmente diferente. De acordo com Xie “... we can now simultaneously witness the local Third-Worlding of the First World and the local First-Worlding of the Third World”. Daí se vê que cidades como Paris, Londres, a Cidade de Dubai, Mombasa, Johannesburg, Nova York, Los Angeles, Toronto, Sydney, São Paulo e Buenos Aires são grandes centros financeiros com residentes endinheirados que convivem com imigrantes economicamente excluídos. Eis aqui um mundo linguística e etnicamente misturado, um mundo híbrido, multilíngue onde o inglês funciona como uma das línguas francas ou “pontes” entre falantes de diferentes L1s. Neste contexto pós-colonial e pós-moderno (próxima parte) temos a presença de famílias transnacionais que moram na Europa e visitam frequente o país de origem que seja na África, na Ásia e na América Latina. (WEI, 2012) Este estado de coisas têm implicações sérias especificamente sobre o ensino de inglês no mundo inteiro.

Pós-modernismo, pós-moderno e pós-modernidade

Hassan (1985, p. 120) comenta que o termo *pós-modernismo* (e as palavras relacionadas) padece de “uma certa instabilidade” e que “não existe um consenso claro entre os pesquisadores (para ele, “scholars”) sobre o significado do referido termo”. O autor, todavia, com o intuito de superar o problema de oferecer uma definição para pós-modernismo, apresenta um gama de nomes de autores de uma variedade de disciplinas e conclui que todos eles são “far two heterogeneous to form a movement, paradigm, or school. Still, they may evoke a number of related cultural tendencies, a constellation of values, a *repertoire* of procedures and attitudes. These we call pos-modernism” (p. 119). Eis uma seleção de nomes dos muitos fornecidos pelo autor que dão uma ideia de que se entende por pós-modernismo. Observem que os *scholars* não são desconhecidos no campo dos estudos da linguagem (Derrida, Foucault, Lacan, Habermas, Kuhn, Barthes, Fejerabend).

Cabe citar outra vez Pennycook (1994, p. 57) por ele trazer à LA considerações sobre o pós-modernismo. As suas palavras são importantes para entender a transformação do inglês desde os primórdios da época colonialista:

... the critique from within—may be subsumed under the rubric of postmodernism, if by postmodernism we mean not so much parody or a play of images on images (as it is often understood) but rather postmodernism as ‘a task of critical remembrance’ that seeks to reread and rewrite modernity (KEARNEY, 1988, p. 26).³

O pós-modernismo surgiu paulatinamente do “modernismo” (ainda outro termo!) É importante lembrar que o próprio modernismo também contribuiu no seu período histórico para o avanço das ideias. Uma escritora modernista Simone de Beauvoir (1908-1986) deixou como herança a noção de gênero como performance e atravessamentos identitários, assim “Não se nasce mulher, torna-se”⁴.

Tendo explicitado os conceitos que constam do título deste trabalho, resta-nos analisar os três paradigmas que surgiram paulatinamente ao longo dos períodos colonial, pós-colonial e pós-moderno, todos eles atrelados à globalização da língua inglesa. Começaremos com o paradigma “World English” (2002) esboçado por Brutt-Griffler, seguido do “World Englishes” (2003) alinhavado por Schneider e finalmente o “Inglês como Língua Franca” (ILF) lançado por Jenkins (2000, 2007).

World English de Brutt-Griffler (2002): consequências da expansão da língua inglesa no mundo no século XXI

Unidade na variedade

O “World English” é singular em forma, mas a noção se refere à pluralidade do inglês no mundo, pois a autora relata a presença do idioma numa gama de países na África e

³ Por não termos lido a fonte citada por Pennycook (1994, p. 57), informamos a referida fonte aqui: Kearney, R. *The wake of imagination..* Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.

⁴ Disponível em: <<https://ensaiodegenero.wordpress.com/tag/performance-de-genero/>>. Acesso: 28.11.2015.

na Ásia (Nigéria, África do Sul, Índia, Sri Lanka e muitas outras nações). Daí se vê que o modelo elaborado por Brutt-Griffler (2002) propõe uma explicação para o crescimento rápido do número de usuários do inglês como segunda língua, implantado (e imposto) pelo colonialismo do Reino Unido, em países onde várias línguas indígenas, culturalmente poderosas, formaram um substrato (*substrate*, em inglês) em cenários bilíngue e até multilíngue; esses idiomas contribuíram para modificar pragmática e linguisticamente as variedades de inglês nos quatro cantos do Império Britânico. Brutt-Griffler (2002, p. 174-81) apresenta o processo cunhado por ela de *world language convergence* (convergência global da língua). Segundo a autora, existem dois contextos diferentes das várias comunidades de fala (de inglês); a primeira é a nacional onde há divergência e a segunda é a internacional que funciona como uma força centrípeta de convergência. Ela escreve nestes termos: “World English, rather than a variety, constitutes a sort of center of gravity around which the international varieties revolve.” (p. 177). Nem todos os pesquisadores concordariam com ela; por exemplo, Parakrama (1995), (cujas ideias serão abordadas com mais detalhe adiante), advoga a ‘desegemonização’ das variedades internacionais, isto é, o inglês britânico e o estadunidense. Essa convergência é reforçada pela existência, neste século XXI, de relações econômicas e culturais (“econ-cultural relations”, p. 177) que consistem em “negócios e comércio, cultura popular, ciência e tecnologia” que contribuem para uma interação continuada entre todas as comunidades de língua inglesa. Brutt-Griffler acerta ao afirmar que “... as variedades de inglês retêm a sua unidade linguística essencial” e que não vão se transformar em línguas românicas diferentes devido ao declínio paulatino do latim ao longo dos séculos. Podemos fortalecer a argumentação de Brutt-Griffler, pois nesta pós-modernidade temos, ao nosso alcance, a presença da internet, a mídia e o celular que contribuem para segurar a unidade ao lado da diversidade. Conjeturar o que vai acontecer com a língua inglesa de aqui a cem ou duzentos anos é mera especulação.

O modelo: quem deve ensinar o inglês? Como deve ser ensinado? E o inglês de quem?

Brutt-Griffler (2002) argumenta que a expansão do inglês falado numa pequena ilha europeia a um idioma mundial utilizado num número grande de países se deve, por um lado, aos professores de língua inglesa e, por outro, ao campo de *English Language Teaching* (ELT). No entanto, diríamos que os próprios colonizados, particularmente na Índia, interagiram entre eles também porque o inglês funcionou como língua franca nos referidos países. Os indianos que viajavam de trem de um ponto do país a outro sempre ouviam (e ouvem) anúncios no microfone em três idiomas, o hindi, uma língua regional e o inglês. O indiano viajante que não falava o idioma regional poderia optar por hindi ou inglês. Esta condição multilíngue prevalece até hoje. A grande mudança nestes tempos pós-coloniais e pós-modernos e que o inglês utilizado nos contextos asiáticos e africanos não é resultado de uma aprendizagem imperfeita ou desleixada pelos “falantes não maternos”, mas de um processo de macro aquisição, divulgação linguística e mudança. (Brutt-Griffler, 2002, p.162)

O mundo dividido em círculos: interno, externo e em expansão

O linguista Braj Kachru (1982, 1996) propôs um modelo para entender o papel complexo do inglês no mundo. O autor dividiu a presença do inglês em três círculos concêntricos. O primeiro é o “círculo interno” onde o idioma “nasceu” (Inglaterra) e onde ele foi transportado (EUA, Canada, Austrália e Nova Zelândia); o segundo é justamente o “círculo externo” onde o inglês acompanhou os colonizadores ingleses e paulatinamente chegou a ser indigenizado ou nativizado em terras bilíngues e multilíngues pelos colonizados (Nigéria, Índia, Quênia, etc.). A língua inglesa inserida neste contexto chegou a ser utilizado como língua franca ou “ponte” entre diferentes grupos, além de ser usado como língua administrativa e jurídica no cenário colonialista. O último é o “círculo em expansão” onde o inglês é ensinado como língua estrangeira. O modelo de três círculos concêntricos foi muito utilizado nas décadas de 80 e 90 do século vinte, mas neste momento pós-

moderno o referido modelo tem sido reformulado (BRUTHIAUX, 2003; SCHMITZ 2014).

Alguns estudiosos e pesquisadores nas áreas de linguística e LA rejeitam o referido cenário existente no círculo externo kachruviano; alguns indivíduos também pensam piamente que o inglês deve ser ensinado exclusivamente pelos FNs (inglês britânico, estadunidense, canadense) ao passo que outros ligados profissionalmente a editoras internacionais, institutos de idiomas ou centros binacionais governamentais têm interesse comercial e apoiam uma variedade hegemônica, lembrando a noção de *interested knowledge* (“conhecimento interesseiro” (Pennycook, 1989)). O trabalho de Brutt-Griffler é importante, pois ela sugere a descentralização da LA que ficou, até recentemente, atrelada à reverência do FN e da ideologia de língua padrão (“standard language ideology”). Com respeito à referida ideologia, Parakrama (1995, p.xiii) sugere a dehegemonização das variedades do círculo interno. O autor argumenta que a “língua inglesa” existe numa forma não padrão que é resistente e inovadora. O objetivo do livro é questionar a hegemonia linguística ocidental que privilegia o inglês britânico e estadunidense e seus usuários. PARAKRAMA (1995, p. x) escreve parte do seu livro no inglês popular que, a nosso ver, parece incorporar diferentes variedades do inglês não padrão: um *pot-pourri* do inglês britânico, estadunidense, Black English e inglês chicano. Eis um trecho retirado do livro:

I done shown Standard spoken English as standing up for them smug-arse social élites. And it ain't really no different for no written English neither. The tired ways in which the standardized languages steady fucked over the users of other forms had become clear when we went and studied them (post)colonial Englishes. Them 'other' Englishes came and made it impossible to buy into sacred cows like native speaker authority because there from the getgo there are only habichole⁵ users, not natives!

⁵ O autor utiliza o substantivo *habichole*, termo que se refere a usuários falantes de variedades não padrão. Parakrama defende o uso do não padrão com intuito de questionar as variedades hegemônicas.

Uma primeira dificuldade com a proposta é que os exemplos apresentados são do inglês não padrão (não prestigiados) de usuários do círculo interno que são na verdade “nativos” dos seus respectivos dialetos (variedades). O autor reconhece o problema e admite que é difícil escrever num inglês não padrão porque ele mesmo é “very much a product of these standards” (p. vi). Outro problema é que todas as variedades do inglês (o inglês cingapuriano, nigeriano e indiano) *também* (ênfase nossa) apresentam seus respectivos “standards”, isto é, variedades de prestígio e as variedades não prestigiadas. Bonfiglio (Comunicação Pessoal, julho, 2012) recomenda, em vez do termo “native speaker” (NS), o uso de L1 (first language/ primeira língua) que não carrega a aura de prestígio e poder como “native speaker” (FN). L1 é neutro, pois se refere ao primeiro idioma adquirido ou aprendido ao passo que a L2 é adquirido normalmente com muita mais dificuldade. Outra observação feita por Bonfiglio (2012) é que em geral a noção “standard” é atrelada aos FNs (ou melhor dito, seguindo Bonfiglio “aos L1s”, justamente falantes do “standard” ou padrão.

Brutt-Griffler (p. 183) critica a teoria de imperialismo formulado por Phillipson (1992). Ela argumenta que a indústria de ELT (editoras, escolas de línguas e repartições governamentais) atuam como agentes do referido imperialismo. Embora a autora rejeite parcialmente a noção de imperialismo linguístico proposto por Phillipson, parece-nos que existiam no projeto colonialista outros imperialismos como o econômico e o cultural. Ausentes, no modelo da autora, a nosso ver, são as vozes dos colonizados que sofreram com os mandos e desmandos dos colonizadores.

Para a autora de “World English”, a profissão de ELT não criou o inglês como um idioma global, pois, como comentamos acima, o inglês no círculo externo é fruto do empenho dos colonizados e dos ex-colonizados, depois da Independência. A indústria ELT nada tem a ver com o crescimento do inglês na Ásia e na África. Ora, Phillipson (1992:47-50) acerta ao dizer que as nações hegemônicas do círculo interno, em conjunto com os respectivos governos, algumas universidades e a indústria ELT, têm manobrado para erger, por um lado, o (a) FN(a) como “autoridade” linguística e didática e, por outro, para

impor uma única metodologia, a comunicativa (BRUTT-GRIFFLER, 2002, p. 183). A autora segue outros pesquisadores que têm defendido o(a) professor(a) não nativo(a) do inglês cujo bilinguismo (ou multilinguíssimo) é visto como um benefício, mas ela, diferentemente dos outros estudiosos, baseia a sua defesa dos professores nas escolas locais africanas e asiáticas, verdadeiros agentes na construção do inglês como língua global. Ela acrescenta que muitos adeptos da teoria de imperialismo linguístico não reconhecem a contribuição dos professores na disseminação do inglês no mundo.

Com base nestas reflexões, é importante ouvir as vozes de todas as pessoas engajadas no ensino de língua inglesa em todas as partes do mundo. Sem cientificarmos do que está acontecendo com respeito ao ensino do idioma na Europa, nos países africanos e asiáticos e no continente americano (norte, central, caribe e sul), não teremos condições de esboçar uma política do idioma para os países do “círculo em expansão” como o Brasil, México e Chile.

Vale a pena a leitura do livro de Brutt-Griffer porque a autora apresenta fontes primárias sobre o projeto colonial no vasto império britânico. O leitor tem contato com os textos lavrados pelos administradores coloniais, que com o intuito de manter o seu poder, negaram o acesso do inglês aos trabalhadores nas fazendas, aos operários nas minas e nas fábricas. O inglês foi disponibilizado para a aristocracia local e para a burguesia. A Coroa não investiu grandes somas de dinheiro nas suas colônias e para reduzir os custos dependia de um grupo restrito que africanos e asiáticos que tiveram acesso à língua inglesa e administraram a colônia sempre de forma bilíngue ou multilíngue. A Coroa tinha receio de que a franquia do inglês para as massas incentivaria ideias anticoloniais (outro termo!) e a perda do poder. Com o avanço do pós-modernismo, o inglês paulatinamente chegou a ser o idioma de resistência, pois os discursos anticolonialistas foram escritos em inglês e respectivamente nas línguas asiáticas e africanas. Os ingleses enviaram poucos cidadãos ingleses como professores aos países subjugados e dependiam de pequenos grupos religiosos para ensinar o idioma, dirigido preferencialmente às elites. Com o passar dos anos, os professo-

res de inglês, especialmente nas áreas rurais e mais tarde nos centros urbanos, foram os próprios “colonizados” que aprenderam o idioma, o ensinaram e o divulgaram.

Resta-nos examinar o que este quadro colonialista narrado por Brutt-Griffler deixou como herança nos países asiáticos e africanos após os movimentos de Independência ocorridos na segunda metade do século vinte. Vamos examinar o ensino de inglês em dois países do círculo externo, Índia e Sri-Lanka.

No caso da Índia, Chelliah (2001, p. 173) informa que os livros didáticos publicados no círculo interno (Reino Unido e Estados Unidos) pela indústria ELT são disponíveis no país para as classes endinheiradas “... while the lower classes have restricted access to these”. Chelliah (2001, p. 174) se refere ao trabalho de Ramnathan (1999, p. 226) que reclama que o inglês seja negado aos carentes no país porque o método (tradicional) de gramática e tradução é enfatizado nas escolas públicas cujos alunos não têm a oportunidade de desenvolver uma proficiência comunicativa no idioma. Chelliah (2001, p. 175) conclui que o inglês é valorizado na Índia, mas apesar desta “ideologia dominante”, os indianos das camadas inferiores são excluídos.

O livro de Canagarajah (1999), que descreve a recepção do inglês no país de Sri Lanka, leva no título o verbo *resistir* e os substantivos *imperialismo* e *inglês*; os três vocábulos mostram a presença problemática do idioma na sociedade cingalesa. O autor também se refere ao livro didático *Kernel Lessons* (conhecido e utilizado no Brasil e outros países do círculo externo), distribuído gratuitamente pela “Asia Foundation” nas universidades de Sri Lanka. O material didático, segundo Canagarajah (1999, p. 90), encontrou resistência entre os alunos e professores por exacerbar tensões entre o estilo de vida no Ocidente e os valores tradicionais da cultura local. O autor acrescenta uma carta do autor de *American Kernel Lessons*, de Robert O’Neill, que rebate a crítica de Canagarajah (1999, p. 101). Na verdade, o livro é imposto e as universidades não têm condições financeiras de apoiar a publicação de livros didáticos no país.

Outro ponto de resistência no Sri Lanka é a metodologia comunicativa que impõe o uso exclusivo do inglês, prática que fortalece a influência hegemônica do Ocidente ou

círculo interno. Os alunos e os professores (quando puderem) resistem à política, pois eles usam a L1, neste caso, a língua tâmil⁶ dentro e fora de casa em diferentes contextos, formais e informais. Não poder falar o vernáculo na sala de aula cria um estresse e contribui para a desmotivação por parte dos alunos. Canagarajah (1999, p. 128) argumenta que o papel da L1 não é um obstáculo para o domínio de uma L2 e que o uso da L1 “*can actively promote the more effective acquisition of L2*”. Eis aqui um depoimento a respeito de bilinguismo vindo de um autor nascido num país do círculo externo.

Acreditamos que a recepção do ensino de inglês em Sri Lanka e na Índia e em outros países do círculo externo, onde as variedades hegemônicas estão sendo questionadas e o uso da L1 na sala de aula é a prática, serve como um ponto de reflexão para professores de inglês no círculo interno e também no círculo em expansão. Canagarajah (1999) se refere ao país de Sri Lanka e a Índia e outras ex-colônias como a *periferia*. O que foi exposto com respeito ao papel truculento do colonialismo-imperialismo, compreendemos o uso da referida palavra. No entanto, conjecturamos se todos os *scholars* pós-colonialistas nos países Cingapura, Indonésia e Malásia se consideram como “periféricos” dado a sua pujança econômica como importantes *players* atualmente no mundo de negócios. Passemos a seguir para uma reflexão sobre o segundo modelo do inglês.

World Englishes (Schneider, 2003): um desenvolvimento uniforme das variedades pós-coloniais de língua inglesa.

Schneider (2003, p. 233) argumenta que duas perspectivas sobre o inglês têm dominado os discursos na área dos estudos da linguagem. Um grupo de estudiosos considera a língua inglesa indispensável para a comunicação em nível internacional ao passo que o outro grupo vê a expansão do inglês inteiro como uma língua “assassina” que contribui para a morte de línguas indígenas no mundo. As duas posições dominantes diferentes ofuscam o fato de que todas as variedades do inglês espalhadas pelo mundo passaram por

⁶ Noutra região do país, fala-se sinhala.

cinco fases consecutivas no seu desenvolvimento: (i) fundação, (ii) estabilidade exonormativa (= a norma vem do país colonizador, (iii) nativização, (iv) estabilidade endonormativa (= a norma vem do país colonizado) e (v) diferenciação. Esta análise linguística é de interesse para os que trabalham na área dos estudos da linguagem porque possibilita afastar a ideia de que a variabilidade do idioma seja vista como um acontecimento caótico e que as variedades existentes no círculo externo sejam tachadas de “línguas bastardas”, misturadas e assim contaminadas pelas línguas “nativas” dos colonos. O modelo contribui para considerar que todas as variedades, inclusive a britânica e a americana junto com a indiana e a nigeriana, passaram pelo mesmo processo uniforme de desenvolvimento. Vendo a presença do inglês no mundo como um idioma com muitos “centros”, o artigo contribui para remover as variedades do círculo interno (inglês britânico, australiano, canadense) de sua posição privilegiada, detentoras da ideologia da correção gramatical e da fonética-fonologia “autorizada”. Subjacente à hegemonia do inglês falado no centro interno, há o mito de “pureza” ou “castidade”, uma postura preconceituosa. Todas as variedades de inglês, inclusive a variedade fundadora (a britânica) e as transportadas (americana, australiana, canadense) a outras localidades por pioneiros (futuros moradores ou *settlers*), refugiados de intolerância político-religiosa e as variedades pós-coloniais (no oriente e na África) são híbridas, não estáveis e inovadoras.

Uma importante contribuição do modelo de Schneider é a sua reflexão sobre a noção de identidade. A presença dos ingleses no papel de colonizadores por muito tempo, em terras distantes do seu país de origem, forçou uma redefinição de (s) sua(s) identidade(s). A permanência dos colonizadores ano trás ano fora da “Pátria” pouco a pouco contribuiu para torna-los diferentes dos seus conterrâneos que ficaram na Inglaterra. O mesmo fenômeno da redefinição de identidade(s) ocorreu com os colonizados, especialmente os que aprenderam o inglês e colaboraram com o colonialismo na qualidade de funcionários públicos, tradutores, intérpretes, administradores e agentes comerciais. O resultado desse contato linguístico-sociocultural foi a formação de identidades multiculturais pelas duas partes e em certos casos, a miscigenação, hibridismo linguístico e cultu-

ral. Um exemplo desse hibridismo é a comunidade anglo-indiana. O modelo apresenta uma base para uma reflexão sobre a noção de identidade(s) e sua ligação com o ensino-aprendizagem de línguas no círculo em expansão e no círculo interno. O artigo de World Englishes de Schneider (2003) serve como ponto de partida para o estudo das diferentes variedades de inglês sugerido por Canagarajah (1999, p. 181: “My position, then, is that while we must recognize the contextual appropriacy of different Englishes, and teaching students to master as many variants as possible (including more formal, public, and institutionalized variants —.” Observem que o autor recomenda no círculo externo (Sri Lanka) que os estudantes dominem “tantas variedades quanto possível”. Com respeito ao círculo em expansão e especificamente no contexto brasileiro, Rajagopalan (2014, p.76), observando que o inglês é “largamente difundida em países como África do Sul, Singapura, Índia, Paquistão, Sri Lanka, Nigéria, Quênia...” conclui que “o aprendiz de inglês precisa interagir com todas essas pessoas e, portanto, deve ser treinado para lidar com todos esses sotaques e variedades.” Um problema com respeito à plethora de variedades é que os professores em toda parte nem sempre têm uma formação adequada em nível de graduação e uma vez que ingressem no magistério nem sempre têm oportunidade para um estudo continuado em serviço. Na verdade seria uma tarefa hercúlea tentar abarcar todas as variedades. Eis aqui um problema espinhoso para a elaboração de cursos em nível de graduação de metodologia de língua inglesa e formação de professores no Brasil e em outras partes do mundo. É um fato que nem todos os alunos e estudantes brasileiros, devido ao tamanho territorial do País, têm a oportunidade de ter contato com falantes fluentes e proficientes do inglês, mesmo com brasileiros bilíngues e nem muito menos com falantes do idioma oriundos do círculo em expansão (Índia, Cingapura ou Malásia).

O modelo “World Englishes” é rico, mas limitações de espaço impedem uma análise mais detalhada. Passamos a seguir comentar o terceiro modelo anunciado no início deste artigo.

Inglês como língua franca (ILF)/ *English as a lingua franca (ELF)*: Jenkins (2007)

Antes de comentar o paradigma de “Inglês como Língua Franca”, iniciado por Jenkins (2000, 2007), cabe explicar os termos ‘língua franca’ e ‘Língua Franca’. O primeiro com letras minúsculas se refere a qualquer idioma que sirva de ponte numa interação formal ou informal entre dois ou mais falantes que não compartilham o mesmo L1. Por exemplo, vamos pensar numa interação hipotética entre um búlgaro e um espanhol ambos empresários: eles se reúnem para fazer negócios. O búlgaro não fala espanhol e o espanhol não fala búlgaro, mas os dois falam italiano. Neste contato linguístico o italiano é a língua franca, veículo de intercâmbio entre eles. Daí se vê que qualquer idioma pode funcionar como língua franca e a interação é de longa data. Ora, Língua Franca ou “English as a Lingua Franca” (ELF) é um produto da globalização que surgiu neste século atual, diferente dos outros modelos já vistos, bem mais antigos, o “World English, fruto da colonização e de “World Englishes”, também nascido no colonialismo, mas desenvolvido grandemente no momento da pós-colonização. O ELF está diretamente ligado com o ensino-aprendizagem de inglês e representa um desafio para o campo de LA, pois ELF questiona a Aquisição de Segunda Língua tradicional (*Second Language Acquisition-SLA*) cujo alvo de “aquisição” é sempre uma das variedades hegemônicas.

O “Inglês como Língua Franca” (doravante ILF), como é conhecido na literatura especializada, segundo Jenkins (2007, p. 2) é “um inglês emergente que existe por direito que está sendo descrito nos seus próprios termos em vez de ser medido pelo inglês falado no círculo interno” pelos pesquisadores engajados. Arrolamos os pontos positivos e limitações do ILF (SCHMITZ, 2012, p. 269-73). Sugerimos que o paradigma de ensino seja mais bem conhecido e analisado pelos professores de inglês e pelos linguistas aplicados brasileiros. Sempre existe resistência a ideias novas. É preciso ter uma “mente aberta” para inovações pedagógicas, posturas ponderadas encorajadas e as açodadas rejeitadas. Não pretendemos repetir o teor do nosso artigo anterior neste espaço por ser de fácil acesso *on-line*. Julgamos mais proveitoso atualizar o *nosso* entendimento do ILF baseado em *novas* leituras realizadas recentemente (ênfase do autor). Infelizmente deixamos de observar em

(SCHMITZ, 2012, p. 269-273) o fato de que Jenkins (2007) limita a implantação do ILF *exclusivamente* (grifo nosso) ao círculo em expansão (Japão, China, Brasil e os países europeus). O que chama a atenção é a exclusão de participantes. O problema, no entanto, é a visão que a autora tem com respeito ao círculo interno. Suarez (2007, p. 4-5) informa que existe nos EUA uma população crescente de “English Language Learners” (ELLs) [Aprendizes de Inglês] nascidos no país e criados num lar onde outro idioma (espanhol, chinês, entre outros) e não o inglês é falado. Este fato mostra que os EUA como um dos países do centro interno não é tão homogêneo e tão monolíngue que se imagina. Os referidos ELLs são caracterizados por SUAREZ (p. 2) e pelas fontes por ela citadas como LEPs (“Limited English Proficiency”) [Proficiência Limitada em Inglês]. Acreditamos que esses usuários têm o perfil para serem incluídos como falantes e eventuais participantes no enriquecimento do banco de dados do ILF já existente. Outro problema observado na nossa releitura da literatura especializada é que Jenkins (2007, p. 3) exclui os indianos por considera-los *na sua totalidade* (ênfase nossa) FNs ou L1s, seguindo Bonfiglio (2012). Existem na Índia e nos países africanos indivíduos que aprenderam o inglês como L2 na adolescência ou na idade adulta. Estes aprendizes não deveriam, a nosso ver, ser excluídos. Ora, o assunto se torna mais complexo ainda, pois Jenkins, numa nota rodapé, p. 28, nota 3 referente ao comentário acima, informa que “...*speakers of nativized English such as Indian English and Singaporean English are not NNSs of English but NSs of, for example of Indian English or Singapore English...*”. Citando novamente Bonfiglio (2010, 2012), a noção de NS/FN é carregada politicamente e bastante gasta por ter sido inventada junto com a noção de *língua materna* (“mother tongue”) para privilegiar alguns e excluir outros. O autor prefere os termos L1 e L2 por serem termos neutros. O comentário de Jenkins de que os indianos são NSs (FNs), ou L1s passa a ideia que *todos* os indianos são FNs (L1s) (ênfase nossa). É verdade que alguns indianos adquirem o inglês desde o berço, reforçado no jardim de infância e continuado até a idade adulta em escolas bilíngues ou em universidades onde todas matérias são dadas no referido idioma. A realidade geral na Índia é outra, pois o inglês, mesmo com um número impressionante de usuários (L1s ou

L2), a maior parte da população não fala o idioma (DASGUPTA, 1993, p. 174). Outro problema no que diz respeito ao comentário de Jenkins é que nem todos os indianos são L1s do inglês. Muitos aprendem o inglês somente em escolas e são aprendizes, pois não tiveram o contato com a língua na infância num lar bilíngue. Os L2, sem os anos de convívio nos primeiros anos de vida, como no caso dos que adquirem o idioma muito mais cedo, levam uma desvantagem. Saleemi (in AFRENDAS, et. al. 1995, p. 308) se refere a “late acquirers” (pessoas que aprendem o idioma mais tarde na vida). Mohanan (In Singh, et al. 1995, p. 286) destaca a importância de realizar pesquisas sobre “*bilingual systems of the second type, where one system is acquired after the other.*”

Com base nos comentários nossos sobre os alunos de “*Limited English Proficiency*” estudados por Suarez nos EUA e os indianos “*late acquirers*”, argumentamos que os dois grupos poderiam formar parte do corpus do ILF (Vienna Voice – *Vienna-Oxford International Corpus of English*).

Os resultados da pesquisa baseada na linguística de corpus sobre a variação no inglês indiano (BALASUBRAMANIAN, 2009, p. 235) sugerem que alguns indianos pelo menos poderiam contribuir para a colheita de dados do projeto ELF. O autor faz uso do modelo de três círculos concêntricos desenvolvido por Kachru (1982); no contexto indiano, no “círculo interno” os dados indicam falantes cultos mais avançados em anos de vida cujo inglês “more closely resembles traditional “native varieties”; no círculo externo o inglês falado pelos usuários mostra traços indianos observados “... in more informal conversational registers” e, no círculo em expansão, temos falantes mais jovens cujo inglês apresenta traços indianos em múltiplos registros inclusive em registros tradicionalmente formais. Com base no estudo de Balasubramanian, pensamos que os indianos que falem um inglês mais afastado do inglês do círculo interno bem poderiam contribuir para o corpus do ELF. Pensamos que a inclusão dos últimos dois grupos de indianos, o ELF deixaria de ser menos eurocêntrico e menos ocidental.

Na literatura especializada referente à abordagem de ensino de ELF, existem dois polos ideológicos discursivos opostos: os que estão a favor, os pesquisadores que traba-

lham diretamente com o paradigma, e os que estão contra a nova prática. Diríamos que subjacente à motivação para a não aceitação se deve à visão da linguagem como um sistema homogêneo, nas palavras de Canagarajah (2006, p. 211) “... homogeneous grammatical system, homogeneous speech community, homogeneous competence”. Alguns adversários também consideraram o surgimento nestes tempos pós-modernos como uma ameaça aos seus próprios interesses, isto é, poder, privilégio e prestígio. Jenkins (2007, p. 268) reconhece que os que investiram tempo e muito dinheiro no domínio de uma variedade hegemônica podem rejeitar a o paradigma alternativo. A autora observa que a presença do ELF é simplesmente uma alternativa e nada impede que alunos e estudantes optem por uma variedade falada no círculo interno, se assim desejarem. Talvez seja mais prático para os que pretendem trabalhar, estudar ou morar por um tempo na Índia ou na Nigéria aprender uma das variedades faladas no círculo em expansão.

Para concluir esta parte do trabalho, escolhemos um trabalho que recentemente caiu em nossas mãos (FERGUSON (2009) que tem o mérito de ser crítico, e ao mesmo tempo, aberto à inovação e à renovação: “... lingua franca users form an important, distinctive constituency of learners, and by suggesting alternative pedagogic goals” (p. 131). Muito perspicaz é a observação do autor com respeito à identidade do usuário competente de ELF ou “expert speaker” da variedade. Ferguson também comenta que ainda falta a codificação da variedade para a construção de “um ensino consistente e a mensuração dos resultados” (p. 130). Muito ponderada é a observação de que a produção oral dos usuários de ELF poderia ser concebida não como erros ou “divergent features”, mas como variantes não padrões, eficazes do ponto de vista comunicativo; e daí se vê que o alvo pedagógico seria o incremento de repertórios (p. 130) e não a erradicação de erros (como no método áudio-lingual). Outro ponto positivo na análise de Ferguson é a afirmação de que o ILF incentiva a fala e a interação colaborativa entre os usuários; com respeito ao padrão (*Standard*); o autor observa que o padrão é realmente concretizado na escrita, isto é, no *World Standard Print English* (WSPE). O autor, todavia, não comenta a inovação pedagógica do ELF no que diz respeito ao ensino de pronúncia. O modelo apresentado por

Jenkins (2000) contribui para facilitar a fluência, pois os participantes não precisam tentar atingir a pronúncia do inglês britânico ou americano para serem confundidos com falantes dessas variedades. Barcelos (2008), no contexto brasileiro, acerta ao questionar a necessidade de “soar” como um inglês oriundo de Oxford ou um americano de Chicago. A pergunta formulada por ela é procedente: “*What’s wrong with a Brazilian accent?*” (BARCELOS, 2008).

Um problema detectado no artigo (p. 130) é que Ferguson lamenta que o ILF não tenha desenvolvido numa variedade de importância tal como as variedades nativizadas (inglês nigeriano ou indiano). Como dissemos acima, o ILF é ainda jovem, fruto dos últimos quinze anos mais ou menos. Outra dificuldade com este comentário de Ferguson é que possivelmente o ILF não chegue a ser nativizado como o são as variedades indiana e nigeriana, entre outras porque estas últimas “estão” arraigadas nas suas respectivas culturas ao passo que o ELF é formado de usuários de um grande número de comunidades linguísticas e sem uma cultura específica como nas variedades indigenizadas; o alcance é ELF/ILF abrangeria determinados usuários de os três círculos. Ao concluir o artigo, Ferguson comenta que o mérito do ELF é que contribui: (i) para a nosso conhecimento da variação no interior das variedades do inglês, (ii) para o melhor entendimento da noção completa de inteligibilidade nos atos comunicativos e (iii) para a percepção de como as normas linguísticas funcionam (p. 131)

O ELF/ILF apresenta uma proposta fonológica que diverge das pronúncias e sotaques “standards” do inglês britânico e americano. O alvo é facilitar a inteligibilidade entre os diferentes usuários. Bonfiglio (Comunicação pessoal, 2012) acerta ao observar que “... there is a fundamental perception of authenticity at play in the evaluation of speech. Listeners say that a certain type of speech sounds “really American”, Bavarian, Roman, Paulistano or whatever”. Subjacente a essa postura, existe impaciência com o outro e o resultado é que a produção oral do falante, devido ao sotaque, é considerado “ininteligível”. O ELF, segundo Pickering (2006, p. 227), contribui para “... *the blurring of the distinction between intelligibility and comprehensibility in interlanguage talk*”. A autora conclui

que os participantes de ILF utilizam estratégias comunicativas que são específicas aos contextos em que eles interagem e os FNs (L1s) do círculo interno negociam o significado e a compreensão. Daí se vê que a presença de ILF nestes tempos pós-modernos implica mudanças no ensino e na pesquisa.

Tendo analisado os três paradigmas, objeto deste trabalho, apresentaremos na próxima parte as conclusões que surgem de nossa reflexão sobre a língua inglesa no mundo e nos países do círculo em expansão e, especificamente, no Brasil.

Conclusões

Nos países do círculo em expansão onde o inglês é uma língua estrangeira como no caso do Brasil, o ensino da língua inglesa historicamente está voltado para as variedades do inglês faladas no círculo interno. No início a presença do inglês britânico dominava, mas depois da Segunda Guerra Mundial, o inglês estadunidense se tornou mais presente no cenário de ensino brasileiro. Os centros-binacionais do Reino Unido e dos Estados Unidos têm por alvo o ensino das respectivas variedades das duas nações junto com a divulgação das culturas britânica e americana. A metodologia utilizada nos institutos foi influenciada pelo estruturalismo (outro termo!) o método áudio-lingual e mais tarde pela abordagem comunicativa e sua política de “English only”. O uso do vernáculo, isto é, o português sempre foi desencorajado nas escolas apoiadas financeiramente pelos respectivos governos. Ao referirmo-nos ao ensino de inglês no centro externo, destacamos as considerações de Canagarajah (1999, p. 128) que relata a resistência em Sri Lanka aos livros didáticos publicados no círculo interno e também à abordagem comunicativa, pois o autor argumenta que o uso do vernáculo (L1), citando novamente as suas palavras, “promove a aquisição/aprendizagem mais eficaz da L2” [tradução nossa]. Esta postura é contrária à prática geral no Brasil (e também em outros países do centro em expansão). Reconhecemos a situação srilanquesa é diferente da situação brasileira. O importante é tomar ciência de que existem outras culturas de aprender e que existe resistência ao inglês hegemônico nas sociedades pós-coloniais e também, diga-se de passagem, na Europa

(círculo em expansão) e ELF, produto do pós-modernismo, é, na verdade, um exemplo de resistência a variedades impostas. Sempre houve um questionamento do livro didático publicado fora do Brasil e a confecção de livros por autores brasileiros tem sido um ato de resistência saudável.

Resistência: faca de dois gumes

De fato a resistência a posturas tradicionais e engessadas é necessária. No entanto, a resistência a propostas inovadoras com base em práticas herdadas do passado pode impedir mudanças na área dos estudos da linguagem. Existe no meio cultural brasileiro um forte apego à norma culta da língua portuguesa que enfatiza uma correção gramatical. Aprendizes que não falam “direito” com erros de pronúncia e de gramática são caçados e até humilhados. Esta agressividade linguística, que exemplifica o linguicismo transferido para a língua estrangeira. (PHILLIPSON; SKUTNAB-KANGAS, 1986). Murano (2009, p. 14-15) lamenta que o inglês do técnico Joel Santana “...virou motivo de chacota, mas a risada pode esconder muito de intolerância”. Receamos que se tal postura seja generalizada, ela pode até desmotivar a aprendizagem de inglês e pode contribuir para resistência por parte das alguns educadores e fechar a possibilidade de experimentar com a utilidade (ou não) de ELF na formação de professores. Sifakis (2007) recomenda o uso de ILF nos cursos de formação de professor, pois o procedimento básico do paradigma incentiva o não correção de “erros” (que refletem as normas da variedades hegemônicas), a cooperação de interação em grupos na realização de tarefas. Neste cenário ninguém é humilhado por ter um sotaque ou por cometer desvios. O autor está plenamente ciente de que há professores que advogam uma variedade hegemônica, mas nada impede que experimentem com ILF e que leiam a bibliografia específica como uma “renovação” didática.

A utilização ou não do ILF nas escolas deve ser apresentada em forma “bottom up” em vez de “top down”. Inovações “implantadas” pelas secretarias e ministérios encontram resistência. Encerramos esta reflexão com dois obstáculos para qualquer inovação no contexto brasileiro. Não se pode fugir da realidade existente no Brasil e também em outros países. O primeiro obstáculo se observa na prática recente por parte de alguns

institutos de idiomas (no caso dos centros-binacionais não é tão recente!) de oferecer cursos preparatórios (Michigan e Cambridge English), caros e restritos a uma elite. Outro obstáculo é que as elites com o seu poder econômico e político podem tentar “adquirir” = comprar uma determinada variedade hegemônica (nem todas conseguem) e impedir politicamente pesquisas com respeito a uma política educacional brasileira de língua estrangeira que seja destinada a todos os brasileiros, especialmente os que estudem em escolas públicas. O perigo em todos os círculos é justamente a possibilidade de “elite closure” (MYERS-SCOTTEN, 1993, p. 149) onde os privilegiados e poderosos se apropriam de determinadas variedades para dominar, assim excluindo os “outros”. Myers-Scotten (1993) se refere aos países africanos. Na Nigéria, a variedade nativizada nigeriana de prestígio, falada por uma elite, nem sempre é acessível a maior parte da população, perpetuando a exclusão social.

A noção de “elite closure” não é restrita à linguagem e ao acesso de um ensino de qualidade, pois o fechamento de oportunidades iguais para todos se observa no emprego e na moradia em (quase) todas as sociedades nestes tempos pós-modernos e neo-coloniais.

A GLOBALIZED WORLD, HYBRID, POST-COLONIZED AND POST-MODERN: REFLECTIONS ABOUT ENGLISH AT PRESENT

ABSTRACT: The terms that feature in the title of this article (globalized, hybrid, post-colonialized and post-modern as well as their respective cognates are used here as instruments for we argue that they are essential for a careful understanding of the role of English, very complex indeed owing to the growth in number of speakers as well as the territorial expansion of the language at the present time. The purpose of this paper is to examine these notions in addition to others as imperialism, internationalization and nationalism that serve as a backdrop in order to analyze the paradigms: World English (BRUTT-GRIFFLER, 2007), World Englishes (SCHNEIDER, 2003, 2014) and English as a Lingua Franca [ELF] (JENKINS, 2007); these three models or paradigms have important implications, on one hand, for the future of the language in the coming years, and on the other, particularly in the case of ELF, for the teaching and learning of English and the preparation of English language teachers in Brazil and other nations of Kachru's (1982) expanding circle.

KEYWORDS: Globalization; hybridity; post-colonialization; linguisticism; post-modernity

Referências

- AFENDRAS, E. A.; Millar, S.; Mac Aogáin, E.; Bambose, A.; Kachru, Y.; Saleemi, A.P., Priesler, B., Trudgill, P.; Coulmas, F.; Dasgupta, P. On 'new/non-native' Englishes: a gamelan. *Journal of Pragmatics* 24: 295-321, 1995.
- APPIAH, K.A. Is the Post- in Postmodernism the Post- in Postcolonial? *Critical Inquiry*. 17, 1992.
- BALASUBRAMANIAN, C. *Register Variation in Indian English*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2009.
- BARCELOS, A. M. Finding my own voice and accent. *Humanizing Language Teaching*. V; 10, no. 3, 2008
- BONFIGLIO, T. P. *Mother Tongues and Nations: The Invention of the Native Speake*. Berlin: De Gruyter, 2010.
- BONFIGLIO, T. P. Comunicação Pessoal. [Sobre o uso de L1 em vez de "native speaker"] via e-mail julho 2012.
- BRUTT-GRIFLER, J. *World English: A Study of its Development*. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.
- CANAGARAJAH, A.S. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- CANAGARAJAH, A..S Negotiating the Local in English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*. 26:197-218, 2006.
- CHELLIAH, S.L., Indian English in language 'guidebooks', *World Englishes*. v. 30, n. 2:166-177, 2001.
- CORREA, D. A. (Org.). *Política Linguística e Ensino de Língua*. Campinas: Pontes, 2014.
- CRYSTAL, D. *English as a global language*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997.
- D'ANGELIS, W. Comunicação Pessoal. [Sobre multilinguismo nos povos indígenas brasileiros], via e-mail fevereiro 2016.
- DASGUPTA, P. The otherness of English: India's auntie tongue syndrome. New Delhi: Sage Publications, 1993.
- DASGUPTA, P. Comment by Probal Dasgupta. In: AFENDRAS, E. A.; MILLAR, S.; MAC AOGÁIN, E.; BAMBOSE, A.; KACHRU, Y.; SALEEMI, A. P., PRIESLER, B., TRUDGILL, P.; COULMAS, F.; DASGUPTA, P. On 'new/non-native' Englishes: a gamelan. *Journal of Pragmatics* 24: 295-321, 1995.

- ECKL, J.; WEBER, R. North-South?: Pitfalls of dividing the world by words. *Third World Quarterly*. v. 28. n. 1, p. 3-23, 2007.
- FERGUSON, G. Issues in researching English as a Lingua Franca: a conceptual inquiry, *International Journal of Applied Linguistics*. v. 19, no. 2:117-134, 2009.
- GUILLÉN, M. F. Is Globalization Civilizing, Destructive or Feeble? A Critique of Five Key Debates in the Social Science Literature. *Annu. Rev. Sociol.* v. 27. p. 235-60, 2001.
- HASSAN, I. The Culture of Postmodernism. *Theory Culture & Society*. v. 2: n. 3:119-131. 1996.
- JENKINS, J. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- JENKINS, J. *The phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- JORDÃO, C. M. ILA-ILF-ILE-ILG: Quem dá conta? EAELF=EFL=EGL *Same Difference?* *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.
- KACHRU, B. *The Other Tongue: English across Cultures*. Urbana, Ill. University of Illinois Press, 1982.
- KACHRU, B. The alchemy of English: The spread, function, and models in non-native English. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- MAZLISH, B. An introduction to global history. In *Contemporary Global History*. (Org.) B. MAZLISH, B.; BUULTJENS, p. 1-24. Boulder, CO: Westview, 1993.
- MOHANAN, K. P. Second Response (In: Singh, R.; D' Souza, J.; Mohanan, K.P. ; Prabhu, N. S. On 'new/non- native' Englishes. *Journal of Pragmatics*. 24: 283-294, 1995.
- MURANO, E. Os preconceitos da pronúncia. *Língua Portuguesa*. n.46:14-15, (agosto), 2009.
- MYERS-SCOTTEN, C. Elite closure as a powerful language strategy: The African case. *International Journal of the Sociology of Language*, v.103, issue 1: 149-163, (January), 1993,
- PARAKRAMA, A. *De-Hegemonizing Language Standards. Learning from (Post) Colonial Englishes About 'English'*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave, 1995, p.xiii.
- PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 23, no. 4, (dezembro), 1989.
- PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman, 1994(a).

- PENNYCOOK, A. Development, culture and language; ethical concerns in a postcolonial world. Proceedings of the Fourth International Conference of Language and Development. 13-15 de outubro 1994(b) http://www.languages.ait.ac.th/Hanoi_proceedings/pennycook.htm (acessado 25/03/2005)]
- PHILLIPSON, R.; SKUTNABB-KANGAS, T. Linguicism Rules in Education. Roskilde: Institute VI, Roskilde University, 1986.
- PHILLIPSON. R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- PICKERING, L. Current Research on Intelligibility in English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*. 26: 219-233, 2006.
- RAJAGOPALAN, K. O Professor de Línguas e a Suma Importância do seu Entrosamento na Política do seu País (p.73-82) In: Correa, D.A. org. *Política Linguística e Ensino de Língua*. Campinas, 2014.
- RAJAGOPALAN, K. Postcoloniality as Translation in Action. *Revista do GEL*. Araraquara, no.4: 167-186, 2007.
- RAMNATHAN, V. ‘English is here to stay’: A critical look at institutional and educational practices in India. *Teaching English to speakers of other languages Quarterly*. v. 33, no. 2: 211-31, 1999.
- SALEEMI, A.P. Comment by Anjum P. Saleemi. In: Afendras, E. A.; Millar, S.; Mac Aogáin, E.; Bambose, A.; Kachru, Y.; Saleemi, A.P., Priesler, B., Trudgill, P.; Coulmas, F.; Dasgupta, P. On ‘new/non-native’ Englishes: a gamelan. *Journal of Pragmatics* 24: 295-321, 1995.
- SCHMITZ, J. R. “To ELF or not to ELF”? (English as a Lingua Franca: That’s the question for applied linguistics in a globalized world. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 12, n.2: 240-284, 2012.
- SCHMITZ, J.R. The native speaker and nonnative speaker debate: what are the issues and what are the outcomes? *Calidoscópio*. v. 11, n. 2: 135-152, mai/ago, 2013.
- SCHMITZ, J.R. Looking under Kachru’s (1982, 1985) three circles model of World Englishes: The hidden reality and current challenges. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 14, no 2: 373-411, 2014.
- SCHNEIDER, E.W. The Dynamics of New Englishes: From Identity Constructions to Dialect Birth. *Language*. v. 79, n. 2, p. 233-281, 2003.
- SCHNEIDER, E. W. New Reflections of the Evolutionary Dynamics of world Englishes. *World Englishes*. v. 33, no.1, p. 9-32, 20014.
- SIFAKIS, N. The education of teachers of English as a lingua franca: a transformative perspective. *International Journal of Applied Linguistics*. v 17, n. 3: 335-375, 2007.

Singh, R.; D' Souza, J.; Mohanan, K.P. ; Prabu, N. S. On 'new/non- native' Englishes. *Journal of Pragmatics*. 24: 283-294, 1995.

SUAREZ, D. Second and Third Generation Heritage Language Speakers: HL Scholarship's Relevance to the Research Needs and Future Directions of TESOL. *Heritage Language Journal*. v. 5, no. 1 (summer), 2007.

SMITH, A.D. Towards a Global Culture? *Theory, Cult. Soc.* v.7:171-191, 1990

TRIMBUR, J. The Dartmouth Conference and the Geohistory of the Native Speaker. *College English*. v. 71, n. 2, p. 142-169, 2008.

WEI, L. Language policy and practice in multilingual, transnational families and beyond. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. v. 33, nº 1: 1-2, 2012.

XIE, S. Rethinking the Problem of Postcolonialism. *New Literary History*. v, 28:7-19, 1979.

Recebido em 21/03/2016.
Aprovado em 04/06/2016.