



Calidoscópico

E-ISSN: 2177-6202

calidoscopio@unisinis.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

de Assis-Peterson, Ana Antônia; Pagliarini Cox, Maria Inês
Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal
Calidoscópico, vol. 5, núm. 1, enero-abril, 2007, pp. 5-14
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561894004>

- 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

Ana Antônia de Assis-Peterson
anaassis@terra.com.br

Maria Inês Pagliarini Cox
icox@terra.com.br

Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal

English in the age of globalization: beyond good and evil

RESUMO – Este trabalho relembra três leituras para o fenômeno do vínculo inalienável entre globalização e inglês: a leitura ingênua, que vê a mundialização da língua como natural e neutra; a leitura crítica, fortemente timbrada pela ideologia nacionalista e anti-imperialista, que a interpreta como mais uma instância da dominação americana sobre o mundo; e a leitura crítica da leitura crítica, que aponta os limites da posição anti-imperialista na nova ordem mundial posta pela globalização. Contudo, qualquer que seja a leitura, ninguém quer/pode esperar mais para aprender inglês. Essa urgência nos coloca cara a cara com a ineficiência histórica da escola pública para ensinar língua estrangeira, prerrogativa dos cursos livres de idiomas, situação que vinha/vem fazendo do domínio do inglês, entre outras línguas, um capital cultural garantido apenas para filhos das classes mais abastadas. Para esses, começa a assomar no horizonte também as chamadas escolas bilíngües. E para os outros, os desvalidos da sorte?

Palavras-chave: globalização, educação pública, ensino-aprendizagem de LE.

ABSTRACT – This article resumes three interpretations for the phenomenon of the bond between globalization and English. First, it recalls the naïve position that sees the worldliness of English as natural and neutral. Second, it presents the critical view deeply marked by the nationalist and anti-imperialist ideology that understands the spread of English as another dimension of USA domination over the world. Finally, the third view is the critical viewpoint of the critical viewpoint that points out the limitations of the anti-imperialist position in the new world order imposed by globalization. However, whatever the interpretation is, no one wants or can wait any longer to learn English. These urges place us face to face with the historic inefficiency of Brazilian public schools to teach foreign languages. Along the years the privilege of efficient teaching has been allocated to private language institutes. Such situation has been turning the competent learning of English among other languages into a cultural asset guaranteed only to the children of wealthy classes in Brazilian society. For the wealthy, on the horizon appears the so called bilingual school. And what is there for the others, for the underprivileged?

Key words: globalization, public education, foreign language teaching/learning.

Antes de falar inglês o mundo falou latim e francês. Contudo, diferentemente do que ocorrera com o latim e o francês, línguas usadas, sobretudo, para a enunciação da alta cultura e, portanto, domínio restrito de uma elite intelectual e dirigente, nos tempos da globalização, o inglês se dissemina por todas as esferas de atividades sociais. Em nenhum outro tempo da história da humanidade, os homens precisaram tanto de uma língua comum como agora, ao serem reunidos pelo/no ciberespaço.

As interações entre falantes de diferentes línguas sempre ocorreram e sempre deram origem a meios de comunicação comuns: línguas francas, sabirs, pidgins, crioulos, línguas veiculares etc. Enquanto as fronteiras só eram atravessadas no ritmo dos pés humanos, dos cava-

los e das canoas, e a comunicação se resumia à interação face a face, a necessidade de uma língua comum não se impunha com a mesma veemência. O aperfeiçoamento da indústria da navegação, que tornara possível aos homens reencontrar partes de sua espécie separadas por mares, e a invenção da escrita e depois da imprensa, que ampliara a possibilidade de comunicação para além da imediatez da interação face a face aumentara a necessidade de uma língua comum. Os trens, os carros, os aviões só têm feito encurtar as distâncias entre os homens. O telefone permitiu que pessoas, separadas no espaço, co-habitassem um mesmo tempo, assim como o rádio e a televisão.

Contudo, nenhum desses meios de circulação e comunicação comprimira as distâncias entre os homens

na proporção realizada pela Internet, que tecnicamente permite a interação de “todos com todos” em tempo real. O único embaraço a esse meio de comunicação sem fronteiras é o gueto da língua materna, quando essa língua materna não é o inglês. Nunca os homens sentiram tanta falta de uma língua comum, nunca desejaram tanto saber inglês, mesmo que, em nome de alguma ideologia nacionalista e anti-imperialista, odeiem essa língua.

Enquanto a urgência do inglês não havia batido à porta, fazíamos corpo mole para o arrematado fracasso do ensino de língua estrangeira na escola pública, situação não diferente na escola particular, com o atenuante de que sua clientela pode pagar por um curso livre de idiomas, lugar projetado como ideal para a aquisição do inglês. A incompetência da escola pública em fazer dos filhos das classes menos favorecidas usuários do inglês vem colaborando, ano após ano, para a reprodução da atual ordem econômica e social. Os filhos das famílias abastadas são preparados, ironicamente, para ingressar em universidades públicas, para cruzar “legalmente” as fronteiras do país em busca dos melhores empregos, para ocupar cargos de direção. Os filhos das famílias empobrecidas, geralmente, trabalham de dia para poder custear uma universidade privada à noite, isso quando não engrossam a base da pirâmide dos que se evadem da escola antes de completar o ensino básico. Esses, quando cruzam as fronteiras do país, o fazem, quase sempre, como imigrantes ilegais e para realizar serviços braçais, que até combinam com o mutismo a que são condenados em terra estrangeira. Se antes a educação pública produzia os subempregados e os desempregados da nação, contemporaneamente está em via de produzir os inempregáveis da globalização.

Eis as temáticas de que nos ocuparemos neste texto.

Inglês & Globalização: impossível ignorar...

Começemos por um lugar-comum: o mundo contemporâneo é o mundo da globalização. E a globalização, como assinala Ortiz (2006, p. 17), “declina-se (...) em inglês”, afirmação categórica que o cientista social atenua, juntando ao verbo no presente do indicativo o modalizador “preferencialmente”, assim:

A globalização declina-se preferencialmente em inglês. Digo, preferencialmente, pois a presença de outros idiomas é constitutiva de nossa contemporaneidade, mesmo assim, uma única língua, entre tantas, detém uma posição privilegiada (Ortiz, 2006, p. 17).

Que o mundo global fala inglês, é algo incontestável. Contudo, essa ubiquidade da língua tem sido alvo de diferentes interpretações. Há, por um lado, as chamadas leituras ingênuas que explicam a ampla difusão do inglês, ressaltando a simplicidade de sua gramática, a sua justeza e afinidade com a mídia, com o marketing, com a ciência, com a técnica e com o progresso, a sua aura de moderni-

dade e, principalmente, seu caráter neutro como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, uma vez que a utopia do esperanto, entre outras propostas de criação artificial de uma língua internacional desenraizada de fronteiras geopolíticas, não vingou. Quer dizer, na falta de um esperanto bem sucedido, “esperantizar-se” o inglês.

Há, por outro lado, as chamadas leituras críticas que, nutrindo-se mais ou menos de uma vulgata da Escola de Frankfurt, desconfiam da aludida neutralidade do inglês. Os frankfurtianos (Horkheimer, Adorno, Marcuse e Habermas, dentre os mais notáveis) desenvolveram uma perspectiva crítica de análise das práticas sociais, atenta à presença insidiosa da ideologia burguesa, como mecanismo de distorção da realidade e ocultação e legitimação de relações assimétricas de poder. Pretendiam potencializar a consciência das raízes da dominação, minando a ideologia e promovendo a verdade, a desalienação, de modo a contribuir para emancipação dos homens e para as transformações sociais. Foram eles os criadores do conceito de “indústria cultural” para designar a transformação de entidades culturais em mercadorias padronizadas distribuídas pela mídia. A indústria cultural era vista como uma espécie de cimento para manter a ordem existente. Na constelação semântica do discurso frankfurtiano, a onipresença do inglês no mundo global passou a ser interpretada por uma plêiade de intelectuais que se auto-intitulam politizados como produto do imperialismo americano e, desde então, a sua aludida inocência estaria desacreditada para sempre.

Não são poucos os estudos que lêem a globalização do inglês como obra diabólica dos Estados Unidos, como abuso de seu descomunal poder econômico, bélico e político no conjunto das nações. Usando menos a força bruta e mais o poder simbólico como estratégia de dominação, o imperialismo entronou novos deuses, “prometeus” da modernidade – a ciência, a tecnologia e o banquete do consumo – que se expressam, sobremaneira, em inglês e fecundam a imaginação de pessoas de todos os cantos da Terra com a ambição do progresso. Nos termos de Latouche (1994, p. 29), “As formas antigas de *ser* mais, substituí-se o objetivo ocidental de *ter* mais. O bem-estar canaliza todos os desejos (a felicidade, a alegria de viver, desprendimento...) e se resume em alguns dólares suplementares”.

Phillipson (1992) é referência obrigatória no que tange à leitura do fenômeno da difusão do inglês no mundo pela via do imperialismo. De modo contundente nomeou sua obra como *Linguistic Imperialism*, denunciando a “dominância do inglês afirmada pela constituição e contínua manutenção de desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e outras línguas” (1992, p. 47). Argumenta que a hegemonia do inglês, solidamente enraizada no período colonial, tem sido promovida e sustentada por estruturas materiais ou institucionais (agências britânica

e norte-americana) e argumentos ideológicos relacionados ao ensino da língua no mundo para promover interesses capitalistas. Mediante a promoção de características intrínsecas (língua pura, legítima), extrínsecas (disponibilidade de materiais, professores, instituições para seu ensino, disponibilidade de insumo para todos os navegadores da Internet) e funcionais (inglês como passaporte para o mundo global e desenvolvimento material e intelectual), agências diversas vêm promovendo e garantindo a ascendência do inglês em relação às demais línguas. Consoante Phillipson, a difusão do inglês no mundo constitui uma ameaça à vida de outras línguas e ao multilingüismo, perigo iminente que só poder ser enfrentado por meio de políticas lingüísticas que promovam as línguas minoritarizadas na conjuntura da globalização.

Pennycook (1994), por sua vez, busca desconstruir o discurso que significa a mundialidade do inglês como natural, neutra e benéfica. Salienta que, sob o manto da naturalidade (resultado inevitável das relações de força na conjuntura global), neutralidade (desenraizamento do contexto de origem e transformação da língua em um meio de comunicação universal) e benefício (condição para o diálogo, a cooperação e a equidade entre os povos), agem, efetivamente, interesses colonialistas e neo-colonialistas de instituições britânicas e norte-americanas. Quer dizer, a retórica de uma universalização benfazeja velaria interesses nada universais e nada amistosos. Ademais, a expansão do inglês não é a expansão apenas da língua, mas é também a expansão de um conjunto de discursos que, ao promoverem o inglês, promovem concomitantemente ideais do Ocidente e da modernidade, como progresso, liberalismo, capitalismo, democracia etc. “É nesse sentido que o mundo é inglês” (Pennycook, 1995, p. 52).

Embora o autor seja incisivo em suas críticas, não recomenda a atitude radical de recusa pura e simples do inglês, mas sim a sua apropriação para a produção de contra-discursos que tragam à tona o poder centrípeto do inglês e do discurso neoliberal que fala por meio dele. Enunciados por meio de línguas locais, os discursos insurgentes produziram poucos efeitos. Conforme Pennycook, a lingüística aplicada clássica, iluminando os aspectos sócio-psicológicos, metodológicos e lingüísticos do ensino de LE e deixando na sombra seus aspectos ideológicos, dá sustentação ao discurso da neutralidade do inglês. Contudo, aposta numa lingüística aplicada e numa pedagogia crítica que encarem o ensino-aprendizagem do inglês como “possibilidade” de os alunos se apropriarem da língua para formular contra-discursos aos discursos e práticas que promovem desigualdade e dependência. A voz em inglês que o professor tentaria cultivar no aluno não seria aquela colada à voz britânica nativa ou à voz americana, treinada em aulas comunicativas, mas sim aquela que lhe permitiria escrever contra qualquer forma de dominação econômica, política, cultural e lingüística de um país sobre os outros.

Além de Phillipson e Pennycook, são inumeráveis os autores que traduzem a globalização, no seu todo ou em parte, como um processo de americanização, embora nem sempre a vejam pelo viés do imperialismo, de que, às vezes, são até críticos contumazes. Canclini (1999, p. 16), por exemplo, vê a globalização cultural como sendo protagonizada pela cultura norte-americana, ainda que não seja governada por ela. Alvi (1996), retroagindo ao século XVI, que ele chama de século ibérico, diz do século XX um século americano. Segundo Alvi, a globalização nada mais é do que o triunfo do econômico – liberalismo e capitalismo – em sua versão estadunidense.

Kubota (2001), refletindo sobre o impacto da globalização no ensino de língua no Japão, de igual modo afirma que naquele país a americanização produziu o discurso da internacionalização (*kokusaika*), que, na década de 1990, começou a ser substituído pelo discurso da globalização. Sob o signo desse discurso, patenteou-se a equação: língua estrangeira = inglês, situação que, como mostra fartamente a literatura da área, não é diferente em outros países. Quer dizer, o discurso da internacionalização promoveu uma maciça anglicização do espaço de ensino de LE no Japão. Isso não é novidade para nós brasileiros que acompanhamos a agonia de morte do francês e a luta do espanhol para conquistar algum lote no espaço dominado pelo inglês. Também Ritzer (1996, *in* Block, 2001), satiricamente, designou o processo progressivo de americanização da vida social em todo mundo pela metáfora da “McDonaldização”. Analogamente, criou o termo “McComunicação” para se referir à tendência de super-racionalizar e comodificar o ensino de inglês como segunda língua.

A lista de autores que articulam, explícita ou implicitamente, o fenômeno da globalização econômica, cultural ou lingüística ao império do Tio Sam e assumem uma posição francamente anti-imperialista poderia se alongar por algumas páginas. Contudo, retomamos Ortiz (2006), o autor com que abrimos esta seção, para incorporar a essa reflexão a voz de um crítico da extemporaneidade das leituras anti-imperialistas. Antes de expormos a posição de Ortiz, parece-nos necessário apresentar a sua distinção conceitual entre “globalização” e “mundialização”, uma vez que o que se passa com o inglês hoje é, a seu ver, um fenômeno de mundialização. Reserva o termo globalização para designar processos econômicos e tecnológicos que ocorrem em escala planetária. “Há apenas uma economia global, o capitalismo, e um único sistema técnico (computador, Internet, satélites etc.)”, diz o autor (p. 39). Para ele, o termo global encerra o sentido de unicidade, o que o torna inadequado para designar o que ocorre na esfera da cultura. Assim, julga mais apropriado falar em mundialização da cultura que não implica unicidade. A mundialização “se exprime em dois níveis: (a) está articulada às transformações econômicas e tecnológicas da globalização, a modernidade-mundo é a sua base material;

(b) é o espaço de diferentes concepções de mundo, no qual formas diversas e conflitivas de entendimento convivem” (p. 39 e 40).

Partindo dessa distinção, Ortiz opta por dizer que o inglês é uma língua “mundial” e não “global”. “Sua mundialidade se dá no interior de um universo transglóssico habitado por outros idiomas” (p. 40). Discorda igualmente da designação “inglês internacional”, uma vez que o termo “internacional” pressupõe o funcionamento independente dos Estados-nação, o que não corresponde ao real da globalização. “Dizer que o inglês é uma língua inter-nacional significa considerá-lo na sua integridade, circulando entre as nações” (p. 26). É também com base nesse mesmo argumento que o autor tece sua crítica às leituras anti-imperialistas da atual posição planetária do inglês.

Vincular diretamente a hegemonia do inglês em relação às demais línguas faladas na contemporaneidade à condição de potência econômica dos Estados Unidos é uma explicação anacrônica que se recusa a ver o que se passa com os Estados-nação nos tempos da globalização. A idéia de que os EUA é o centro de um poder, repartido proporcionalmente com as demais potências industrializadas, mas sempre imposto aos países periféricos economicamente subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, não leva em conta que “as nações deixam de ser unidades autônomas, independentes, inter-agindo entre si, para serem territórios atravessados pelo fluxo da modernidade-mundo”. (p. 26). A noção de fluxo desautoriza polarizações xenófobas, tão caras aos intelectuais da esquerda, como estrangeiro/nacional, interno/externo, centro/periferia etc. Os imperialismos se desequilibraram e agonizam diante da nova ordem mundial, mas essa é uma mudança difícil de ser admitida, digerida.

O privilégio do inglês hoje até pode ter sua origem vinculada ao imperialismo americano, mas esse fato torna-se secundário. Mundializado, ele se desprende de suas raízes e ganha existência própria como idioma desterritorializado, apto a ser camaleonicamente apropriado, re-significado, re-entoadado por falantes de diferentes línguas maternas nas interações entabuladas nos fluxos comunicacionais imprevisíveis da modernidade-mundo. Ao tornar-se mundial a língua inglesa,

(...) libera-se de seu enraizamento anterior instituindo um artefato a ser legitimamente “deformado” pelos falantes de uma mesma galáxia. Na situação de globalização desconhecer o inglês significa ser analfabeto na modernidade-mundo, no entanto, como a existência de um padrão lingüístico é uma quimera ideológica, qualquer indivíduo, independentemente de sua origem, tem a oportunidade e o direito de manipulá-lo, “deturpá-lo”. A diversidade dos sotaques é o preço pago por sua hiper-centralidade (Ortiz, 2006, p. 29).

A essa afirmação acerca da manipulação e deturpação do inglês, podemos juntar aquela de Vasantkumar

(1992), citada por Canevacci (1996, p. 21): “O processo de globalização não é simplesmente aquele em que as culturas indígenas são modernizadas, mas também aquele em que a modernidade se indigeniza”. Quem suspeitar da pertinência dessa afirmação, basta prestar atenção no inglês que circula estampado nas camisetas, nos outdoors, nos nomes de estabelecimentos e produtos, na boca dos DJs e intérpretes musicais etc., em qualquer cidade brasileira, para mudar de opinião. Não existe ortodoxia ou purismo lingüístico que dê conta de resguardar o inglês autêntico de sua contaminação pelas variedades de português brasileiro, as nossas línguas maternas. Certamente, o atravessamento do inglês por outras línguas maternas se repete em todo mundo nos tempos da *gurôbarizêshon*, para homenagear a toada japonesa, mencionada por Kubota (2001).

Ademais, Ortiz (2006, p. 31) acredita que os elementos-chave da chamada sociedade de informação – conceitos, modelos, fórmulas, procedimentos – foram inicialmente preparados em inglês, em razão de os Estados Unidos serem o único país industrializado, ao findar a II Guerra Mundial, a dispor de uma infra-estrutura educacional e tecnológica em condições de garantir a expansão do ensino superior e dos institutos de pesquisa, e de dispor de recursos para bancar uma agressiva política tecnológica que colocava a ciência a serviço do aperfeiçoamento da técnica. Sem isso, possivelmente o mundo não disporia dos computadores e da Internet que constituem a alma da sociedade da informação.

Diferentemente da sociedade industrial que se caracteriza pela concentração dos meios de produção, pela distribuição em massa de objetos padronizados, pela especialização das tarefas e pelo controle hierárquico destas, a sociedade da informação se caracteriza pela descentralização das tarefas, pela dessincronização das atividades, pela desmaterialização das trocas e pela organização em redes antes do que por pirâmides de poder (Rosnay, 2000). Parece-nos possível articular a noção de sociedade da informação com as noções de ciberespaço e cibercultura. Segundo Lévy (1999, p. 248-250), estamos vivendo a terceira etapa da história da comunicação e da cultura – a etapa do ciberespaço e cibercultura –, embora essa etapa não suplante definitivamente as duas anteriores. O tempo presente é, sim, uma coexistência complexa de temporalidades.

A primeira etapa corresponde às pequenas sociedades fechadas, de cultura oral. Tais sociedades constituem totalidades culturais dinâmicas, unidades de sentido que se perpetuam pela transmissão cíclica de geração em geração, mas não enunciam proposições de cunho universalizante: nem as leis, nem os deuses, nem os conhecimentos, nem as técnicas, nem as línguas são universais. São “totalidades vivas, mas totalidades, sem universal” (p. 248). A humanidade apresenta múltiplas faces e fala múltiplas línguas, mas nenhuma desejando se sobrepor às outras, converter as outras ao mesmo.

A segunda etapa corresponde às sociedades civilizadas, colonialistas ou imperialistas, que inventaram o universal totalizante. O que faz a diferença nesse tipo de sociedade é a presença da escrita, potencializada pela imprensa, que amplia a memória social e instaura uma prática universalizante, empenhada na fixação do sentido, na conquista dos territórios e na submissão dos homens. O universal totalizante “impõe-se por sobre a diversidade das culturas. Tende a cavar uma camada do ser idêntica em toda parte e sempre, supostamente independente de nós (o universo construído pela ciência) ou vinculado a determinada definição abstrata (os direitos humanos). Sim, nossa espécie existe a partir de agora enquanto tal” (p. 248 e 249). Essa etapa viu a expansão do Império Romano e a conseqüente ascensão do latim à categoria de língua universal da ciência e da cultura literária; viu a Europa chegar ao Novo Mundo e ensinar aos povos que aí encontraram suas línguas – Português, Espanhol, Inglês etc.; viu os Estados Unidos, na segunda metade do século XX, avultar como potência econômica, científica, tecnológica e bélica mundial, e o inglês tomar o lugar do francês como língua internacional. Enfim, essa etapa viu a Terra ficar com cara de Ocidente. As leituras anti-imperialistas do inglês estão, pois, presas a essa lógica de sentido, que, de acordo com Lévy, não é mais a lógica da etapa atual.

A terceira etapa corresponde às sociedades globalizadas que, conectadas pela rede, formam um ciberespaço, entendido como espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores. O termo ciberespaço cobre a infra-estrutura material de comunicação digital, o universo oceânico de informações posto em circulação e os seres humanos – navegadores e provedores de uma inteligência coletiva sempre em construção. Já o termo cibercultura designa o conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensar, conhecimentos, valores que crescem juntos com o crescimento do ciberespaço (p. 17). Esse tipo de sociedade planetária só se tornou possível graças ao dispositivo de comunicação “todos para todos” que conjuga a reciprocidade e a partilha do contexto e da memória. Esse dispositivo combina propriedades da imprensa, rádio e televisão que funcionam segundo o esquema “um para todos” com propriedades do correio e telefone que funcionam segundo o esquema “um para um”. A mídia torna possível o compartilhar de um contexto (embora seja imposto por centros emissores), mas não a reciprocidade. O correio e o telefone asseguram a reciprocidade, mas não o compartilhar do contexto. No ciberespaço, a memória coletiva, como contexto comum, ao invés de propagada de um centro emissor onipotente, é construída e desconstruída na interação entre os participantes.

Nessa etapa, mantém-se o princípio de universalidade, mas o de totalidade entra em colapso. Originadas da globalização econômica e, principalmente, do desenvolvimento ímpar das redes de transporte e comunicação que

suplantaram as barreiras do tempo e do espaço (a aludida compressão do tempo-espaço), esse momento da história está vendo toda a humanidade se reunir numa sociedade única, conquanto marcada por conflitos e contradições. Ironicamente, essa comunidade mundial, que interage no ciberespaço, não realiza a unidade, a totalização do sentido. A cibercultura é universal, mas não totalitária. “Eis o ciberespaço, a pululação de suas comunidades, a ramificação entrelaçada de suas obras, como se toda a memória dos homens se desdobrasse no instante: um mesmo ato de inteligência coletiva sincrônica, convergindo para o presente, claro silencioso, divergente, explodindo como uma ramificação de neurônios” (p. 249 e 250).

Além da metáfora do cérebro, explodindo em ramificações de neurônios, Lévy, numa analogia ao dilúvio bíblico, fala de um “dilúvio informacional”. Contudo, não há como cerrar as portas das arcas que registram as informações e a memória, muito menos como estacioná-las no monte Ararat. “O dilúvio informacional não terá fim. Não há nenhum fundo sólido sob o oceano das informações. Devemos aceitá-lo como nossa nova condição. Temos que ensinar nossos filhos a nadar, a flutuar, talvez a navegar” (p. 15). Em síntese, esse dilúvio é universal, mas não totalizável.

Uma das perguntas que não cessa de se apresentar diante do fenômeno da cibercultura é se a diversidade das línguas e das culturas estaria ameaçada. Lévy, quando confrontado com essa questão, lembra que a cibercultura é intotalizável. Diante da constatação de que o inglês é a língua corrente na rede, na comunidade científica, no mundo dos negócios e no turismo, ele diz ser inevitável não pensar, por um lado, que o inglês exclui aqueles que não o falam e, por outro, que é um trunfo da comunicação internacional dispor de uma língua comum, já que dificilmente ela poderia funcionar sem tal língua. Por que essa língua comum tem de ser o inglês? Sem perder de vista o poder econômico, militar e cultural americano, que baliza a interpretação anti-imperialista, Lévy diz que não podemos ignorar que “o inglês (falado na Inglaterra, EUA, Canadá, Austrália e África do Sul) é hoje a língua majoritária entre os internautas” (p. 241). Em termos de número de falantes, é suplantado pelo chinês e pelo hindi, contudo, os falantes dessas línguas se conectam menos com/pela rede. Embora o inglês seja majoritário na rede, não se pode perder de vista que a Internet põe em circulação informações em inúmeras línguas diferentes. Há até “comunidades virtuais criadas por afinidades lingüísticas que recortam e complicam as afinidades temáticas” (p. 242). Enfaticamente reitera que nada tolhe a presença da diversidade lingüística na Internet, já que ela contém tudo o que as pessoas nela põem em circulação. Afinal, nunca é demais lembrar que o ciberespaço é um espaço de comunicação aberto, universal, mas não totalizável.

Se, por um lado, podemos nos conectar usando a nossa língua materna, por outro, sabemos que o alcance de nossa voz terá a amplitude da língua que falamos. Isso nos

coloca diante do imperativo “Aprenda inglês!”. Não importa a versão que damos para o fenômeno contemporaneamente notável da expansão do inglês em escala planetária, não importa se nos posicionamos como americanófilos ou como americanófobos, ou se compreendemos que a globalização é algo muito maior do que uma mera americanização do mundo, todos estamos conscientes da imprescindibilidade do inglês no tempo presente. Se há uns 40 anos, quando fomos alunos de ginásio, científico, clássico ou escola normal, o inglês era um adorno a mais para nossa formação humanista e vinha quase sempre depois de ou junto com o francês (ou mesmo não vinha), hoje ele é vigorosamente reivindicado por pais de todas as classes sociais e graus de escolaridade, já que conta entre as condições que favorecem a conquista de um bom emprego. Se antes ele se justificava pelo discurso da ilustração, hoje ele se justifica pelo discurso pragmático da empregabilidade, que pode ser solucionado sem sair de casa, dentro de um quarto, na frente de uma tela de computador conectado à rede ou numa cidade qualquer da sociedade global. Se antes se tolerava que o ensino regular – público ou privado – fracassasse no ensino de inglês, hoje cobra-se que seja eficiente. Se antes o letramento em língua materna resolvia em grande parte o problema da empregabilidade que dificilmente transcendia a fronteira de um país, hoje faz-se necessário um triplo letramento – letramento em língua materna, em língua inglesa e em informática. Ironicamente, como nos faz pensar Pennycook, nem mesmo o discurso da insurgência contra a mundialização do inglês dispensa a enunciação em inglês.

Inglês & Educação Pública: é assim meio pra tapear...

Começemos por outro lugar-comum: não se aprende inglês na escola pública. O discurso da ineficiência do ensino do inglês na escola pública é incessantemente entoado por um conjunto de vozes: falam professores, falam alunos, falam pais, falam diretores e coordenadores, atores sociais continuamente assediados pela mídia mediante propagandas de escolas de idiomas, que reivindicam para si os métodos mais modernos, os professores mais capacitados e a garantia de domínio do inglês perfeito no menor tempo possível. Pesquisas recentes (Cox e Assis-Peterson, 2001 e 2002; Oliveira, 2002; Perin, 2005; Gasparini, 2005; Dias, 2006; Coelho, 2006; Santos, 2006; Barcelos, 2006; Dias e Assis-Peterson, 2006) têm registrado o burburinho generalizado em torno de a escola de idiomas ser um contexto do “ter” e de a escola pública ser um contexto do “não ter” as condições adequadas para o ensino-aprendizagem eficiente de língua estrangeira.

Na escola de idiomas, os alunos têm tempo suficiente de exposição ao insumo da língua, têm turmas homo-

gêneas e pequenas favorecendo o atendimento individualizado e comunicativo, têm infra-estrutura adequada (do quadro branco a computadores e biblioteca), têm professores capacitados, treinados e bem remunerados. A escola de línguas é, pois, significada como um cenário de sucesso: lugar de métodos que “realmente” funcionam, de alunos que “realmente” estudam, de professores que “realmente” ensinam e de pais que “realmente” se preocupam com a educação e o futuro dos filhos. Nela, a língua inglesa e o professor de inglês são valorizados e amigos.

Na escola pública, os alunos não têm. Falta tudo. O cenário é de malogro: lugar de alunos que não aprendem, de professores que não sabem a língua que ensinam, de pais que não se preocupam com a educação dos filhos e de metodologias que não funcionam. Nela, o ensino de inglês é uma história de faz-de-conta, encenada por professores invisíveis. Como disse um dos pais entrevistados por Dias (2006): “na escola pública, o inglês é assim meio pra tapear”. Uma variedade de depoimentos, extraídos das pesquisas mencionadas, retratam o quadro negro do ensino de inglês na escola pública¹ em contraponto ao quadro colorido daquele na escola de idiomas.

Me sinto frustrado porque o inglês é apenas uma disciplina a mais, os alunos não se interessam, parece-nos que nos cursos livres há mais interesse, meu sonho é dar aula no curso X, aí vou me sentir realizado porque sei que estarei fazendo mais, que os alunos estarão interessados e aprendendo (Professor de escola pública, *in* Cox e Assis-Peterson, 2002, p. 10).

Os cursos {de línguas} têm melhor estrutura, há mais envolvimento. Os pais cobram, os alunos realmente estudam. No Estado é questão de consciência profissional. O professor tem que se desenvolver sozinho, preparar suas aulas. Mas o aluno não leva a sério, os pais também não cobram muito. No curso de inglês, há uma preocupação maior dos pais e dos alunos (Professor de escola pública, *in* Oliveira, 2002, p. 76).

A aprendizagem da língua inglesa [...] no contexto escolar é uma realidade bastante diferente dos cursinhos particulares. [...] O ensino da língua inglesa [nas escolas] ainda deixa muito a desejar. [...] nos cursinhos há uma constante reciclagem do professorado (Aluno de curso de Letras, *in* Gasparini, 2005, p. 168).

Privadamente o inglês é bom, foi dessa maneira que eu consegui realmente ter a idéia total do que é inglês e de toda a aplicabilidade e vastidão de assimilar a Língua Inglesa. O inglês na escola pública é vago, sem comprometimento, é apenas uma opção no vestibular (Aluno de curso de Letras, *in* Gasparini, 2005, p. 169).

Os alunos (jovens) parecem desestimulados com a aprendizagem em geral, com o inglês parece ser pior porque a qualificação do professor de inglês é menor que a de outras matérias. Os próprios professores acreditam que dar uma “boa” aula de inglês ou obter capacitação é muito difícil (Aluno de curso de Letras, *in* Gasparini, 2005, p. 164).

¹ A descrição aqui realizada também é comum às escolas particulares de ensino regular.

A língua inglesa e seu ensino ainda é muito desvalorizada no contexto escolar, tanto pelos alunos, professores, funcionários e até pelos órgãos públicos. Tem-se apenas uma ou duas aulas por semana e os materiais didáticos inclusive os livros, são escassos (Aluno de curso de Letras, *in* Gasparini, 2005, p. 166).

Apenas os que têm dinheiro e tempo para se aperfeiçoar em cursinhos particulares é que adquirem um conhecimento mais amplo da Língua Inglesa (Aluno de curso de Letras, *in* Gasparini, 2005, p. 168).

At school, the teachers didn't motivate the students to learn and to like the language as I expected them to. No games, or other extra activity; It was a kind of mechanical learning: this is this and that is that (Aluno, *in* Barcelos 2006, p. 156).

In that time, I studied in a public school and I wouldn't really learn English there. So I asked my father to pay an English course to me. He couldn't, but he did. In the English course, I really started learning. I wanted to go to class everyday. I was in love with English (Aluno, *in* Barcelos, 2006, p. 159).

I always studied in private school and I always was a good student of English. [...] My parents ... decided to invest in ability, so they put me in an English School (Aluno, *in* Barcelos, 2006, p. 159).

At X [private English school] the classes were great, the material was complete and the teachers were capable, and the most important thing to me, friendly (Aluno, *in* Barcelos, 2006, p. 161).

Quando não há professor habilitado para dar inglês na escola é melhor deixar a turma sem professor, faz menos mal (Professor de escola pública, *in* Cox e Assis-Peterson, 2002, p. 8).

O estudo de Dias (2006) deteve-se na análise de crenças de atores sociais da esfera escolar e familiar em uma escola pública de periferia. Os resultados mostraram que a “descrença” no ensino de inglês realizado pela escola pública é recorrente entre os atores dos dois contextos. Contudo, se professoras e supervisoras escudam-se em asserções atenuadoras como “os alunos aprendem inglês na medida do possível”, os pais sabem que a efetiva aprendizagem de inglês localiza-se não na escola pública, mas em outro lugar – nos cursos livres de idiomas –, apesar de esse lugar lhes soar estranho e inacessível, a julgar por expressões tais como: “um curso desse negócio... de inglês”, “um curso desses que a gente escuta falar”; “desses cursos de inglês... desses caros” etc. Se os pais pudessem pagar, seus filhos também estudariam nessas escolas, pois esse é o lugar projetado também por eles como ideal para se aprender inglês que é uma das condições para “ser alguém na vida, na sociedade...”

O Marcelino quer fazer um curso desse negócio... de inglês. Af... aí eu... assim... por mim... por minha pessoa... eu acho que no curso é que ele vai aprender mesmo. Na escola, não aprende na escola não, na escola é meio assim pra tapear, pra dizer, né? (ENT.20/12/04 – Marlon, pai, em Dias, 2006, p. 89).

Nós temos vontade de colocar ela... e os meninos também... para fazer um curso desses que a gente escuta falar. Na escola... não vamos dizer que não aprende, só acho que não é o mesmo tanto (ENT04/12/04 – Marlene, mãe, em Dias, 2006, p. 89).

Eu acho que não. ... teria que fazer um curso mesmo, numa escola particular para ter um inglês fluente. Eu acho que a escola pública deixa muito a desejar (ENT. 18/12/04 – Celina, mãe, em Dias, 2006, p. 89).

Eu quero que eles [os filhos Marcelino e Marieta] sejam alguém na vida, na sociedade, assim.... Então o inglês vai ajudar. Mas na escola, eu acho que não aprende muito não. Eu sempre pergunto, ele [o filho] não quer falar, mas ela [a filha] fala que não sabe nada (NC. 20/12/05 – Marina, mãe, em Dias, 2006, p. 89).

Aprender, aprender, acho que não aprende não. Um pouquinho só, eu acho, né? Seria bom fazer um curso... desses cursos de inglês... desses caros. Eu vejo assim... na escola ele estuda, estuda e não vejo que aprendeu, né? talvez fosse bom estudar assim... fora da escola, noutro lugar. Eu penso assim, né? Não sei se estou certa (ENT.18/12/04 – Nica, mãe, em Dias, 2006, p. 89).

Os alunos aprendem sim, na medida do possível, sim. Não como deveria, mas, dentro das possibilidades, aprendem sim. Poderiam aprender mais. Não na mesma proporção que se aprende em um curso de Inglês, mas de forma um pouco mais lenta, mas é possível. Apesar de tantos contras, é possível (ENT. 10/12/04 – Cida, professora de Inglês de escola pública, em Dias, 2006, p. 74).

Eu não acredito. Diante da nossa realidade, eu não acredito que o aluno possa aprender. Não tem livros para estarem trabalhando, não tem dicionários. Onde eles vão buscar? Pra que nós... pra que eles realmente aprendessem nós teríamos que estar fazendo um projeto. (...) (ENT.23/03/05 – Ana Cris, diretora de escola pública, em Dias, 2006, p. 74).

Olha, falar que eles aprendem [inglês] mesmo, eu acho que eu estaria mentindo. Mas um pouquinho sempre aprende, né? Mas acho que aprendem pouco (ENT.23/03/05 – Neuza, coordenadora, em Dias, 2006, p. 74).

Completam o quadro desalentador do ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, depoimentos de participantes da pesquisa de Santos (2006: 127) que caracterizam o professor de língua estrangeira como “um professor que não é de verdade”, um ser invisível, cuja “ausência é menos percebida”.

Até tem um fato interessante, que um dia um aluno entrou na minha sala pedindo um material, e eu perguntei pra ele qual professora que tinha pedido, e ele disse: ‘aquela que não é de verdade’ [referia-se a professora de LI], porque a professora de verdade para ele é a da alfabetização (Celina, diretora, E2, 12/07/2004, *in* Santos, 2006, p. 127).

Até teve uma vez que a diretora apresentou todos os professores aos pais em uma reunião e esqueceu da gente, mas porque tava tudo bem tumultuado [...] depois a gente até brincou com ela: ‘Ah, você só apresentou os professores de verdade’ [...] o aluno fala que tem um professor de verdade [a professora da alfabetização], um de Educação Física e um de Inglês (Pâmela, professora, E4, 16/07/2004, *in* Santos, 2006, p. 127).

Até a própria escola [...] a questão da responsabilidade do professor de LI [...] como eu diria assim [...] não pega tanto no pé quanto o professor de sala [...] na verdade, essa importância o professor de LI não tem não, igual ao professor da sala [...] não é que ele não tenha importância, é que a ausência dele é menos percebida (Pâmela, professora, E4, 16/07/2004, in Santos, 2006, p. 127).

No cenário de malogro da educação pública, destinada aos filhos das populações empobrecidas, professores e alunos sentem-se sozinhos, abandonados na empreitada para ensinar/aprender inglês. Os inúmeros estudos que revelam a ineficiência do ensino de inglês na escola pública não têm produzido respostas responsáveis, ou seja, atitudes responsivas da parte de instituições governamentais em nível federal, estadual e municipal, na definição de metas e projetos conseqüentes, em regime de parceria com universidades². Pelo contrário, como assevera Gasparini (2005, p. 170), o governo, em suas várias instâncias, parece estar conformado com a profecia de que só se aprende inglês na escola de idiomas, legitimando a demarcação de competências. Só aprende inglês quem pode pagar pelas aulas nos cursos livres. Quer dizer, só terá esse capital cultural quem puder comprá-lo. Essa é a ordem natural das coisas numa sociedade capitalista, e, essa crença, embora não assumida explicitamente, é apoiada implicitamente pela inércia em mudar seu status de incompetente.

a demarcação de lugares definidos para o ensino de inglês na escola e nos cursos particulares deve ser entendido em relação ao embate de interesses econômicos que caracteriza a sociedade brasileira. Quem se beneficia com esta delimitação de lugares é a iniciativa privada dos cursos livres. E, no discurso [da ineficiência], reproduz-se um modelo injusto de sociedade no qual apenas os que têm dinheiro e tempo para se aperfeiçoar em cursinhos particulares é que adquirem um conhecimento mais amplo da Língua Inglesa.

Os pais, entrevistados por Dias (2006), como vimos mais acima, sabem disso e estão afinados com a exigência do mercado em tempos de globalização, não ignoram a modernidade-mundo de que nos fala Ortiz. Também para eles a aprendizagem de inglês é imperativa para a circulação e interação nos fluxos da modernidade-mundo. Vêem vantagens em saber usar a língua mundial. Realisticamente compreendem que, como num jogo, para que seus filhos possam realizar seus sonhos, eles precisam lutar e superar obstáculos. Dias observou, em contraponto ao discurso escolar *sobre* os pais que os significou como ausentes ou incapacitados (pela baixa escolaridade) para acompanhar ou incentivar seus filhos no estudo, que o discurso *dos* pais por eles mesmos contradiz essa interpretação. Os pais disseram verificar se seus filhos estão estudando e revelaram compreender o papel relevante que

o inglês pode ter na obtenção de bons empregos. Contudo, se, por um lado, apostam no estudo como única saída para um futuro melhor, por outro, descreem que a escola pública possa fazê-lo competentemente, deixando aflorar o drama vivenciado pelas classes menos favorecidas, na sua luta para romper o círculo da pobreza.

Conforme Barcelos (2006), alunos de escola pública, já na universidade, relatam histórias sofridas de seu calvário para aprender inglês, apesar da escola. Falam do sacrifício de horas de estudo, com ou sem a colaboração de amigos, ou mesmo da luta para custear um curso de idiomas com o dinheiro curto de seu trabalho, para superar as desvantagens de ter estudado em escola pública em comparação com aqueles que estudaram em cursos de idiomas. Curiosamente, apesar de a jornada ser difícil, quase uma questão de sobrevivência, nenhum dos alunos se colocou como inferior ou desistiu de aprender. Para esses alunos, o principal óbice à sua aprendizagem foi não poder pagar o curso de idiomas. Contudo, por isso mesmo, assevera Barcelos, eles acabaram por desenvolver uma atitude independente e compensatória de estudo bastante semelhante aos participantes do estudo de Paiva (2005), que criaram condições de exposição e prática da língua com os recursos de que dispõem. Barcelos diz ainda que, enquanto os alunos que estudaram em escola pública encorajam outros a não desistir e a perseguir seus sonhos, aqueles que estudaram em cursos de idiomas aconselham seus colegas a matricular-se em cursos de idiomas. Conclui a autora:

Pode-se arriscar a dizer que os alunos que estudaram em escola pública, pelo fato de ter que lutar mais por sua aprendizagem, podem acabar desenvolvendo maior responsabilidade pela mesma, buscando uma força dentro de si mesmos, ao invés de fora (Barcelos, 2006, p. 166-167).

Os depoimentos acima demonstram que em nenhum momento alunos, professores e supervisores questionam o padrão de qualidade dos cursos de idiomas, que é variável. Há cursos excelentes, mas há cursos que, na completa ausência de supervisão das autoridades educacionais, acabam por lesar o cliente-consumidor com propagandas e práticas enganosas. Quantos já não descobriram na carne e no bolso que “inglês não se aprende dormindo”; que “a garantia de dois anos para falar inglês fluentemente” acabou por ser renovada por mais dois?

A indústria dos cursos de idiomas é bastante ciosa daquilo que considera sua propriedade particular ou seu pedaço do bolo. A briga acirrada pela reserva de mercado empreendida pelos cursos de idiomas ganhou novo concorrente nos últimos anos com a oferta crescente de cursos de línguas pelas universidades públicas e privadas. Relata Walker (2003, p. 50) que, em uma cidade brasileira,

² Apenas recentemente, alguns projetos de formação/educação continuada voltados para professores de escola pública começam a ser implementados por iniciativa de algumas secretarias de educação e universidades brasileiras, com o objetivo de reverter o quadro atual de ensino de língua estrangeira no setor público (ver Celani, 2003; Walker, 2003; Gimenez *et al.*, 2005).

as escolas de idiomas, sentindo-se ameaçadas por uma possível migração de sua clientela para o espaço de ensino de língua estrangeira aberto pela Universidade Federal local, reuniram-se para processar a instituição, por entender que a concorrência era desleal em vista do baixo custo. Não foram vitoriosos na sua causa.

E agora um terceiro cenário começa a avultar como ameaça à hegemonia dos cursos de idiomas como a única escola competente para ensinar inglês: é o das escolas bilíngües ou internacionais. Antes destinadas apenas aos filhos de estrangeiros e funcionários de embaixadas e multinacionais, agora começam a se impor como modelo de escola para a educação dos filhos das famílias mais abastadas, os quais devem falar inglês – sem sotaque – desde a mais tenra idade.

Diferentemente das escolas internacionais tradicionais que seguiam currículos norte-americanos ou britânicos, as escolas bilíngües que estão sendo projetadas por educadores brasileiros, propõem-se a praticar uma educação bilíngüe desde a pré-escola, resguardadas as especificidades do currículo brasileiro. Embora algumas escolas proponham um sistema de imersão para crianças de um ano e meio até cinco anos, geralmente, é a partir da 1ª série do ensino fundamental que a carga horária de ensino de inglês passa de duas para oito a dez horas por semana. Se em algumas escolas, algumas disciplinas têm como meio de instrução a língua inglesa, em outras o aumento de exposição à língua ocorre mediante o recurso aos temas geradores, trabalhados por meio de projetos interdisciplinares. Em um projeto sobre o corpo humano, por exemplo, alguns aspectos podem ser trabalhados nas aulas de inglês ou em inglês nas aulas de ciências.

A formação do aluno para atuar em situações/posições privilegiadas em nível internacional requer grau avançado de habilidades comunicativas na oralidade e escrita e as escolas particulares se propõem a oferecer esse padrão. Além do aumento significativo da carga-horária de aulas de inglês, outros contextos são explorados para a vivência da língua. Aulas de música e de educação física transformam-se também em espaços para maior exposição e uso da língua. Livros em inglês são disponibilizados na biblioteca da escola. As salas de inglês têm seu próprio ambiente. Viajar ao exterior para intercâmbios de um a três meses para travar um contato corpo a corpo com falantes nativos é uma possibilidade concretizável. Até mesmo os exames internacionais, denominados Starters, Movers e Flyers, são aplicados para medir o conhecimento e o nível de proficiência dos alunos.

Com as escolas bilíngües de ensino regular, os alunos das classes mais abastadas já não mais precisam buscar nos cursos livres de idiomas a eficiência do ensino de inglês. Elas são a resposta direta ao desejo de pais empresários, profissionais liberais que aspiram para seu filho uma educação de excelência, em sintonia com as exigências do mercado global. As escolas particulares são rápidas

em perceber que mercadorias estão em alta no mercado de bens simbólicos da educação, afinal isso é sua arma de sedução para atrair e manter clientes.

A fé depositada no inglês internacional não é prerrogativa do Brasil. Outros países no mundo, ou para ficar na América do Sul, priorizam o inglês como “a” língua a ser ensinada sob a pressão do “ter” o melhor emprego e a sonhada ascensão social e do “entrar” e “ganhar” visibilidade no mercado global. No Chile, o caso mais lembrado da América do Sul, há um plano para que o país se torne bilíngüe em espanhol-inglês no prazo de 15 anos. Na Argentina, só em Buenos Aires, existem mais de 40 escolas bilíngües em espanhol-inglês. Também o Uruguai e a Colômbia entraram na era das escolas bilíngües em espanhol-inglês.

Aqueles que já podiam contar com a eficiência dos cursos de idiomas para a aprendizagem do inglês, agora podem contar também com a provável eficiência das escolas bilíngües. Os pais das classes trabalhadoras que não podiam pagar para que seus filhos frequentassem escolas de idiomas, certamente, não poderão custear um ensino bilíngüe. Quer dizer, eles continuam à espera de solução para a calamidade que é o ensino de inglês na escola pública. Enquanto a educação privada mobiliza-se para acertar o passo com os fluxos econômicos, sociais, culturais do sistema e a agenda global, a pública os ignora, intensificando a marginalização dos que “não-têm”. Para os que têm uma educação de qualidade, vislumbra-se a inserção no mercado de trabalho internacional; para os que “não-têm”, para a multidão de inempregáveis, estão destinadas as sobras do banquete da globalização.

Pontos de interrogação

No momento em que estávamos finalizando esta narrativa trágica protagonizada pelo inglês na escola pública, deparamo-nos com uma charge de Angeli (Figura 1), trazendo uma imagem ainda mais contundente do que todas as nossas palavras juntas acerca da nulidade do sistema de ensino público do Brasil.



Figura 1. Charge de Angeli.

Fonte: Folha de São Paulo, 06/03/20007, p. A2.

Vamos continuar permitindo que as nossas crianças pobres sejam o dejetos de uma economia globalizada que, cada vez mais, aumenta as exigências de qualificação? Vamos – autoridades e técnicos governamentais, sindicalistas, políticos, professores universitários e do ensino básico – ficar na inércia do exercício intelectual, do proselitismo (*giving lip service*) e da demagogia? Ou vamos arregaçar as mangas para sair da inércia crônica que impede as crianças de “ter” uma educação que lhes permita “ser”, “existir”?

Referências

- ALVI, G. 1996. *Il secolo americano*. Milão, Adelphi, 576 p.
- BARCELOS, A.M.F. 2006. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, 9(2):145-175.
- BLOCK, D. 2001. 'McCommunication': A problem in the frame for SLA. In: D. BLOCK e D. CAMERON (eds.), *Globalization and Language Teaching*. London/New York, Routledge Taylor and Francis Group, p. 117-133.
- CANCLINI, N.G. 1999. *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 4ª ed., Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 292 p.
- CANEVACCI, M. 1996. *Sincretismos: uma exploração das hibridações culturais*. São Paulo, Studio Nobel, 104 p.
- CELANI, M.A.A. (org.). 2003. *Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente*. Campinas, Mercado de Letras, 232 p.
- COELHO, H.S.H. 2006. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês nas escolas públicas. In: A.M.F. BARCELOS e M.H. VIEIRA-ABRAHÃO (orgs.), *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno, e na formação de professores*. Campinas, Pontes, p. 125-143.
- COX, M.I.P. e ASSIS-PETERSON, A.A. de. 2001. O professor de inglês (entre a alienação e a emancipação). *Linguagem e Ensino*, 4(1):11-36.
- COX, M.I.P. e ASSIS-PETERSON, A.A. de. 2002. Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. *Polifonia*, 5:1-26.
- DIAS, M.H.M. 2006. *O lugar do inglês na escola pública: (des)crenças de atores da escola e da comunidade*. Cuiabá, MT. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, 113 p.
- DIAS, M.H.M. e ASSIS-PETERSON, A.A. de. 2006. O inglês na escola pública: Vozes de pais e alunos. *Polifonia*, 12(2):107-128.
- GASPARINI, E.N. 2005. Sentidos de ensinar e aprender inglês na escola de ensino médio e fundamental: uma análise discursiva. *Polifonia*, 10:159-175.
- GIMENEZ, T.; JORDÃO, C.M. e ANDREOTTI, V. (orgs.). 2005. *Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública*. Pelotas, EDUCAT, 240 p.
- KUBOTA, R. 2001. The impact of globalization on language teaching in Japan. In: D. BLOCK e D. CAMERON (eds.), *Globalization and Language Teaching*. London/New York, Routledge Taylor and Francis Group, p. 13-28.
- LATOUCHE, S. 1994. *A ocidentalização do mundo: ensaio sobre a significação, o alcance e os limites da uniformização planetária*. Petrópolis, Vozes, 136 p.
- LÉVY, P. 1999. *Cibercultura*. São Paulo, Editora 34, 264 p.
- OLIVEIRA, E. de. 2002. Reflexões sobre o ensino de inglês como língua estrangeira. Professores de inglês em curso. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 39:69-79.
- ORTIZ, R. 2006. *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo, Brasiliense, 214 p.
- PAIVA, V.M.O. 2005. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: M.M. FREIRE; M.H. VIEIRA-ABRAHÃO e A.M.F. BARCELO (orgs.), *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas, Pontes/ALAB, p. 135-153.
- PENNYCOOK, A. 1994. *The cultural politics of English as an international language*. London, Longman, 365 p.
- PERIN, J.O.R. 2005. Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. In: T. GIMENEZ; C.M. JORDÃO e V. ANDREOTTI (orgs.), *Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública*. Pelotas, EDUCAT, p. 143-157.
- PHILLIPSON, R. 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford, Oxford University Press, 365 p.
- RITZER, G. 1996. *The McDonaldization of Society*. Revised edition. London, Sage.
- ROSNAY, J. de. 2000. O salto do milênio. In: F.M. MARTINS e J.M. da SILVA (orgs.), *Para navegar no século XXI*. Porto Alegre, Sulina/Edipucrs, p. 217-224.
- SANTOS, L.I.S. 2005. *Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?* Cuiabá, MT. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, 232 p.
- VASANTKUMAR, N.J.C. 1992. *Syncretism and Globalization*, Paper for Theory, Culture and Society, 10th Conference.
- WALKER, S. 2003. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: C.M.T. STEVENS e M.J.C. CUNHA (orgs.), *Caminhos e colheita: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília, Editora UnB, p. 35-52.

Submetido em: 08/03/2007

Aceito em: 09/03/2007

Ana Antônia de Assis-Peterson

Ph. D. na área de Educational Linguistics
pela University of Pennsylvania
MeEL/UFMT

Maria Inês Pagliarini Cox

Doutora em Educação pela UNICAMP
MeEL/UFMT