



Revista Brasileira de Linguística Aplicada

ISSN: 1676-0786

rblasecretaria@gmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

Menezes Jordão, Clarissa
ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta?
Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 14, núm. 1, enero-marzo, 2014, pp. 13-40
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339831530002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta?

EAL – ELF – EFL – EGL: Same Difference?

Clarissa Menezes Jordão*

Universidade Federal do Paraná

Curitiba - Paraná /Brasil

RESUMO: este texto discute pressupostos e implicações dos termos *língua franca*, *internacional*, *global*, *estrangeira* e *adicional* relacionados ao inglês. Abordados a partir da práxis pedagógica do ensino-aprendizagem em escolas públicas no Brasil (GIMENEZ, CALVO & EL KADRI, 2011), e segundo um referencial pós-estruturalista com base no pensamento de Derrida e Foucault sobre texto e discurso, o artigo enfoca principalmente a concepção de língua nessa terminologia. As conotações atribuídas à língua inglesa são analisadas a partir da ocorrência dos termos em documentos oficiais, artigos internacionais recentes e resumos de apresentações num congresso brasileiro de formação de professores; os usos dos termos são contrapostos à noção de inglês como língua estrangeira (ILE), utilizada historicamente em referência ao ensino-aprendizagem desta língua no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: língua franca, língua estrangeira, língua adicional, inglês, concepção de língua, pós-estruturalismo.

ABSTRACT: this paper discusses some of the assumptions behind the use of the terms *international*, *global*, *foreign*, *additional language* and *língua franca* when referring to English. Such terminology is approached from the angle of the pedagogical praxis surrounding teaching-learning English in Brazilian public schools (GIMENEZ, CALVO & EL KADRI, 2011), based on Derrida's and Foucault's thoughts on text and discourse, taken here as our focal point when analyzing such terminology for English language teaching. The connotations attributed to English are analyzed in their occurrence in language policy documents, international academic journals and abstracts of papers presented at a Brazilian teacher's education conference; the uses of the terms are contrasted with English as a foreign language (EFL), as has been traditionally used in Brazil.

KEYWORDS: foreign language, additional language, English, language concept, poststructuralism.

* clarissamjordao@gmail.com

1. Introdução

No campo do ensino-aprendizagem de línguas, espaço onde se tem discutido fortemente noções de letramentos, discursos e identidades, há pelo menos uma perspectiva *novíssima* circulando pelo Brasil: o uso do termo *Língua Adicional* em substituição ao estabelecido *Língua Estrangeira*. Quando se adentra o campo a partir da língua inglesa, a situação se complexifica ainda mais, especialmente diante da instabilidade dos sentidos atribuídos pela comunidade científica aos termos *língua franca*, *língua internacional*, *língua global*, *língua estrangeira*. Este texto se propõe a discutir alguns dos pressupostos e implicações que podem ser atribuídos ao uso de cada um desses termos relacionados à língua inglesa, partindo da dupla premissa de que (1) essa língua é vista pela sociedade como tendo um lugar peculiar, distinto daquele ocupado por outras línguas *estrangeiras*, e de que (2) o uso de um ou outro termo (*estrangeira* ou *adicional*) em referência ao inglês está atrelado a uma série específica de investimentos epistemológicos e ontológicos que precisam ser explorados a fim de que se compreendam as funções sociais a que a língua inglesa é posta na contemporaneidade.

A referida terminologia será abordada aqui a partir de dois eixos: o da práxis pedagógica do ensino-aprendizagem de inglês em escolas públicas no Brasil, e o de um referencial que pode ser entendido como pós-estruturalista, uma vez que tem como princípios teóricos basilares as ideias de Derrida e Foucault sobre texto e discurso, adotadas aqui principalmente com Pennycook (2007) para discutir a concepção de língua tomada como pressuposto e consequência nessa terminologia. Também as ideias trazidas por Jenkins, Cogo & Dewey (2011) servem de base para a exploração de conotações atribuídas especificamente à língua inglesa nos termos que dão título a este artigo, ou seja, inglês como língua adicional (ILA) e inglês como língua franca (ILF), contrapostos à noção de inglês como língua estrangeira (ILE), termo que temos utilizado historicamente em referência ao ensino-aprendizagem desta língua no Brasil.

Outra ressalva importante antes de iniciarmos a discussão proposta se refere à categorização dos termos. Adoto como conceito central *língua estrangeira*, a partir do qual discuto, na primeira seção, o uso dos termos relacionados a inglês global, mundial, internacional, língua franca, ingleses mundiais, *world Englishes*, todos compreendidos aqui na sigla ILF. Coloco-os em contraposição à ILE na medida em que, neste último, as referências são aos falantes que têm uma primeira língua em comum, mas utilizam o inglês para comunicar-se com outros falantes de inglês (nativos ou não-nativos) que não

partilham com eles da primeira língua. Estou ignorando, intencionalmente neste texto, as discussões em torno de distinções entre ILF e o que se pode chamar de seus múltiplos (inglês como língua franca global, inglês como língua mundial, inglês como língua internacional, *world Englishes*, inglês global, inglês mundial),¹ caracterizando os termos como semelhantes em sua preocupação com o uso do inglês em situações que destacam a comunicação entre usuários com diferentes primeiras línguas [(conforme definido no site do projeto VOICE² e corroborado por Jenkins (2011, p.283) e Seidlhofer (2011, p.7-19)].

Na segunda parte deste artigo, relaciono noções de ILE com os termos “inglês como língua adicional” (ILA) e “inglês como segunda língua” (ISL), enfocando especialmente o primeiro termo, uma vez que ele tem sido utilizado no Brasil mais recentemente em referência a situações de uso entre falantes de mais de uma língua, o que parece se dar com a dupla intenção de ressaltar o caráter plurilíngue das sociedades tidas como monolíngues, e de contemplar usos locais do inglês em países como o Brasil, mas é difícil afirmar tal leitura com segurança, pois ainda são poucos os textos que abordam mais a fundo a questão da preferência pela nomenclatura nos contextos brasileiros.

A decisão por dividir a terminologia em dois grupos deve-se justamente à intenção de focar os termos principalmente a partir das ontologias que eles constroem e/ou pressupõem, tomando como central o termo mais antigo e familiar, ou seja, *língua estrangeira*. Assim, o grupo 1 (na primeira seção do texto) relaciona língua estrangeira com língua franca (ou internacional, ou global, ou mundial), abordando questões relativas ao uso e aos usuários de inglês conforme percebidos pelo ILF; o grupo 2 (na segunda seção do texto) enfoca língua estrangeira em contraponto à língua adicional, centrando-se principalmente nos papéis atribuídos a alunos e professores desta língua de acordo com a perspectiva do ILA.

2. Grupo 1: ILE e ILF – o que é “inglês como língua”?

Nesta seção, a discussão gira em torno de questões voltadas ao inglês como língua estrangeira (ILE) e inglês como língua franca (ILF). Para isso, utilizo como referências principais os textos de Friedrich & Matsuda (2010),

¹ Discussões detalhadas podem ser encontradas em PALLU, 2012; EL KADRI, 2010.

² Vienna-Oxford International Corpus of English as a Lingua Franca, http://www.univie.ac.at/voice/page/what_is_voice. Acesso em: 27/03/2013.

Jenkins, Cogo & Dewey (2011) e Pennycook (2007), a partir dos quais defino o que entendo por ILF. A escolha por esses textos deve-se ao fato de terem como preocupação central a discussão dos sentidos atribuídos a ILF (ou ILI- Inglês como Língua Internacional) em contraste com ILE. O entendimento de ILE vai se construindo como elemento de contraposição a ILF, ou seja, conforme as diferenças que estabelecem entre ILE e ILF.

Para Friedrich & Matsuda (2010), ILF deve ser definido como uma *função* da língua inglesa mundo afora, e não como uma variante linguística, como por vezes se encontra concebido, especialmente nas obras de Seidlhofer (2011) e de Jenkins (2000; 2009; 2007). Embora reconheçam que a maior conquista da discussão sobre as funções do inglês foi o desenvolvimento da consciência de que o inglês é na verdade “muitas línguas”, para os autores as várias línguas inglesas do mundo “têm sua dimensão funcional nas culturas, tradições e necessidades das comunidades a que servem” (FRIEDRICH & MATSUDA, 2010, p.21). Entretanto, nessa perspectiva, ILF não poderia ser definido como *variante* porque isso implicaria em dizer que haveria *uma* variante do inglês (ou um determinado conjunto delas) especificamente utilizada em situações internacionais: para eles, as funções do inglês a que se refere o termo ILF são fluidas demais e não podem ser capturadas pela noção de *variante*. Eles defendem a caracterização de ILF como um termo utilizado em referência às *funções* a que a língua inglesa é posta em seu *uso* em diferentes contextos. Eles apresentam o termo ILI como uma “sub-função” de ILF, na medida em que ILI lhes parece ser usado para abordar as funções do inglês quando utilizado por pessoas com primeiras línguas diferentes (idem, ibidem, p.23), enquanto que ILF seria utilizado como um termo mais amplo, tratando de situações de ILI e como língua “*intr~~an~~acional*” (nos casos de uso do inglês como língua de comunicação na Índia, por exemplo). Para Friedrich & Matsuda (2010, p.24), ILE, por sua vez, seria um termo diferente de ILF porque, enquanto este último se refere às funções da língua na sociedade, o uso de ILE estaria voltado exclusivamente ao “contexto de aquisição”, a situações de ensino-aprendizagem da língua, assim como ILA, como veremos na seção seguinte. Assim, os autores ressaltam inclusive a situação em que norte-americanos em interação com ingleses na Alemanha estariam utilizando ILI – neste caso, não se usaria uma *variante* do inglês chamada ILF, mas sim cada pessoa usaria a sua variante do inglês, ajustando-a à situação de interação específica (p.25).

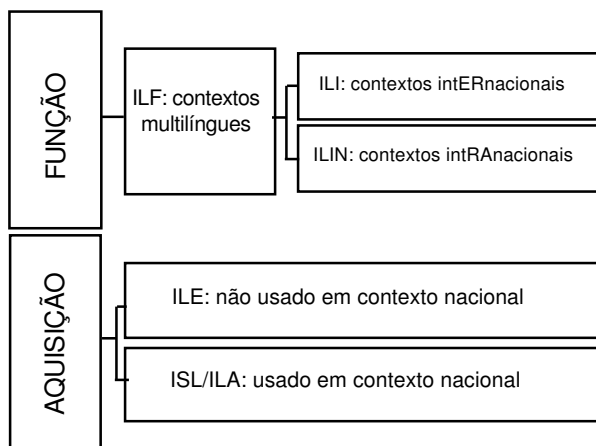


FIGURA1 - Inglês como Língua Franca (ILF), Inglês como Língua Internacional (ILI), Inglês como Língua Intranacional (ILIN), Inglês como Língua Estrangeira (ILE), Inglês como Segunda Língua (ISL) ou Inglês como Língua Adicional (ILA), de acordo com Friedrich & Matsuda, 2010.

Por outro lado, para Jenkins, Cogo & Dewey (2011, p.283) o conceito de ILF se encontra dentro do que chamam de paradigma do Inglês Global e implica em que todos os seus usuários tenham aprendido inglês como uma língua “adicional”, ou seja, acrescida à sua primeira língua; assim, ILF seria uma língua a ser aprendida também por aqueles que usam o inglês como primeira língua. Isso significa, para os autores, conceber o ILF como uma língua que se desenvolve de maneira independente das normas centralizadoras de uma suposta “origem” ou centro normativo baseado na ideia de uma língua padrão (ver também SEIDLHOFER, 2011).

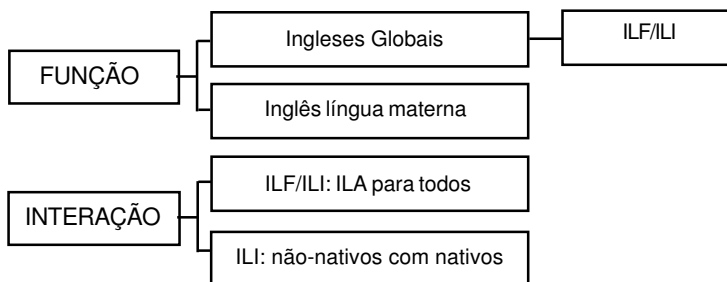


FIGURA 2 - Inglês como Língua Franca (ILF), Inglês como Língua Internacional (ILI), Inglês como Língua Adicional (ILA), Inglês como Língua Estrangeira (ILE), de acordo com Jenkins, Cogo & Dewey (2011).

Como o foco do texto de Jenkins, Cogo & Dewey (2011) é o ILF, ILE é mencionado apenas brevemente, como contraponto para definir melhor o que entendem como ILF. Assim, ILF aparece naquele texto como pertencente a um modelo de interação diferente daquele do ILE que seria usado para contextos nos quais “a maior parte da interação envolvendo falantes não-nativos se dá com falantes nativos da língua” (idem, ibidem, p.284). Eles utilizam a teoria do déficit para caracterizar os usuários do inglês na perspectiva de língua estrangeira, uma vez que estes teriam como objetivo “aproximar-se o máximo possível da variante nativa”, enquanto que “no paradigma do ILF”, continuam, as diferenças de uso do inglês são consideradas como “características emergentes ou potenciais do ILF” (JENKINS, COGO & DEWEY, 2011, p.284).³ De acordo com estes autores as teorias em torno do ILF não se propõem a criar modelos linguísticos, nem pedagógicos, nem normas de uso ou gramáticas normativas, mas sim enfatizar a variedade de usos e as “práticas comunicativas e estratégias dos falantes efetivos” (JENKINS, COGO & DEWEY, 2011, p.305-306; SIFAKIS, 2009). Neste sentido, Siqueira (2011, p.94) também ressalta o caráter “vira-latas” e “mochileiro” do ILI, enfatizando que se trata de uma língua marcada por várias localidades, e que assim deixa de pertencer a falantes nativos,⁴

³ Para eles, as teorias de aquisição de línguas estrangeiras, nas quais se baseariam os contextos de ILE, especialmente os conceitos de “interferência” e “fossilização” de Selinker (1972), são substituídos, no paradigma do ILF, por teorias sobre o contato entre línguas e evolução linguística, fazendo com que o *code-switching*, por exemplo, considerado em ILE como estratégia decorrente de uma falha, seja considerado em ILF um “recurso pragmático bilíngue crucial” (idem, ibidem, p.284).

⁴ Embora parta da convicção de que a ideia de *falante nativo* seja um construto da linguística, uma idealização das teorias de aquisição que não tem equivalente concreto dentre os usuários da língua, uso o termo neste texto, entendendo, como o faz Seidlhofer (2011, p.6), que é falante nativo de inglês quem tem inglês como primeira língua, e não-nativo quem o tem como outra língua que não a primeira – sem as conotações imperialistas a que o termo costuma ser associado. Acredito que essa ressalva em nota de rodapé seja suficiente para alertar quanto à necessidade de questionar o construto *falante nativo* (tanto como FALANTE quanto como NATIVO), uma vez que tal discussão tem sido realizada intensamente na linguística aplicada (JORDÃO, 2008 e 2010; BERNAT, 2008; RAJAGOPALAN, 2005 e 1997; JENKINS, 2000). Também seu termo equivalente, *usuário*, pode conotar um mero “operador” e assim pressupor uma noção de língua como “instrumento”, como “meio” para *transmissão* de sentidos ao invés de espaço onde os sentidos são *construídos*, concepção esta mais próxima da visão de língua como *discurso*. No entanto, opto por utilizar “falante (não)nativo” e “usuário”, como sinônimos porque neste texto já se questiona uma nomenclatura talvez vasta demais para seu escopo, e a problematização de mais esses termos dificultaria sobremaneira a discussão.

impedindo que qualquer nação “se arvore em requerer custódia sobre a mesma” (p.93). Jenkins, Cogo & Dewey (2011, p.284) destacam ILE como enfocando a comunicação de “falantes não-nativos com falantes nativos”, enquanto que o ILF seria reservado para a comunicação entre não-nativos.

Eles também apontam para o que entendem como posição de inferioridade atribuída aos não-nativos na perspectiva do ILE, pois para os autores os falantes não-nativos (os estrangeiros) teriam como objetivo de seu aprendizado aproximar-se ao máximo dos usuários nativos da língua. Para Jenkins (2009, p.14), por exemplo, “os apoiadores do status quo do Inglês como Língua Estrangeira [...] prescrevem aos aprendizes o inglês dos falantes nativos, com as pronúncias do RP [*Received Pronunciation*] ou do GA [*General American*]”. Na posição de grande parte dos pesquisadores envolvidos com os usos do inglês pelas sociedades contemporâneas (ver GIMENEZ, CALVO & EL-KADRI (Org.), 2011), o termo ILF⁵ tem sido o termo preferencial (em detrimento do ILE), por remeter às discussões sobre os usos, funções e contextos de aprendizagem do inglês no cenário internacional, levando em conta a necessidade de modificar as relações de poder entre os *donos* da língua inglesa (seus falantes “nativos”) e os seus usuários de vários países que não aqueles em que esta língua é usada como primeira língua.

O termo ILF, assim, constrói os usuários do inglês como língua *não-primeira* enquanto sujeitos capazes de “tomar posse” (RAJAGOPALAN, 2004) da língua inglesa, de (re)inventar a língua a tal ponto que ela tenha que ser (re)aprendida por seus falantes-nativos; em outras palavras, ILF traria em seu bojo a insistência dos linguistas em que o inglês usado entre pessoas de diferentes primeiras línguas seja considerado uma língua/variante independente, distinta do inglês como língua materna.⁶ Para a grande maioria daqueles envolvidos com os estudos de ILF (como SEIDLHOFER, 2011; JENKINS, 2007; SIFAKIS AND SOUGARI, 2005; SIFAKIS, 2009), o termo ILE remete a um contexto de submissão aos nativos e aceitação da autoridade que

⁵ ILF tem sido também substituído por ILI em vários contextos, mas os sentidos atribuídos aos dois costumam coincidir bastante (EL KADRI, 2010; PALLÚ, 2012).

⁶ Preciso fazer aqui mais uma ressalva quanto à terminologia: uso *língua materna* e *primeira língua* quase como sinônimos, com a diferença de que ao usar *materna* quero enfatizar uma oposição à ideia de *estrangeira* (embora partilhe da concepção de Bakhtin de que nossa língua materna é também uma língua “do outro”, de nossa mãe – que é *outro* em relação a nós), enquanto que *primeira* é usado nos momentos em que enfatizo a coexistência de várias línguas.

eles supostamente teriam sobre a língua, com todas as implicações dessa percepção para os aprendizes de ILE, especialmente em termos de admiração e reprodução da cultura ligada aos países centrais que dariam origem ao ILE, na perspectiva caracterizada pelos pesquisadores do ILF como típica do ILE.

Portanto, na perspectiva do ILF, nós, brasileiros falantes de inglês, estaríamos libertos e *autorizados* a utilizar nossas próprias idiossincrasias, que poderiam na verdade constituir uma variedade do ILF, uma língua em seu próprio direito de existir (JENKINS, COGO & DEWEY, 2011; SEIDLHOFER, 2011). Via de regra, existe uma grande divergência entre linguistas sobre a caracterização do ILF como uma língua ou variante independente (HARRIS, 2003; FRIEDRICH & MATSUDA, 2010).

Estas questões remetem aos argumentos de Pennycook (2007) sobre a necessidade de se desinventar e reconstituir o conceito de língua pressuposto por essa terminologia. Para ele, a própria ideia de “língua” é uma construção cultural, uma invenção de dimensão histórica e discursiva que atribui à língua inglesa uma significação específica neste momento histórico que a inventa, ligando esta língua à globalização, ao desejo de ascensão social, econômica, cultural, ao que ele chama de “mito do inglês como língua internacional” (PENNYCOOK, 2007, p.90). Segundo Pennycook (2007, p.104) pode-se dizer que os termos criados em torno dos usos, formas e funções do inglês constituem

histórias intermináveis sobre o inglês, constantemente inserindo o inglês em discursos sobre educação, desenvolvimento e pobreza, produzindo crônicas do inglês como a língua de oportunidade, de igualdade e de acesso. Tais mitos constroem implacavelmente a ilusão do inglês, apresentando o mundo com a visão de que existiria uma língua identificável chamada inglês.

Além de silenciar a ideia de que as línguas são invenções, continua ele, pensar em ILI projeta uma crença na identidade “natural” do inglês como língua franca, uma vez que

o mito de ILI⁷ despolitiza o inglês, e o faz ao não ignorar o inglês mas sim ao falar dele constantemente, fazendo dele algo inocente, dando a ele uma justificativa eterna e natural, uma clareza não em sua descrição,

⁷ Pennycook se refere apenas a ILI, sem fazer menção a ILF ou termos semelhantes, o que me leva a entender que o termo ILI funciona para ele como termo guarda-chuva em referência ao funcionamento do inglês na sociedade contemporânea, assim como eu uso o termo ILF neste texto e como igualmente o faz Siqueira (2011).

mas no pressuposto de que seja um fato. O mito do ILI lida não apenas com a invenção do inglês, mas com as estratégias que constantemente mantêm essa invenção em voga, com a repetição incansável de histórias e contos sobre essa coisa chamada inglês. Precisamos desinventar o inglês, desmitologizá-lo, e então olhar para como uma reinvenção do inglês poderá nos ajudar a compreender mais claramente com o que é que estamos lidando. (PENNYCOOK, 2007, p.109)

Pensar na noção de língua como um mito ressalta o caráter narrativo da realidade e nos permite acionar nossa agentividade para reinventar o mito, para recontar a história, o que se mostra particularmente importante quando se trata do ILF e de questões de autoridade sobre a língua por falantes nativos e não-nativos. Mitos, aponta Pennycook com referência a Malinowski (PENNYCOOK, 2007, p. 98-99), funcionam como validadores de instituições e costumes sociais, o que significa dizer que “essas invenções são absolutamente reais para aqueles que lidam com elas”. No caso do ILF, essas “invenções reais” reforçam um caráter de neutralidade e naturalidade em seu desenvolvimento como língua franca, atribuindo à língua inglesa o poder de fazer o bem a quem sabe usá-la, supostamente permitindo a ascensão social, o acesso aos bens culturais e econômicos do dito “primeiro mundo” (JORDÃO, 2004; 2008).

Para Pennycook (2007, p. 111), mais importante do que definir se o inglês é ou não é uma língua ou uma variante, entretanto, é explorar os “múltiplos investimentos que as pessoas trazem para suas ações, desejos e performances em ‘Inglês’”. Assim, questões como as apontadas acima (na forma de reflexões sobre as discussões de FRIEDRICH & MATSUDA, 2010 e JENKINS, COGO & DEWEY, 2011) em relação tanto à necessidade de situar o ILF como língua, variante ou variedade quanto à relevância de determinar de uma vez por todas quais termos se referem à função e quais se referem à aquisição da língua seriam, na visão de Pennycook, menos importantes do que as implicações que as conceituações do inglês trazem para nossos posicionamentos diante desta língua (ou do que entendemos como sendo *esta língua*).

Contudo, é exatamente por concordar com Pennycook (2007) que não vou abandonar neste texto o construto *língua*, justamente porque me proponho a analisar alguns de seus efeitos de sentido impactantes na ontologia dos sujeitos *falante-usuários* (ver nota de rodapé nº5). Porém, solicito dos leitores que mantenham um alerta constante para não esquecerem a narratividade de tal construto.

Isto posto, passarei em seguida, e especialmente na segunda parte deste artigo, a explorar algumas possibilidades interpretativas do que chamo de *ontologia do inglês*, ou como nossos modos de entender a posição desta língua na sociedade e de acionar nossas (des)identificações com a língua inglesa informam nossas construções identitárias (JORDÃO, 2010), especialmente quando estamos no papel de alunos e/ou professores de inglês no Brasil.

Essa ontologia se constrói, no texto de Jenkins, Cogo & Dewey (2011), a partir do ILF: ILE é mencionado apenas para definir melhor o que os autores entendem como ILF. Eles destacam ILE como termo que enfoca a comunicação de “falantes não-nativos com falantes nativos” (p.284), enquanto que o ILF seria referente ao contato entre não-nativos. Os autores destacam a posição de inferioridade atribuída aos não-nativos na perspectiva do ILE, pois para eles os falantes não-nativos (os estrangeiros) teriam como objetivo de seu aprendizado, nessa perspectiva, aproximar-se ao máximo dos usuários nativos da língua, como vimos acima.

Na posição de grande parte dos pesquisadores envolvidos com os usos do inglês pelas sociedades contemporâneas [ver GIMENEZ, CALVO & EL KADRI (Org.), 2011], o termo ILF⁸ tem sido também o termo preferencial (em detrimento do ILE), por remeter às discussões sobre os usos, funções e contextos de aprendizagem do inglês no cenário internacional, levando em conta a necessidade de modificar as relações de poder entre os *donos* da língua inglesa (seus falantes “nativos”) e os seus usuários provenientes de vários países que não aqueles em que esta língua é usada como primeira língua. O termo, assim, como vimos acima, constrói os usuários do inglês como língua não-materna enquanto sujeitos capazes de “tomar posse” (RAJAGOPALAN, 2004) da língua inglesa, de (re)inventar a língua a tal ponto que ela tenha que ser (re)aprendida por aqueles que a tinham como materna; em outras palavras, ILF traz em seu bojo a insistência dos linguistas em que o inglês usado entre pessoas de diferentes primeiras línguas seja considerado uma forma de comunicação independente e distinta do inglês como língua materna.

Em suma, posicionar o inglês como língua franca constitui-se em uma tentativa de retirá-lo da normatividade centralizadora dependente das regras estabelecidas pelos falantes nativos (aqueles do círculo interno, conforme a

⁸ ILF tem sido também substituído por ILI em vários contextos, mas os sentidos atribuídos aos dois costumam coincidir bastante (EL KADRI, 2010; PALLÚ, 2012).

classificação de Kachru, 1985),⁹ construindo aos seus usuários – nativos ou não – a possibilidade de que estabeleçam, eles mesmos, as “normas” para o inglês: o uso contextual e efetivo em termos comunicativos é que vai determinar as “regras” para um bom uso da língua. Assim, o foco recai sobre a funcionalidade da comunicação mais do que sobre normas pré-existentes que regulariam as estruturas linguísticas de forma descontextualizada e a priori das situações de uso mais concretas. O falante não-nativo é tido como construtor das normas tanto quanto o nativo, uma vez que ambos aprendem ILF na situação de língua *não-materna*, como frisam Jenkins, Cogo & Dewey (2011), ou seja, todos são *estrangeiros* no ILF. O ILF coloca portanto todos os usuários deste inglês no mesmo patamar, conferindo aos “estrangeiros” que aprendem inglês igualdade de condições com os falantes de inglês como língua materna, já que estes também precisariam *aprender* ILF ou, em outras palavras, desaprender seus privilégios de falantes nativos do inglês para poderem aprender a usar inglês em ambientes interculturais.

As implicações de tal perspectiva são enormes, especialmente para professores não-nativos de ILE, que não seriam mais identificados pelas teorias de aquisição como dependentes dos usos e normas dos falantes nativos, e poderiam assim se curar da “síndrome do impostor” (BERNAT, 2008) que os acomete quando se veem tomando os nativos como modelos de uma proficiência linguística inatingível a não-nativos. Essa posição os leva a sentirem-se sempre “em falta”, frustrados como professores de uma língua que jamais chegam a conhecer “como deveriam”, ou seja, como supostamente a conheceria um falante nativo da língua (aquele idealizado pelas teorias de aquisição centradas no construto “falante nativo”).

⁹ Os círculos de Kachru (1985) distribuem os falantes nativos e não nativos de inglês em três círculos concêntricos: no centro (*inner circle*), estariam os falantes nativos e os países onde inglês é a primeira língua; no segundo círculo (*outer circle*) estariam os usuários de inglês como segunda língua, de países como a Índia, a África do Sul, a Nigéria, por exemplo; no terceiro círculo (*expanding circle*), o mais externo, estariam os falantes de ILE, como o Brasil, a China, etc. Esta divisão tem sido criticada amplamente, em especial por posicionar centralmente o falante nativo (PARK & WEE, 2009; FERNANDES, 2009), mas ainda funciona como referencial (PEDERSON, 2011) para as discussões em torno do que Jenkins chamou de “paradigma do inglês global” (JENKINS, COGO & DEWEY, 2011). Para uma releitura dos círculos de Kachru, ver GRADDOL, 2006, p. 110.

Entretanto, lembra-nos Pennycook (2007), as tentativas de marcar o ILF como uma língua ou uma variedade diferenciada independente de uma normativa “central” levam muitas vezes à falácia da ideia de língua como uma entidade autônoma, independente dos sujeitos que a constroem como tal: tentar descrever, categorizar, registrar um fenômeno em constante transformação, que foge o tempo todo da normalização (VEIGA-NETO & LOPES, 2007; FOUCAULT, 2003) da linguística tem se mostrado um empreendimento inatingível (PENNYCOOK, 2007, p.94): “A impossibilidade de dar conta da variação do inglês através da descrição de um suposto *core*, ou de fazer deste *core* um produto da variação faz destas tentativas uma proposta inalcançável.”¹⁰

Neste processo de tentar legitimar o ILF através de sua institucionalização e adequação às normas científicas consideradas válidas pela academia, dando-lhe o estatuto de *língua* ou de *variedade* por direito (SEIDLHOFER, 2011, p.19-24), muitas vezes o inglês se apresenta como uma língua neutra, sem pátria, despolitizada; esse silenciamento da cumplicidade do inglês com a homogeneização e o consumismo, de sua coincidência com sistemas específicos de dominação e opressão, com noções particulares do que seja ou não seja desenvolvimento, progresso, sucesso, felicidade omite a complexidade das relações do inglês com a globalização e projeta a língua como uma tábua de salvação da pobreza e da ignorância (RICHARDSON, 2007; SIFAKIS, 2005 SEIDLHOFER, 2011).

As consequências disso para as identidades dos falantes e não-falantes de inglês são várias, mas destaco aqui duas delas: por um lado, a exclusão de muitos (sim, ainda existem muitas pessoas no mundo que *não sabem* inglês – BAKER, 2012) do sistema de valoração positiva dos conhecimentos e modos

¹⁰ Seidlhofer, em seu livro *Understanding English as a Lingua Franca* (2011), confere ao que ela chama, seguindo Widdowson, de “inglês virtual” a autoridade de definir o que pode ser considerado legítimo ou não dentro do ILF (capítulo 5, p.94-123). Esta afirmação pressupõe a existência de um *núcleo central* característico para cada língua e pré-concebido, uma espécie de *essência* demarcadora dos limites da língua, aos moldes do gerativismo de Chomsky. O conceito de *núcleo* permanece e, portanto, atingi-lo e descrevê-lo também transparece como algo possível e desejável. Concordo com Seidlhofer (2011, p.118-9) quando ela afirma que “tem que haver um conjunto pressuposto de regras ou normas, do contrário um uso de língua não poderia ser identificado como criativo”, mas diferentemente dela, vejo este conjunto como estabelecido de forma discursiva, pelo contexto de interação, pela negociação de procedimentos de construção de sentidos entre os sujeitos, e não como uma entidade “virtual” que estaria pré-dada por uma essência encerrada em um *núcleo mínimo* em cada língua.

de existir ligados ao inglês (JORDÃO, 2008), pois mesmo no ILF, com sua desvinculação de modelos normativos centralizados na suposta “natividade” do inglês, alguns terão o direito de se considerar usuários deste ILF – se reconhecidos como dominando as “normas” que o caracterizam como uma *língua*, enquanto outros, não. Por outro lado, o ILE pode ter o efeito de desvalorizar aqueles que, justamente por conhecerem a língua inglesa, ficam rotulados como porta-vozes de uma cultura homogeneamente caracterizada como anglo-americana ou “nativa”, e consequentemente passam a ser considerados coniventes com as políticas imperialistas, neoliberais e totalizadoras associadas a esta cultura. São duas posições contraditórias e, por isso mesmo, instigantes: ao lado da visão de que o inglês não estaria ou não poderia ser atrelado a culturas específicas existe a visão de que essa língua estaria sim, necessariamente, atrelada a culturas específicas e não poderia ser considerada uma língua “sem cultura” – ela seria, como todas as outras línguas mas talvez num grau bem mais acentuado do que a maioria, uma língua “mestiça” (SIQUEIRA, 2011, p.94, em referência a LEFFA, 2002, p.13), uma língua que estabelece uma relação com cultura na qual “o link entre uma língua e seu contexto cultural é recriado em cada instância de uso”, como afirma Baker (2012, p.26).

Algumas pesquisas sobre ILF têm trazido essas questões à discussão, problematizando a idealização do inglês e as posições de sujeito que ela constrói, especialmente para alunos e professores de ILE [(ver GIMENEZ, CALVO & EL KADRI (Org.), 2011; BAKER, 2012)]. Mas ainda tem sido pouco: a meu ver, o que o ILF precisa fazer é construir novos modelos para entender o fenômeno/ construto *língua*, rompendo de vez com a linguística tradicional e instituindo outros procedimentos de legitimação, especialmente para problematizar as questões sociais trazidas à tona pelo “paradigma do inglês global”, como o definem Jenkins, Cogo & Dewey (2011). Talvez Seidlhofer (2011) tenha começado a fazer isso, mesmo que com o objetivo de descrever o sistema subjacente ao ILF (“underlying system”, p.119) em seu *núcleo central* (“set of rules or norms”, p.118 – ver nota de rodapé 11), ou seja, sem questionar as bases da própria ideia de língua e de sua necessidade para a compreensão de como as pessoas são informadas por tal noção. Pennycook (2007, p.99) explica que,

se o entendimento atual de língua foi inventado e mantido durante uma era de construção de nação, de modernidade e de enquadramentos particulares de identidade, as mudanças globais nos anos mais recentes sugerem novas formas de construção. Este é um dos motivos pelos quais a invenção, desinvenção e reconstrução das línguas é tão importante no momento atual. É por isso também que o foco no Inglês

tem uma significação particular, uma vez que o Inglês está sujeito a uma série de formações discursivas bem diferentes daquelas de momentos históricos diferentes.

O caráter *estrangeiro* do ILE, em contraste com ILE, ao mesmo tempo em que remete a relações de subalternidade (falante nativo X estrangeiro; centro X periferia), ou talvez justamente por isso, ressalta a necessidade de se pensar no inglês como uma língua politicamente posicionada como a língua “do outro”, e potencializa abertura para tematizar a relação do local com o global, mantendo sua singularidade diante de outras línguas estrangeiras na sociedade atual. “Singularidade”, entretanto, não remete aqui a “superioridade”: o inglês não é em si (ou melhor, na essência do construto) uma língua *superior* a qualquer outra, mas é inegável que ele tem sido colocado em uma posição específica que o diferencia das outras línguas na contemporaneidade, estando ligado como está a questões de globalização, contato, construção e distribuição de conhecimento, associado à comunicação entre pessoas de várias partes do mundo, atrelado aos discursos imperialistas e (neo)liberais, ao mesmo tempo em que é utilizado para atrair atenção mundial a reivindicações locais, a demandas por justiça social e democracia em estados totalitários, a identidades particulares em nações específicas cuja língua materna não é o inglês, mas que sentem a necessidade de se manifestar nesta língua. A *estrangeiridade* da língua inglesa hoje em dia exige uma revisão do que se entende por “estrangeiro”, “exterior”, “estranho”, “imperialista” e, principalmente, uma reconceituação do que sejam língua e comunicação, uma vez que, como afirma Widdowson (2003, p. 46),

pode-se aceitar a teoria da conspiração que diz que houve uma *intencionalidade* [itálicos no original] de usar a língua inglesa para a dominação, mas o pressuposto de que tal intenção tenha sido bem sucedida, que é frequentemente tomado como necessariamente um efeito desta intencionalidade, está baseado num conceito de língua como código invariável, de comunicação como a simples transmissão de mensagens codificadas por falantes-ouvintes ideais em comunidades de fala homogêneas.¹¹

¹¹ No original: “One might accept the conspiracy theory that there was an *intention* to use English to dominate, but the assumption that the intention was successful, this is often taken as a necessary corollary, is based on a concept of the language as an invariant code with communication as the simple transmission of encoded messages by ideal speaker-listeners in homogeneous speech communities.”

Considerando também, além da concepção de língua e de comunicação, as funções sociais (políticas, econômicas, culturais) do inglês e as situações de aquisição-aprendizagem dessa língua em relação a essas funções, vemos que pensar no inglês como língua estrangeira (ILE) remete às relações (neo)coloniais que não deixam de existir apenas porque as teorias pós-coloniais as têm exposto incansavelmente. Silenciá-las com o uso de termos mais neutros como ILA ou ILF pode não ser um caminho produtivo para diminuir as diferenças, pois oculta (ou tenta ocultar) questões voltadas à construção do capital cultural associado à língua inglesa em comunidades específicas, assim como mascara (ou tenta mascarar) o consequente posicionamento dos sujeitos reconhecidos como detentores ou não deste capital. A língua e as comunidades que se constroem nela resistem a sistematizações e formalizações rígidas e se ressignificam constantemente.

Se não nas salas de aula neste país afora, pelo menos nos documentos oficiais para o ensino de inglês no Brasil, como as OCEM e as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná,¹² representações da língua inglesa como “instrumento do imperialismo” ou como restrita a países “do centro”, como os EUA ou a Inglaterra, não aparecem atreladas ao que se chama “inglês como língua *estrangeira*” numa perspectiva de *estrangeiro* como *colonial*. Tradicionalmente, a noção de *estrangeiro* remete a tempos coloniais, em que o diferente era visto como superior, opressor, destruidor, inimigo. Atualmente, essa noção tem sido ressignificada como a diferença que permite o contraponto, a percepção do local, a aprendizagem de si e do outro: com as teorias do discurso, do pós-estruturalismo e do pós-colonialismo, diferença e exterioridade adquirem sentidos positivos, uma vez que são consideradas elementos fundamentais para o movimento de sentidos e de procedimentos interpretativos (JORDÃO, 2013; HALU, 2011; ANDREOTTI, BARKER & NEWEL-JONES, s/d; ANDREOTTI, 2011). O adjetivo *estrangeira*, apostado à língua inglesa, ao mesmo tempo em que se refere à posição de subalternidade dos aprendizes e dos falantes não-nativos, incita a discussão de questões que ligam esta língua e sua posição à globalização, a suas causas e efeitos, explicitando questões de ordem política voltadas à posição do inglês (especialmente nos currículos da educação básica brasileira) como língua hegemônica e como uma demanda da sociedade brasileira contemporânea e no mundo (SEIDLHOFER, 2011, p.ix) – afinal, oficialmente não existe nenhuma obrigatoriedade de oferta

¹² Disponíveis em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf.

da língua inglesa no Brasil¹³ (BRASIL, 1996; JÚNIOR, SENEFFONTE & PESSOA, 2011), mas mesmo assim ela é a língua mais comumente ofertada nas escolas por este país afora (PICANÇO, 2009).

À guisa de conclusão desta primeira seção, apresento a figura 3 abaixo, com palavras-chave que remetem às posições conferidas aos usuários do inglês a partir das visões de ILF sobre o ILE conforme discutidas até aqui.

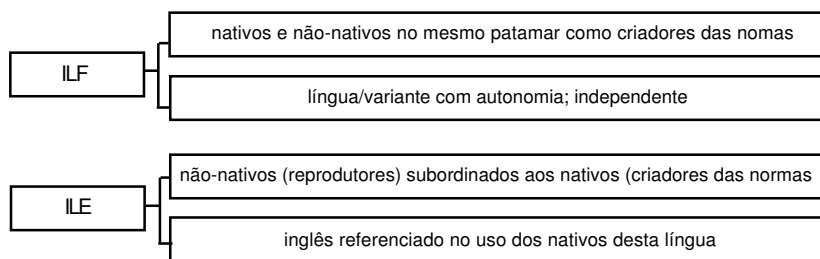


FIGURA 3 - Posições dos usuários de inglês nas perspectivas do ILF sobre o ILE.

3. Grupo 2: ILE e ILA – o que se “estrangeiriza” e o que se “adiciona”?

Numa pesquisa quantitativa realizada no portal Scholars, em março de 2013, localizei 70 artigos acadêmicos publicados nos últimos 5 anos em inglês nas áreas de linguística, linguística aplicada e educação, utilizando o termo “additional language” em seus resumos (enquanto 2.007 utilizavam “foreign language”). Dos 70, 64 abordavam a questão da aprendizagem de outras disciplinas em escolas onde o meio de instrução é a língua inglesa, imprimindo ao termo “adicional” as mesmas conotações do termo “segunda língua”. Apenas 6 artigos utilizavam “adicional” para situações de aprendizagem de inglês por pessoas com uma mesma primeira língua; um artigo somente (FLOWERDEW, 2008) fazia referência explícita à distinção entre ILA e ISL (“inglês como segunda

¹³ A legislação brasileira prevê a oferta de UMA língua estrangeira, deixando a cada escola, NRE ou Secretaria de Educação a escolha pela língua a ser ofertada. No Ensino Médio, no entanto, passa a ser obrigatória a oferta do espanhol a partir de 2011, o que não exclui a oferta concomitante de outras línguas estrangeiras. Para maiores detalhes pode-se consultar a legislação específica no site do MEC (LDB 1996, art. 26, parágrafo 5, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm; lei 11.161 – 2005, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)

língua”) como baseada na percepção crescente da contemporaneidade sobre o caráter multilíngue de uma grande parcela da população mundial (talvez em grande parte pela influência dos estudos de ILF e dos *World Englishes*, como apontaram Jenkins, Cogo & Dewey, 2011), percepção que faz com que se prefira considerar as línguas aprendidas depois da primeira como “adicionais” ao invés de “segunda”, já que cada vez mais os sujeitos conhecem uma terceira, quarta ou quinta língua. A mesma tendência a utilizar o termo ILA para situações de imersão foi encontrada nos textos listados pelas plataformas JSTOR (384 artigos com o termo “foreign language” – língua estrangeira, contra 8 com o termo “additional language” – língua adicional) e Proquest (839 artigos com o LE e 32 com LA) sob as mesmas condições de busca.¹⁴

Localmente, observei também a frequência desses termos nos resumos das apresentações aceitas para o IV Congresso Latino-Americano de Formadores de Professores de Línguas (CLAFPL, 2013), vinculado às atividades do GT “Formação de Educadores na Linguística Aplicada”, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPLL), uma vez que, segundo o próprio caderno, os resumos ali publicados “retratam as tendências, preocupações e reflexões dos pesquisadores e professores que atuam na área de formação de professores de línguas” (p.3). Dos 827 títulos publicados, 294 utilizaram o termo “língua estrangeira”; 11 se referiram a “língua adicional” para ambientes em que os aprendizes têm a mesma primeira língua; 4 utilizaram “língua adicional” para contextos em que se tem aprendizes com diferentes primeiras línguas, mas não em situação de imersão e 1 usou o termo “língua adicional” em contexto de imersão.

Se tais levantamentos podem ser considerados indicativos de algo, a conclusão é de que o termo *adicional* é muito mais frequentemente usado em situação de “segunda língua” do que de “língua estrangeira”, talvez menos por convicção do que pela sensação de *atualização* que o *novo* termo traz consigo. No Brasil se percebe que o termo *língua adicional* tem um espaço maior do que fora do país, embora ainda sendo usado apenas timidamente (12 títulos em 310 no ambiente “língua não-primeira”) para situações de aprendizagem

¹⁴ Detalho aqui os resultados de apenas um dos portais principalmente porque as 3 plataformas dão acesso muitas vezes aos mesmos textos, tornando falaciosos os resultados de uma contagem interna a cada portal ou de uma totalização dos resultados nos 3 portais. Além disso, a intenção de apresentar estes resultados é a de fornecer apenas uma ilustração do ponto em questão, e não uma evidência concreta de uma suposta veracidade factual.

de inglês em contextos plurilíngues e em contextos em que os aprendizes compartilham uma primeira língua diferente do inglês. Com base neste breve levantamento de títulos no Brasil e no exterior, a diferenciação mais comum nos dois contextos parece tomar o ambiente de contato com a língua como principal referência, de modo que, quando este ambiente é de imigrantes aprendendo a língua do país onde moram, usa-se geralmente “língua adicional”, enquanto em ambientes como os das escolas brasileiras, nos quais a sociedade nacional não usa inglês para comunicação interna, a maioria dos pesquisadores vem usando o termo “estrangeira”.

Relembrando as distinções propostas por Friedrich & Matsuda (2010), podemos constatar que eles, assim como a maioria dos artigos localizados nos portais e no caderno de resumos, reservam os termos ISL e ILA para contextos em que o inglês é aprendido por imigrantes que residem em países onde a língua materna é o inglês. Por contraste, ILE deve ser usado, defendem Friedrich & Matsuda (2010, p.54), em referência a situações nas quais o inglês não funciona como língua de comunicação nem entre os aprendizes, nem nas comunidades pelas quais eles circulam em seu dia a dia. Surge aqui uma nova questão: como especificar as “comunidades” pelas quais os alunos das escolas brasileiras circulam, uma vez que, com a popularização do acesso à internet e a intensificação da multimodalidade nas práticas de letramento o uso do inglês dentro do Brasil, entre brasileiros, vem crescendo bastante (ZACCHI, 2009; PEREIRA & TERRAZAN, 2011).

Quando se pensa especificamente no ambiente de sala de aula em escolas brasileiras, nas quais a maioria¹⁵ dos alunos tem o português como língua primeira e materna (mesmo que sejam várias línguas portuguesas), a marcação do inglês como sendo *estrangeiro* cria “brechas” (DUBOC, 2012) para a problematização desta disciplina nos currículos, potencializa o surgimento de oportunidades de discussão dos pressupostos e implicações da língua inglesa inserida na grade curricular. O uso do termo “estrangeira” remete à posição do inglês como uma língua ensinada e aprendida por falantes não-nativos e necessariamente implica no envolvimento de mais de uma língua (se é *estrangeira*, só pode sê-lo com relação a algo que é *familiar*: a língua materna e/ou outras línguas). Remete também à importância do inglês na cena nacional, à sua relação (de cumplicidade ou não) com a globalização, à

¹⁵ A ressalva se faz aqui às populações indígenas e de imigrantes, que têm o português como segunda língua, ou língua adicional.

massificação do saber e à (in)acessibilidade dos conhecimentos formais e/ou informais produzidos nos quatro cantos do mundo. Como afirma Widdowson (2003, p.114-115), “o que é real para os alunos é o fato de que ela [a língua inglesa como LE] não é familiar, é estrangeira para eles. E é para lidar com [e problematizar, diria eu] essa estrangeiridade que a disciplina precisa ser pensada”.¹⁶

Mesmo em comunidades em que os alunos têm uma primeira língua diferente do português, essa língua tende a ser a língua comum entre alunos e professores em sala de aula, e o inglês funciona como uma língua que não é normalmente utilizada por eles para comunicação uns com os outros. Digo “normalmente” porque há, como sabemos, vários usos de *elementos* linguísticos do inglês nas situações cotidianas de comunicação, especialmente entre os brasileiros mais jovens (GADIOLI, 2012).

Com o intuito de conferir à aprendizagem do inglês um tom “aditivo” em relação às outras línguas (CANADÁ, s/d), frisando o plurilinguismo das sociedades contemporâneas e contrapondo-se às críticas por vezes feitas à ideia de que o inglês ocuparia um lugar especial dentre as línguas estrangeiras, particularmente quando se pensa em termos de ILF, o termo ILA vem ganhando popularidade no Brasil. A partir da perspectiva de que em muitas comunidades brasileiras o inglês ensinado na escola seria apenas *mais uma* das línguas que os estudantes possam conhecer, o termo ILA celebraria a coexistência de várias línguas em sua insistência em não destacar uma língua em detrimento de outras, desconsiderando fronteiras políticas como demarcadoras de limites linguísticos e reconhecendo que a língua “do outro”, “estrangeira”, também pode ser utilizada como espaço expressivo por comunidades que compartilham de uma outra língua materna que não essa “outra estrangeira”.

Documentos oficiais brasileiros, como os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (2009), por exemplo, fazem uso do termo ILA, justificando sua escolha justamente com base nesses dois argumentos centrais: (1) a ideia de que a língua inglesa seria uma língua a ser “acrescida” à língua portuguesa e/ou a outras línguas que os alunos “já teriam em seu repertório”, destacando

o acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. Em diversas comunidades de nosso estado, essa

¹⁶ No original: “what is real for learners is the fact that it is unfamiliar, foreign to them. And it is this foreignness that the subject has to be designed to cope with”.

língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes. (RIO GRANDE DO SUL. Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, 2009, p.127).

e (2) ressaltando a ideia de que o inglês e o espanhol, línguas tratadas como adicionais nesses Referenciais, têm seus usos também dentro do próprio Brasil, não apenas fora dele, como se percebe no seguinte trecho do documento: “[o espanhol e o inglês] são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão *para participar na sua própria sociedade*” (p.128, grifo meu). O entendimento parece ser que, ao se referir ao ILE, estaríamos pensando no inglês para comunicação com outras sociedades que não a “nossa”. Em outras palavras, a distinção de fundo é entre o *local* e o *global*, tidos como entidades distintas, na qual o termo ILA faria referência tanto a usos globais quanto locais do inglês, destacando estes últimos e englobando as discussões em torno o ILF e do ILE. Interessante ressaltar aqui que SEIDLHOFER (2011, p. 3) entende o termo ILI contemplando esses dois sentidos (ela se refere ao ILI “localizado” – intranacional, e ao ILI “globalizado” – internacional), embora não pareça considerar, dentre os usos intranacionais do inglês, os usos em nações com uma língua materna comum, como fazem os Referenciais do RS.

Entretanto não fica claro, no documento oficial, quais seriam as “formas de expressão” utilizadas pelos alunos “para participar na sua própria sociedade”: talvez sejam os *elementos linguísticos* do inglês que aparecem praticamente incorporados à língua portuguesa (como os destacados por GADIOLI, 2012 ou pelos vídeos do programa Pé na Rua, intitulados “O inglês nosso de cada dia”, exibidos pela TV Cultura em 2009). A mim parece evidente que tais usos da língua inglesa são usos que fazem parte *da língua portuguesa* utilizada pelos alunos, que funcionam dentro do sistema multimodal de comunicação, evidenciando uma percepção híbrida de língua e de comunicação e, por isso, não podem ser tranquilamente caracterizados como usos *da língua inglesa* entre falantes de português como língua materna (ver exemplo na figura 4 abaixo). Esta característica do uso do inglês no Brasil parece apontar para a urgente necessidade de se construírem novos procedimentos para a compreensão desses fenômenos linguísticos, ao invés de tentarmos ajustá-los às velhas categorias de percepção, definição, classificação do que constitui uma língua e a diferencia de outra, do que constitui uma variante ou outra, uma modalidade linguística ou outra.



FIGURA 4 - Outdoor em São Paulo. CORBETT, J. Seeing the Signs. [sem data].

De qualquer modo, como afirma Pennycook (2007, p.111, citado anteriormente), o importante é considerarmos os desdobramentos dos modos de conceituar língua – especialmente ILF – para as pessoas, suas atitudes e posicionamentos. Por isso, termino esta seção do texto com um apanhado das considerações feitas nela sobre a ontologia do ILA e do ILE na perspectiva do ILA (figura 5).

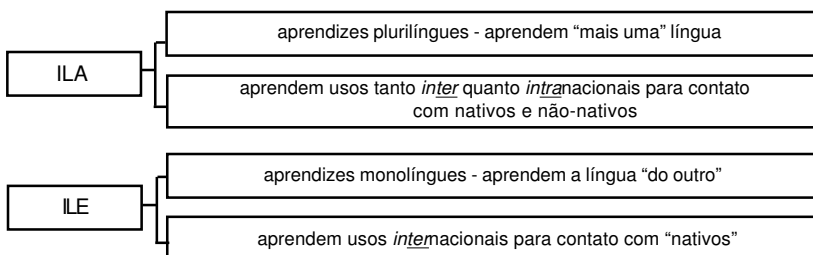


FIGURA 5 - Posições dos aprendizes de inglês nas perspectivas do ILA sobre o ILE

4. Considerações finais

A língua inglesa tem demandado uma grande transformação nas visões canônicas sobre o que seja uma língua e seu funcionamento nas sociedades (PENNYCOOK, 2007, p.99), assim como tem impactado no posicionamento

dos sujeitos falantes (não)nativos/usuários/construtores das línguas, a quem se atribuem diferentes capitais culturais conforme sejam reconhecidos como tendo mais ou menos “domínio” (ou conhecimento) sobre/de determinadas línguas. As diferentes línguas têm, em diferentes sociedades, maior ou menor capital cultural, numa relação que até recentemente poderia ser considerada como diretamente proporcional ao poder econômico dos países reconhecidos como “nativos” de cada língua. Mais recentemente, no entanto, especialmente com o fenômeno das redes sociais, a língua inglesa parece estar constituindo um campo próprio, no qual os laços com países e falantes nativos estão se modificando bastante. Neste sentido, tem-se discutido intensamente o impacto das redes sociais e das linguagens digitais e multimodais (MAGNANI, 2011; HILSDORF-ROCHA, 2010) em nossas práticas de letramento com a língua inglesa. O “estrangeiro” visto como “distante” tem sido uma categoria questionável diante das tecnologias de informação e comunicação que estão revolucionando nossos procedimentos interpretativos, nossos conhecimentos e processos de *meaning-making* (CAZDEN et al. 1996; COPE & KALANTZIS, 2000), a partir da facilitação do contato/interação com usuários da língua inglesa que originalmente têm várias outras línguas como suas línguas “nativas”.

É preciso levar essas questões em consideração quando se tenta entender o papel da língua inglesa nas sociedades contemporâneas e em especial a função do ensino-aprendizagem desta língua em contextos culturais específicos. A terminologia adotada por várias perspectivas, mormente por aquelas preocupadas com as ontologias construídas a partir do papel e da função da língua inglesa na sociedade, é bastante variada e se sobrepõe com frequência; com isso, também os sentidos pressupostos e gerados por cada uma por vezes coincidem, outras vezes divergem sobremaneira. É assim que as concepções do que seja uma língua franca, adicional ou estrangeira também se confundem. Este texto intenta contribuir para um aprofundamento das implicações possíveis conforme se atribuam determinados sentidos às diversas ontologias construídas para os sujeitos que ensinam, aprendem e usam a língua inglesa.

Desse modo, está longe dos objetivos explícitos deste texto instaurar uma homogeneização para os termos utilizados neste campo: não quero aqui contribuir para uma uniformização de sentidos, talvez desejável pelos leitores que se identificam mais com perspectivas da modernidade. Como insistem Friedrich & Matsuda (2010, p. 25), a ideia aqui é de que essa discussão e a terminologia construída por ela e com ela contribuem para uma consciência

de que as línguas são, no fundo, sempre *muitas* línguas, e que o inglês não é exceção. Este texto, que aqui se encaminha para a conclusão, pressupõe e conclui que simplesmente escolher um termo e defendê-lo como preferível em relação a outros não contribui para uma análise crítica, podendo inclusive encobrir a variedade de sentidos possíveis e suas implicações ontológicas. Por isso, concordo com Friedrich & Matsuda (2010, p.25) quando afirmam a importância de se “examinar criticamente o uso indiscriminado das variantes do círculo interno como a única norma aceitável e para o poder, a *posse* e a responsabilidade cada vez maiores que os falantes não-nativos têm em definir o que é apropriado no uso do inglês em contextos internacionais”. Acredito que essas questões são inevitáveis e produtivas quando se adentra o campo do ILF, ILA ou ILE a partir de preocupações identitárias, sociais, políticas, históricas e culturais na contemporaneidade. Acredito mais, ainda com Friedrich & Matsuda (2010, p. 25), que “trocar um termo por outro indiscriminadamente não vai alcançar” uma discussão crítica do assunto.

Em texto anterior (JORDÃO, 2011, p.223-224) apontei que apesar de todas as discussões sobre o ILF, esta língua ainda está atrelada a seus usos percebidos como “nativos” e, deste modo, ainda se ancora no círculo interno como referencial normativo e de uso (BAKER, 2012; JENKINS, 2007); no mesmo texto, atribuí justamente a este fator a necessidade imperiosa de se problematizarem as construções de sentidos em torno da língua inglesa. Naquela ocasião, adotei o termo ILI como um termo “guarda-chuva” para abordar estas e outras questões voltadas aos usuários falantes, ouvintes, videntes e/ou escreventes (não)nativos e seus investimentos identitários, econômicos, político-ideológicos na língua inglesa nos tempos atuais. Como eu, também Siqueira (2011) e Pennycook (2007) fazem uso de ILI para explicitar essas questões. Entretanto, acredito que seja de suma importância não reduzir nem enfocar a discussão em torno da necessidade de escolha de um ou outro termo, mas sim em torno dos “efeitos de sentido” e “desejo/vontade de verdade” (FOUCAULT, 2003, p.17; SHERIDAN, 2004) que percebemos no uso dos diferentes termos, o que espero ter conseguido fazer, pelo menos em parte, neste texto.

NOTA: Agradeço imensamente a Francisco Carlos Fogaça (UFPR) e Simone Sarmiento (UFRGS) pela leitura crítica e comentários feitos a este texto.

Referências

ANDREOTTI, V. *Actionable Postcolonial Theory in Education*. UK: Palgrave-Macmillan, 2011.

ANDREOTTI, V.; BARKER, L.; NEWELL-JONES, K. *Critical Literacy in Global Citizenship Education*: professional development resource pack. Center for the Study of Social and Global Justice (CSSJG), University of Nottingham, UK, [s/d.].

BAKER, W. Global cultures and identities: refocusing the aims of ELT in Asia through intercultural awareness. In: MULLER, T.; HERDER, S.; ADAMSON, J. & SHIGEO BROWN, P. (Ed.). *Innovating EFL education in Asia*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012. p.23-34.

BERNAT, E. Towards a pedagogy of empowerment: the case of ‘impostor syndrome’ among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. *ELTED*, v.11, p.1-8, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 30 de março de 2013.

CANADA. Manitoba Education. English as an Additional Language, [s/d.]. Disponível em <<http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/eal/index.html>>. Acesso em 01 de abril de 2013.

CAZDEN, C. et al. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v.66, n.1, 1996.

CORBETT, J. Seeing the Signs. [s.d.]. Postado no blog *Loafing and Lurking* em 12 de abril de 2013. Disponível em <http://johnbcorbett.wordpress.com/2013/04/12/seeing-the-signs/>. Acesso em 12 de abril de 2013.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies*: literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2000.

DUBOC, A. *Atitude curricular*: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. Tese (Doutorado) - USP, FFLCH, São Paulo, 2012.

EL KADRI, M. *O estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores*. Dissertação (Mestrado). UEL, Londrina, 2010.

FERNANDES, R.K.M. *Inteligibilidade e inglês como língua internacional*. Um estudo de caso da pronúncia de palavras em *-ed* produzidas por falantes brasileiros. 2009, 113 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Ingleses e Americanos – LA). Universidade de Lisboa, 2009.

- FLOWERDEW, J. Scholarly writers who use English as an Additional Language: what can Goffman's "Stigma" tell us? *Journal of English for Academic Purposes*, v.7, n.2, p.77-86, 2008.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FRIEDRICH, P. & MATSUDA, A. When Five Words Are Not Enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca. *International Multilingual Research Journal*, v.4, n.1, p.20-30, 2010.
- GADIOLI, I. *Práticas subversivas na escola pública: resistência e acomodação na agência de alunos dentro e fora da aula de inglês*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFSC, Florianópolis, 2012.
- GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S. & EL KADRI, M.S (Org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas: Pontes, 2011.
- GRADDOL, D. *English Next*. British Council, 2006.
- HALU, R.C. Formação continuada de formadores de professores: a experiência das tutoras de inglês do NAP-UFPR. In: JORDÃO, C.; MARTINEZ, J.; HALU, R. C. Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011.
- HARRIS, R. On redefining linguistics. In: DAVIS, H. and TAYLOR, T. (Ed.). *Redefining Linguistics*. London: Routledge, 2003, p.17– 68.
- HILSDORF-ROCHA, C. *Propostas para inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos*. Tese (Doutorado). Unicamp, IEL, Campinas, 2010.
- JENKINS, J. *The Phonology of English as an International Language: new models, new norms, new goals*. Oxford: OUP, 2000.
- JENKINS, J.; COGO, A. & DEWEY, M. Review of Developments in Research into English as a Lingua Franca. *Language Teaching*, Cambridge, v.44, n.3, p.281–315, 2011.
- JENKINS, J. (Un)pleasant? (In)correct? (Un)Intelligible? ELF Speakers' perceptions of their accents. In: MAURANEN, Anna and RANTA, Elina (Ed.). *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2009, p.10-35.
- JENKINS, J. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: OUP, 2007.
- JORDÃO, C.M. A Língua Inglesa como Commodity: direito ou obrigação de todos? *Conhecimento Local e Conhecimento Universal*, v.3, p.272-295, 2004.

JORDÃO, C.M. A posição do Inglês como Língua Internacional e suas implicações para a sala de aula. In: GIMENEXZ, T.; CALVO, L.C.S. & EL KADRI, M.S (Org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas: Pontes, 2011.

JORDÃO, C.M. A Postcolonial Framework for Brazilian EFL Teachers' Social Identities. *Revista Matices*, Universidad Nacional de Colombia, v.2, 2008.

JORDÃO, C.M. Discurso e identidade em língua estrangeira: Crusoé e Sexta-feira na sociedade em rede. In: RIBEIRO DOS SANTOS; ANDRELINO (Org.) *Linguagens em Interação II: leitura e ensino de línguas*. Maringá: Clichetec, 2010.

JORDÃO, C.M. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. In: ORTENZI, SILVA; CALVO & EL KADRI (Org.). *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil*. Campinas: Pontes, 2013. (no prelo).

JORDÃO, C.M.; MARTINEZ & HALU. (Des)conforto nas práticas de professoras de inglês. In: ZACCHI & TAVARES, 2013. (no prelo).

JÚNIOR, SENEFONTE & PESSOA. A importância da inserção de língua inglesa nas séries iniciais do ensino fundamental. *Web-artigos, Educação*, 2011. Disponível em < <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-insercao-de-lingua-inglesa-nas-series-iniciais-do-ensino-fundamental/72336/> >. Acesso em 30 de abril de 2013.

KACHRU, B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R. & WIDDOWSON, HH. G. (Ed.). *English in the world: teaching and learning the language and literatures*. Cambridge University, Cambridge, 1985. p.11-30.

KRASHEN, S.; & TERRELL, T.D. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press, 1983.

MAGNANI, H. Um passo para fora da sala de aula: novos letramentos, mídias e tecnologias. Curitiba: UFPR, *Revista X*, v.1, p.1-18, 2011.

PALLÚ, N.M. *Que inglês utilizamos e ensinamos?* Reinterpretações de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo. Tese (Doutorado). UFPR: Curitiba, 2012.

PARK, J.S-Yul; WEE, L. The three circles redux: a market – theoretic perspective on World Englishes. *Applied Linguistics*, v.30, n.3, p.389-409, 2009.

PÉ na Rua. Exibido em 25/05/2009, disponível em: <<http://www.tvcultura.com.br/penarua>>

- PEDERSON, M. English as a Lingua Franca, World Englishes and Cultural Awareness in the Classroom: a North American perspective. In: GIMENEZ; CALVO & EL KADRI (Org.). *Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 59 a 116.
- PENNYCOOK, A. The Myth of English as an International Language. In: PENNYCOOK & MAKONI, S. (Ed.) *Desinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p.90-115.
- PEREIRA, A.G. & TERRAZAN, E.A. A multimodalidade em textos de popularização científica: contribuições para o ensino de ciências para crianças. *Ciência & Educação*, v.17, n.2, p.489-503, 2011.
- PICANÇO, D. O papel formativo das línguas estrangeiras no Brasil. *Diálogos Latinoamericanos*, Dinamarca, n.15, 2009.
- PROJETO VOICE. Vienna-Oxford International Corpus of English as a Lingua Franca, http://www.univie.ac.at/voice/page/what_is_voice. Acesso em 27/03/2013.
- RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of “nativity”: comments on the controversy over “new/non-native Englishes”. *Journal of Pragmatics*, v.27, p.225-231, 1997.
- RAJAGOPALAN, K. The Ambivalent Role of English in Brazilian Politics. *World Englishes*, v.22, n.2, p.91-101, 2003.
- RAJAGOPALAN, K. The Concept of ‘World English’ and its Implications for ELT. *ELT Journal*, v.58, n.2, p.111-117, 2004.
- RAJAGOPALAN, K. Non-native Language Teachers: perceptions, challenges and contributions to the Profession. *Educational Linguistics Series*, v.5, part V, p.283-303, 2005.
- RICHARDSON, E. (Dis)inventing Discourse: Examples from Black Culture and Hip-hop Rap/Discourse. In: PENNYCOOK & MAKONI, S. (Ed.). *Desinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
- RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul. Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*. Porto Alegre, SE/DP, 2009.
- SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: OUP, 2011.
- SHERIDAN, A. *Michel Foucault: The Will to Truth*. New York: Routledge, 2004.
- SIFAKIS, N. C. Challenges in teaching ELF in the periphery: the Greek context. *ELT Journal*, v.63, n.3, p.230-237, 2009.
- SIFAKIS, N. C.; SOUGARI, A.M. Pronunciation issues and EIL pedagogy in the periphery: a survey of Greek state school teachers beliefs’. *TESOL Quarterly*, v.39, n.3, p.467–88, 2005.

SIQUEIRA, S. Inglês como Língua Franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S. & EL KADRI, M.S. *Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas: Pontes, 2011.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M.C. Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.28, n.100, 2007. Disponível em <http://tinyurl.com/m2rj6tn>. Acesso em 2 de abril de 2013.

WIDDOWSON, H.G. *Defining Issues in English Language Teaching*. OUP: Oxford, 2003.

ZACCHI, V. Multimodalidade e a construção da identidade dos Sem-Terra. *Revista da Anpoll*, v.2, n.27, p.247-267, 2009.

Recebido em: 13/09/2013. Aprovado em: 29/01/2014