



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
IEL – INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

JUNIA CLAUDIA SANTANA DE MATTOS ZAIDAN

**POR UM INGLÊS MENOR:
A DESTERRITORIZAÇÃO DA GRANDE
LÍNGUA**

**CAMPINAS,
2013**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
IEL – INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

JUNIA CLAUDIA SANTANA DE MATTOS ZAIDAN

**POR UM INGLÊS MENOR:
A DESTERRITORIALIZAÇÃO DA GRANDE
LÍNGUA**

Orientador: Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan

**Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de
Estudos da Linguagem da Universidade Estadual
de Campinas para obtenção do título de Doutora
em Linguística.**

**CAMPINAS,
2013**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
TERESINHA DE JESUS JACINTHO – CRB8/6879 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE
ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP

Z13p	<p>Zaidan, Junia Claudia Santana de Mattos, 1972- Por um inglês menor : a desterritorialização da grande língua / Junia Claudia Santana de Mattos Zaidan. -- Campinas, SP : [s.n.], 2013.</p> <p>Orientador : Kanavillil Rajagopalan. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. World English(es). 2. Planejamento linguístico. 3. Língua inglesa - Aspectos políticos. 4. Pedagogia menor. I. Rajagopalan, Kanavillil, 1945-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
------	--

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: For a minor English: the deterritorialization of the major language.

Palavras-chave em inglês:

World English(es)

Language planning

English language - Political aspects

Minor Pedagogy

Área de concentração: Linguística.

Titulação: Doutora em Linguística.

Banca examinadora:

Kanavillil Rajagopalan [Orientador]

Maria Viviane do Amaral Veras

Lynn Mario Trindade Menezes de Souza

Alice Cunha de Freitas

Luís Eustáquio Soares

Data da defesa: 03-06-2013.

Programa de Pós-Graduação: Linguística.

BANCA EXAMINADORA:

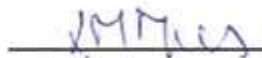
Kanavillil Rajagopalan



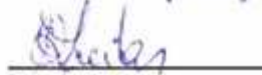
Maria Viviane do Amaral Veras



Lynn Mario Trindade Menezes de Souza



Alice Cunha de Freitas



Luis Eustáquio Soares



Anna Christina Bentes

Terezinha de Jesus Machado Maher

João Carlos Lopes

**IEL/UNICAMP
2013**

Para Igor, meu norte;
Para papai (*in memoriam*),
que nos deixou o exemplo;
e para mamãe,
em quem o amor
não precisa ser palavra.

AGRADECIMENTOS

Este texto é legião de textos outros. Textos escritos e textos-pessoas que, embora aparentemente ausentes nas páginas desta tese, estão, na verdade, presentes em cada ponto, em cada linha. Tento agradecer-lhes com palavras, embora reconheça a total insuficiência do que eu diga para fazer jus à minha gratidão.

Pelo apoio, sou grata à Universidade Estadual de Campinas, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e à Universidade Federal do Espírito Santo, representada por seu Departamento de Línguas e Letras.

Agradeço a Kanavillil Rajagopalan, meu orientador, por sua inestimável contribuição para a Linguística e para a Linguística Aplicada, por sua simplicidade e generosidade em discutir ideias e por manter sempre viva a dúvida.

Sou grata aos professores do Exame de Qualificação e da Banca de Defesa pela leitura cuidadosa, questionamentos e sugestões: Profa. Dra. Vandersí Sant'Ana Castro, cujas pontuações sobre a redação foram importantíssimas para a minha escrita; Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas; Prof. Dr. Luís Eustáquio Soares; Prof. Dr. Lynn Mário Menezes de Souza; e, finalmente, à Prof. Dra. Maria Viviane do Amaral Veras, a quem devo, entre tantas coisas, a coragem para expor o que escrevi.

Ao Luís Eustáquio Soares, amigo, sou profundamente grata pela interlocução no momento solitário da escrita e por segurar minha mão quando eu realmente achei que não fosse prosseguir. Agradeço ao Carlos Tito de Sá Cunha, colega e amigo, pela primeira leitura do projeto de tese, quando a UNICAMP ainda era um sonho; pelos puxões de orelha, pela paciência e por me fornecer a maior parte da bibliografia.

Obrigada a João Carlos Lopes, colega e irmão, que sempre tentou me convencer de que era possível esta empreitada. Obrigada a Lillian Virgínia DePaula Filgueiras pela leitura e pela empolgação que se *traduziram* em encorajamento. Também sou grata aos demais colegas da equipe de inglês da UFES, por possibilitarem meu afastamento para estudos.

Agradeço ao David Shepherd, inspiração desde o mestrado; ao João Henrique Valdetaro da Silva, amigo e colega, por subsidiar este trabalho com suas experiências docentes.

A tantos amigos, alunos, ex-alunos e professores pelo incentivo ao longo desses anos: Ana Carolina Justiniano, Bruno Lages, Natália Brito, João Vitor Costa, Elaine Castanheira, Gabriela Oliveira, André Freitas, Vitor Pimenta, Natália Fornaciari, Patrícia Mozzer, Flávia Viña, Mônica Ferreira, Monalessa Barcelos, Sandra Arruda, Gabriel Coimbra, Gustavo Manguale, Christine Almeida, Lívia Fortes, Luciana Ferrari, Karen Currie, Karla Cezarino, Cidinha D'Ávila, Mário Cláudio Simões, Rita de Cássia Augusto, Márcia Martins, Cláudia Lassance, Michele Amorim Estellita e Reinaldo Santos Neves.

Agradeço aos funcionários do Instituto de Estudos da Linguagem – especialmente, ao Cláudio e ao Miguel – pela paciência, diligência e cordialidade.

Às minhas primas-irmãs, Dam, Si, Mi, Fran, Nã e Gio por estarem sempre junto, pela escuta, pela leitura, pelo riso, pelo choro. Há tanto sobre o qual não é possível dizer!

A Giovania Wasem, leitora, crítica, referência, exemplo, sou tão grata por tudo.

A Estela Altoé Feitoza, pela força, por ser sempre atenta ao outro, pela sensibilidade que me comove, por sua escuta arguta, pela honra de sua leitura cuidadosa e pelo amor.

A Fernanda Nali, pela escuta, interlocução, provocações, companhia, risadas, ensino, textos, músicas, leituras de mim, cafés e ombro. É tanto, que não cabe aqui.

A Renan Cássio Braggio Bodart, pela companhia encorajadora e doce no momento mais difícil, pelo dissenso tão necessário à crítica, pela integridade e pelo amor.

A Marlene de Mattos Grolla, minha segunda mãe, toda a minha gratidão e amor; ao João Amarilis Hupp Malini, Kamel Zaidan e Sheyna Reis Silva de Mattos e a todos os demais familiares - Santana, Mattos e Zaidan - pelo incentivo.

A João Pedro Mattos Malini, João Vitor Mattos Malini e Sarah Reis Silva de Mattos, inspiração e causa de eu querer ser uma pessoa melhor.

Aos meus irmãos, Keila Raquel Santana de Mattos e Newton Cláudio de Mattos Junior, por termos nos mantido juntos, com fé, dignidade, trabalho, persistência e mútuo amor, apesar de tantos percalços.

Ao Igor de Mattos Zaidan, meu filho, pelo amor que me alimenta diariamente; e à minha mãe, Sonia Maria Santana de Mattos, obrigada por nunca ter medido o quanto nos deu, mesmo quando lhe eram escassos o pão, o tempo, a força, o amor.

RESUMO

Nesta tese, discute-se a difusão mundial do inglês, apresenta-se uma crítica da base conceitual sobre a qual se constitui o discurso a respeito deste fenômeno, bem como uma proposta de conceitualização articulada entre a Nova Pragmática (RAJAGOPALAN, 2010) e a filosofia da linguagem. O objeto deste estudo é o *World English* (WE, RAJAGOPALAN, 2004), utilizado por falantes de línguas nativas diversas. Com o objetivo de apontar a insuficiência da base epistemológica para o WE, volta-se primeiramente para a sociolinguística (JENKINS, 2003, SCHNEIDER, 2007) que, embora reconheça a inerente variabilidade da língua, produz discursos comprometidos com o universalismo ao insistir na busca de padrões constantes no uso e ao furtar-se a tratar a língua como categoria política e não ontológica. Na Linguística, o falante nativo idealizado e a língua como estrutura (BLOOMFIELD, 1933; CHOMSKY, 1965) também produzem um WE que fortalece o fundacionismo, mantendo as práticas languageiras (uso, descrição e ensino) atreladas aos padrões anglo-americanos. Na Linguística Aplicada, apesar das contribuições de Kachru (1985), com a proposição dos Círculos Concêntricos; de Phillipson (1992), com a crítica ao ‘imperialismo linguístico’, e de Jenkins (2003), com o estudo da variação do WE, mantém-se o centramento, privilegiando supostas essências. Valorações de desempenho linguístico, segregação de profissionais, políticas de publicação restritivas – todas referendadas pelo eurocentrismo – são discutidas como efeitos materiais das invenções naturalizadas por este regime metadiscursivo (MAKONI & PENNYCOOK, 2007) criticado nesta investigação em face da demografia do inglês, que hoje inclui apenas um falante nativo entre quatro não nativos. Ilustra-se este estudo com dados do *International Corpus of English*, e com as regularidades detectadas por Seidlhofer (2004) no *Vienna-Oxford International Corpus of English* e aquelas propostas por Jenkins (op.cit.) através do *Common Core*. A partir do conceito de literatura menor (DELEUZE & GUATTARI, 1977), ancoramos a tese de um *inglês menor* no postulado da Nova Pragmática, segundo o qual a linguagem e a ação humana pressupõem-se reciprocamente (AUSTIN, 1962), o que expõe i- a indissociabilidade entre a linguagem e a metalinguagem e, portanto, a intervenção da teorização na ontologia que a tradição platônica fez crer como existente *a priori*; e ii- a natureza ético-política da teorização, uma vez que este exame do WE assume sua inscrição no social. Tem-se, pois, que o *inglês menor*, ao invés de apontar para um quantitativo reduzido de usuários, indica um uso não amparado pelo poder das instituições, um uso que se detecta como potência de variação e não como poder das constantes; um uso que não opera como raiz de árvore, mas por rizoma, a desterritorializar-se em seu devir, escapando à palavra de ordem ratificadora de fundacionismos e universais. Como micropolítica linguística, propõem-se os seguintes princípios para uma *pedagogia menor* do WE: privilegiar o híbrido, o repertório de línguas – incluída a língua mãe – e de estratégias; rejeitar toda sorte de prescrição metodológica; fomentar a consciência metalinguística, a noção de opacidade do texto e de gramática como epifenômeno, o pertencimento provisório a comunidades de prática, o uso da língua como ação política e a negociação interacional.

Palavras-chave: *World English(es)*, Planejamento linguístico, Língua inglesa – aspectos políticos, Pedagogia Menor.

ABSTRACT

This thesis discusses the spread of English worldwide and presents both, a critique of the conceptual framework on which the discourse about this phenomenon rests, and an alternative theoretical proposal grounded on New Pragmatics (RAJAGOPALAN, 2010) and on the philosophy of language. Our object of study is, thus, the English used by speakers of distinct native languages, i.e., *World English* (WE, RAJAGOPALAN, 2004). Sociolinguistic accounts of WE are revised (JENKINS, 200, SCHNEIDER, 2007) and presented as evidence of a resilient universalist orientation reflected on the insistent quest for and reification of patterns of use. Both, the idealized native speaker and the construct 'language', as defined by Linguistics (BLOOMFIELD, 1933; CHOMSKY, 1965) are examined as part and parcel of the foundationism which keeps language practices (use, description and pedagogy) still attached to angloamerican standards. As for Applied Linguistics, even though contributions from several studies (KACHRU, 1985; PHILLIPSON, 1992; and JENKINS, 2003) have shed light on the phenomenon, thus providing a more pluralistic view of the spread and an increasing political awareness in its study, centralization and the pervasive essentialism in the field are still strong, as the analysis shows. Value judgments of linguistic performance, restrictive publishing policies and the segregation of professionals are, it is argued, the material effects of the naturalized inventions perpetrated by the metadiscursive regimes (MAKONI & PENNYCOOK, 2007) criticized in this research. This enterprise is undertaken mainly in view of the demography of English in the contemporary scenario, which displays native speakers and nonnative speakers in a ratio of 1 to 4, respectively. Data from *The International Corpus of English*, as well as from the patterns identified by Seidlhofer (2004) in the *Vienna-Oxford International Corpus of English*, and by Jenkins (op.cit.) in the *Common Core* are used as a resource for the investigation we set out to pursue. The precept of New Pragmatics (Cf. AUSTIN, 1962), namely that language and human action are mutually inclusive, is understood as implying that i- since language and metalanguage cannot be set apart, theory-building is but neutral in affecting ontology, which contradicts the platonic tradition; ii- theory-building is ethical-political by nature, thus compelling us to acknowledge the study of WE as inscribed in social reality. Our proposal of a *minor English* is based on the concept of minor literature, as put forward by Deleuze and Guattari (1977). *Minor* does not refer to the quantity of users, but to the use they make of language. In other words, by distancing itself from the rigid standards of institutionalized power, a *minor English* escapes from the constraints of supposedly permanent regularities and induces an imbalance in its components, taking advantage of its rhizomatic design to deterritorialize the major uses of language through its ongoing process of becoming. Not subject to an arborescent structure, a *minor English* is rid of the *order word* that ractifies universalism and purism, thus calling for a *minor pedagogy* for WE, which involves: privileging hybridity and the repertoire of strategies/languages - including the mother tongue; rejecting methodological prescriptivism; raising metalinguistic awareness; fostering interactional negotiation, an understanding of texts as opaque, of grammar as epiphenomenal, of language use as political action, and of communities as practice.

Key words: World English(es), Language planning, English language – Political aspects, Minor pedagogy

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	Motivações: sobre tocas, galerias e buracos	1
1.2	Experimentações: objetivos e perguntas	5
2	CONTEXTUALIZANDO O <i>WORLD ENGLISH</i>	11
2.1	Delineamento do Objeto de Estudo	11
2.1.1	Um <i>World English</i> (no) singular	22
2.1.2	Da possibilidade de uma “world language” sem English	29
2.2	Tradição Metodológica no estudo do <i>World English</i>	31
2.3	Variação e o <i>World English</i>	34
2.3.1	Filhos “legítimos” e “bastardos” do inglês	38
2.3.2	Traços linguísticos do(s) <i>World English</i> (es)	45
2.4	A História na Construção do Inglês	55
3	CONCEITUAÇÕES SEDIMENTARES	69
3.1	Conceitos como Alternativa à Via Histórica	70
3.1.1	Círculos concêntricos para um inglês ex-cêntrico	71
3.1.2	O falante “nativo”	77
3.1.3	Imperialismo Linguístico e Hibridismo	89
3.1.4	Acomodação Convergente e <i>Let-it-pass</i>	98
3.1.5	O Núcleo Comum de Jenkins	100
3.1.6	Inteligibilidade como Política de Controle	107
3.2	O <i>World English</i> pela Nova Pragmática	118

3.3 Uma Proposta de Tese	125
4 A DIFUSÃO DO INGLÊS PELA FILOSOFIA PÓS-MODERNA	129
4.1 A Palavra de Ordem	132
4.2 Língua-Árvore e Língua-Rizoma	137
4.3 Por um Inglês Menor	145
5 ENSINO DE LÍNGUA: MACROPOLÍTICAS E LINHAS DE FUGA	159
5.1 O <i>World English</i> : Fonte de Ansiedade e Mote para Desconstrução	161
5.1.1 Comunidades imaginadas e comunidades de prática	165
5.1.2 Gramática emergente e emergência dialógica	169
5.1.3 Quando eles “chegarem lá”	174
5.2 O Professor Não-Nativo: Vetor para uma Micropolítica de Desinvenção	179
5.3 <i>World English</i> : Por uma Pedagogia Menor	189
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
REFERÊNCIAS	205
ANEXOS	219

INTRODUÇÃO

Poder-se-á apenas procurar com que pontos se liga aquele por onde se entrar, por que cruzamentos e galerias se passa para ligar dois pontos, qual é o mapa do rizoma e como é que este, de repente, se modifica se se entrar por qualquer outro ponto. O princípio das entradas múltiplas só impede a entrada do inimigo, o Significante e as tentativas para interpretar uma obra que, de fato, só propõe experimentações.

(Deleuze e Guattari, *Kafka: por uma literatura Menor*, 2003, p.19)

1.1 - Motivações: sobre tocas, galerias e buracos

O começo pode ser qualquer linha. Puxo a fala de uma menina indiana cochichando no ouvido da amiga seus segredos pueris. A voz de um guia turístico ressaltando as belezas do Rio de Janeiro para um bando de turistas. Uma conversa de aeroporto entre um alemão e uma argentina que acabaram de se conhecer e de descobrir que se destinam ao mesmo lugar. Um professor brasileiro explicando para seus alunos russos como se comportar em um estádio de futebol. Um empresário italiano exasperado ao telefone com um fornecedor do Japão. O falar alto de um árabe na Chinatown novaiorquina, a vender seus doces empolgadamente. Cada fio leva a outros infinitesimais a se abrirem em linhas de fuga sem fim que a difusão de uma língua instaura. O inglês.

Começo novamente e elejo linha outra. O incômodo. Tenho 17 anos e sou professora de inglês para brasileiros. “Você já morou fora, professora?” Incômodo. “Você já foi pra Inglaterra?” e apresento-me à escuta – neófita que sou nesse ofício – algo perturbada ao perceber que, se há alguma coisa errada com o meu inglês, só pode ser por causa de quem *sou*. Fujo.

Entrementes, a língua não cessa de se espriar mundo afora. De se deslocar, de variar. E agora os cursos de inglês se proliferam pelo país. É o ano de 1994. A internet se torna a grande aliada de quem gosta de línguas. Posso abandonar a fita cassete e “pegar” as letras das músicas na internet. E quanto desse labirinto de hipertextos me interessa e se intersecciona com esse texto que agora *sou* aos 22 anos de idade! Já não me paralisam as perguntas. Mas sigo escapando delas. Escapando do incômodo de não pertencer. E amo ensinar. Solicitam-me que faça exames de proficiência lá do estrangeiro para onde não fui;

prova disso, prova daquilo. Mas eu já sou professora! Obedeço. Palavras de ordem requerem isso. Faço tudo e um pouco mais. *It's not enough, darling*. Você precisa melhorar o seu sotaque. Começo a empreender escavações.

A média entre falantes do inglês no mundo é então de um nativo contra dois não nativos. Mas as estatísticas já estão a mudar quando digo isso aos alunos que treino para os mesmos testes de proficiência que me haviam sido exigidos um dia. Vejo-me na engrenagem. Meus 26 anos chegaram e minha empolgação pelo inglês se foi. Deve ser errado isso de achar língua bonita, eu penso. Que bom. No que é isso que estou me tornando? Continuo amando a sala de aula. Mas já a amo outra. E ela mesma é cada vez mais vária. *Meanwhile*, o árabe lá de Nova Iorque ainda faz sucesso com seus doces. Só que agora também vende quibe.

Passo o olho por esse emaranhado e vejo uma pontinha: lá está meu curso de graduação contendendo com minha experiência na sala de aula. As informações não batem. É confuso distinguir o pedagogeiz da prática docente; e o blá blá blá teórico dos princípios que podem ensejar alargamentos, deslocamentos, movimentos para fora dessa toca. Nela, distinguir está sempre na ordem do dia. E quando não podia piorar, piorou ainda mais: entrou meu *lato sensu* para criar mais problemas. Enquanto estes tentam chegar a um denominador (com) um, as meninas indianas continuam cochichando, assim como o guia turístico tagarela que não pára de falar, em seu particular inglês, das belezas na praia do Leblon. Quem não pára é o mundo. O inglês se difunde sem tomar conhecimento dos nomes que vai recebendo, dos campos de pesquisa que o acolhem, das acusações de linguicídios gerais que se lhe impetram. Tudo isso, enquanto meu *lato sensu* discorda da minha graduação tendo agora um mestrado para tentar colocar ordem na baderna que se instalou. Promovo furos e forjo entradas em galerias diferentes. Cognition, *Second Language Acquisition*, Prática Reflexiva. A cidade onde moro nessas minhas já três décadas de vida é o metro quadrado onde mais se concentram cursos de inglês no Brasil - Niterói. Preciso estar “à altura”. Mas, ironicamente, só quero descer, ficar cada vez menor. Os Parâmetros Curriculares já estão sendo implementados pelo Ministério da Educação. A classe média alta que constitui meu público discente se intriga quando descobre que a professora deles não tem “experiência internacional”. Esse mundo é mesmo errado. Que

bom, de novo. Eis um orifício. De algum modo isso me faz rir por dentro (mas sei que eles já estão também a esburacar algumas paredes). E no intervalo entre choros e mamadas, agora tenho um novo interlocutorzinho com quem falo *nas* minhas línguas. Para ele, o misturado é o normal. Outramo-nos.

O inglês já é mais falado por não nativos do que por nativos a essa altura. De cada quatro falantes, três são como eu¹. Mas continuo, continuamos fazendo parte da “minoría”. Escrita menor, pronúncia menor, compreensão menor. Foram os poros por onde julguei haver um respiro possível. Eu não estou mais do jeito que eu estava. Tem um fio aqui que puxo sem querer. Agora sou militante, resistente; tenho até fama de antiamericana. E já rio por fora também, sem pudor. Rio *no* fora que perfurando encontrei por um pouco de tempo. Falo de imperialismo, de contra-hegemonia sem me dar conta de que aquele casal do aeroporto já está tendo seu segundo filhinho (ele, sem ter aprendido espanhol; ela, sem ter aprendido alemão: eles falam inglês). Sigo em movimento, errante, na sina auto-infligida da perguntação.

Mais um fio, minhas leituras se adensam como forma de tentar dar sentido a essa profissão que me escolheu, que me *encolheu* à minoridade. Algo entre o consentir e o decidir. Uma linha. Tenho muitas dúvidas e não quero ser mais quem eu estava sendo. Uma saída, e mais um escape. Sensação de barriga vazia, mas sem vontade de comer. O que está aí não faz sentido. Não engulo qualquer coisa. Prefiro jejuar. Coisa de artista. Artistagem da fome pilhada lá de um certo Franz Kafka. Escavo a nova toca em que me vejo. Esburaco-a. Difícil criar raízes quando se mora aqui, ali, alhures. Pode ser boa essa errância. Que é menor, pelo menos eu sei. Acabo indo parar em Vitória e agora dou aula na universidade. Seja mal-vinda ao mundo dos adultos! Sou interpelada por perguntas sobre cujas respostas eu já hesitava aos 17, com as quais perdia a paciência aos 26. Tenho agora 34 e continuo perdida, mas a essa altura – ou a essa ‘baixura’ - a constatação se torna autocongratulação. “Já morou nos Estados Unidos?” “Seu inglês é meio misturado, né?” “Qual é a sua área?” Minha área? Perguntas de querer majorar, na contramão das escavações que me mobilizam. *Estou* na Linguística Aplicada, na Tradução, mas há um flerte eterno com a literatura... E cozinho também. Boa estratégia: dá para ficar *sendo* um pouco de cada coisa. Pulando de

¹ Cf. Graddol (2006).

interesse em interesse. Perfurações gerais. No intervalo das minhas dúvidas, fala-se cada vez mais de um tal de World English. E sabe aquele professor brasileiro lá na Rússia? Jogou o diploma no lixo e foi trabalhar embarcado: escavação também. Só que de petróleo.

Num fio pedagógico que vi caído embolei o dedo. Vejo-me com uma turma de Linguística Aplicada e uso um livro que me foi presenteado chamado *A Geopolítica do Inglês*, enquanto aquele empresário, ou melhor, o herdeiro dele, finalmente consegue fechar o negócio com o japonês por telefone. World English *sort of business*. Um dos autores do livro-presente, de nome bastante esquisito fala de coisas que pareciam ser todo o amalgamado das minhas dúvidas, ressentimentos, interesses, suspiros, reivindicações, vontades de pesquisar. Só que de um jeito organizado, nas folhas de um artigo sobre estrangeirismos no Brasil. Tudo o que eu “queria dizer”, mas não sabia, organizadinho ali diante de mim, *dizendo-me*. Vou atrás desse homem em um congresso internacional na capital mineira. Procurando-o em meio a toda a gente importante a ocupar as mesas lá no alto, fico perdida. Sensação familiar. Não há rosto que coincida com o que vi na contracapa do livro. Ele não está lá. Deve ter escapado. Era a sala mais lotada de todas, por quê? Um “falante nativo”, um estadunidense que iria palestrar. Enxame de professores apinhados, mas isso era para ser apenas um parêntese aqui. Meu amigo me cutuca: “Olha o Rajan aí no chão, abaixo do seu assento, sentado no degrau do corredor!”. Ele também era espectador naquela hora. Embora pudesse ter trocado com o palestrante e me salvado de perder tanto tempo. Nunca mais parei de olhar para baixo ao procurar algo/alguém importante.

Fios podem ser puxados *ad infinitum* aqui, rizomatizando estas primeiras palavras a desencadear digressões e fugas e parênteses incessantes. Mas fechemos as frestas por ora para tentar uma escrita mais linear em que se diga o que se deve dizer em uma introdução de tese. Meu relato pessoal, nesse sentido, se relaciona com o assunto do qual vamos tratar, o inglês no mundo, e se entretece com linhas diversas que este trabalho fia: a difusão desenfreada do inglês, o problema incontornável de sua nomeação, a demografia da língua sem precedentes na história, já que nunca uma língua foi mais falada por usuários não nativos do que por nativos; as interações entre os não nativos que viajam, trabalham, casam-se, fazem negócios, tudo isso interagindo principalmente com pessoas sem o

pedigree, sem o capital simbólico de *ser falante nativo*, mas, do mesmo modo, realizando de forma bem sucedida seus objetivos comunicacionais; os padrões anglo-americanos que são impostos, dentre muitas outras formas, pelos exames de proficiência, sedimentando práticas de decalque no sul do mundo; as reconfigurações que o inglês vem tendo nas leis educacionais e no desenho de currículo Brasil afora. De forma especial, meu relato reverbera principalmente o zum zum zum - provavelmente incômodo para muitos - de milhares de professores não nativos do inglês pelo mundo. Professores sobre os quais violências de toda sorte são infligidas regularmente.

Trata este texto de uma tese política. Enunciamos isso para esgarçar certo tecido disciplinar, pois, dizer que uma tese sobre língua, em um instituto de linguagem é política, há muito já deveria ser tomado como redundância. Se redundância falta, faço, pois, as reflexões aqui redundarem em política. Política linguística, ensino de língua. Uma tese política busca articular, mobilizar ideias, noções, conceitos na arena da língua para certos acertos (e erros) de conta. Dos erros, tentaremos tratar desconstruindo, apontando invenções e propondo delas o abandono. Os acertos aqui manterão apenas a aceção de ‘acerto de contas’ sensocomunal, sem a pretensão de apresentar o certo, a verdade, o caminho, a salvação, mas sim reforçando o ‘acerto de contas’ necessário, regular, constante, a checagem de portas (para averiguar se continuam abertas), acerto de contas com as alteridades que os regimes de verdade domesticam a usurpar a diferença, com os efeitos materiais da mitologia que produz línguas, nações, identidades, gêneros, raças, dentro e foras. O World English (doravante, WE) é espaço, é arena para que se gestem estas questões. Elencamos nossos objetivos e o caminho escolhido para atingi-los na seção que se segue.

1.2 - Experimentações: objetivos e perguntas

O objetivo deste trabalho é acessar a base conceitual sobre a qual se assenta o discurso a respeito do WE, apontando os mecanismos existentes na constituição da língua e das práticas deles advindas. Para além de apenas apresentar uma crítica ou o estado da arte do WE na contemporaneidade, procuramos também escavar na filosofia da linguagem

conceitos que possibilitem descolar nossa matriz conceitual da tradição filosófica platônica e de uma Linguística e Sociolinguística que permanecem, em geral, em um plano de reificação de universais e de busca por constâncias, respectivamente. Que esse descolamento provoque deslocamentos rumo ao que chamamos de um inglês menor será meta a perseguir nesse trajeto. Para tanto, privilegamos toda sorte de dúvida e suspeita necessárias em empreitadas de “perguntação”. Que práticas discursivas se fomentam pelo conceito de língua enquanto estrutura desde seu estabelecimento pelo *Curso de Linguística Geral* (SAUSSURE, 2006)? Que construtos basilares da Linguística Moderna incidem sobre as práticas languageiras relacionadas ao WE? Quem é este falante nativo idealizado do estruturalismo gerativista e o que ele produz na teorização e na pedagogia do WE? O que está em jogo na manutenção de pesquisas linguísticas que se dão no seio de uma ciência racionalista que persegue universais? A quem elas favorecem? Por quê? Qual é o risco de se postular sobre o político *na* língua ao invés de tomar *a* língua como acontecimento e prática eminentemente políticos? Uma pragmática despolitizada do WE tem alguma relevância? Quais são os efeitos de certos construtos caros à Linguística Aplicada, tais como Círculos Concêntricos, inteligibilidade? Por que há tanta resistência em se afrouxar o prescritivismo em relação à adoção das variedades canônicas no ensino do inglês? Como se posiciona, se sente, reage o professor não nativo do inglês? Por que, embora constitua 80% de toda a força de trabalho na indústria de ensino do inglês no mundo, ele segue se autoavaliando tão mal? Qual é a causa de certo complexo de inferioridade detectável em suas falas de si?

Cabe assinalar que o presente trabalho não constitui uma pesquisa de campo em busca de uma descrição para o WE, embora forneçamos ao longo dos capítulos dados coletados via questionário em uma população de 96 professores de inglês da Grande Vitória, Espírito Santo, bem como exemplos fartos e diversificados do WE a partir de várias fontes entre as quais, o *Vienna-Oxford International Corpus of English* (VOICE), e o *International Corpus of English* (ICE). De modo específico, nossos objetivos são:

1- Apontar os conceitos, axiomas e dogmas que circulam a produzir e reproduzir sempre discursos sobre o WE e sobre a política linguística. Esta é aqui pensada, de forma específica, através do ensino do inglês. Com efeito, nenhuma apreciação do WE

pode ser abrangente sem considerar o ensino do inglês na contemporaneidade que tem sido tanto um dos propulsores da difusão da língua, quanto reflexo dela.

2- Situar o WE no cenário de sua difusão, indicando o caráter político da teorização que se reveste de cientificidade. Tal discurso se vale de um racionalismo e objetivismo a constituir incessantes violências epistêmicas que procuraremos apontar partindo dos dados que ilustram muitas das seções que se desdobrarão;

3- Propor um tratamento teórico do nosso objeto de estudo partindo da Nova Pragmática (RAJAGOPALAN, 2010) e desembocando nos diversos planos em que pode se interseccionar com o pensamento de Jacques Derrida e de Gilles Deleuze e Félix Guattari;

4- Articular a proposta teórica ora anunciada com conceitos difundidos no âmbito da Linguística Aplicada Crítica (MAKONI & PENNYCOOK, 2007) apontando as linhas que permitem à teorização escapar da clausura cientificista para se interseccionar com os problemas que detectamos nas práticas languageiras, sejam elas as dos usuários do WE, sejam as dos professores não nativos do inglês.

Para alcançar estes objetivos, tentamos, primeiramente, problematizar as nomeações que se proliferaram quase tanto quanto a língua. Nesse sentido, apontamos os diferentes efeitos discursivos que as nomeações ocasionam, bem como as práticas que acabam por mobilizar. Um exemplo é a designação do fenômeno do WE como “International English”. Embora acene para a possibilidade de inscrever alteridades múltiplas em um movimento de superação das restrições da estrutura— uma vez que assumir a existência de um inglês outro já significa, de algum modo, dialogar com o que deriva - o termo “International English” tem vocação para manter as variantes inglesa e americana como epicentro linguístico, como supostas fornecedoras de normas (KACHRU, 1985), ainda que na forma alegadamente democrática de um “núcleo mínimo” (JENKINS, 2003), ou de traços-padrão detectáveis transnacionalmente (SCHNEIDER, 2007). E o faz pela sugestão que engendra em sua morfologia de que uma língua parte de uma nação (*nation-al*) para usos que exorbitam as fronteiras geopolíticas (*inter*), não deixando de implicar que uma origem se mantém. Em uma tradição filosófica e linguística que sempre privilegiou a construção de uma genealogia (ex. o Método Comparativo em busca das características do indoeuropeu), manter as referências ora mencionadas não é pouco. Como

tentaremos mostrar, portanto, certas nomeações escamoteiam o projeto crítico que se põe a buscar o pluricentrismo das normas linguísticas.

Além de problematizar a nomeação, nossa abordagem para pesquisar sobre o WE passa por uma revisão bibliográfica, que cobre tanto os princípios norteadores da Linguística Moderna, da Linguística Aplicada, quanto os aportes da Nova Pragmática e da Filosofia da linguagem, como dissemos. Compõem também nossa metodologia dados de língua diversos que serão espalhados ao longo da tese, sem o compromisso de figurar em uma seção específica. Embora diversificados, são apenas ilustrativos das discussões que articularemos. A fim de partir em busca do objetivo quatro citado acima, subsidiamos este trabalho com um levantamento feito via questionário, com 96 professores de inglês atuantes em diversas cidades da Grande Vitória, no estado do Espírito Santo. A breve pesquisa é um dos fios condutores para nossa tentativa de encadear os conceitos filosóficos estudados com teorias advindas da Linguística Aplicada e as práticas relacionadas ao uso e ensino do inglês.

Portanto, esta tese foi dividida em quatro capítulos sucedidos pelas considerações finais. No que sucede esta introdução, o Capítulo 2, contextualizamos o WE, termo adotado por Rajagopalan e que usamos ao longo do texto, delineando nosso objeto de estudo e discorrendo sobre a problemática de sua nomeação que enseja, julgamos, a designação de *inglês menor* que mais tarde propomos. Expomos, de forma sucinta, um panorama metodológico sobre o trato do inglês em sua propagação pelo mundo. Analisamos também o conceito de variação a partir da Sociolinguística relativamente ao WE para culminar, no final do referido capítulo, em nossa justificativa de buscar caminhos teóricos que escapem às grandes narrativas – à História – assentadas sobre regimes encapsuladores, que inviabilizam a teorização que nosso objeto de estudo solicita.

O Capítulo 3 aborda os diversos conceitos que permeiam o discurso sobre a difusão do inglês, quais sejam, os Círculos Concêntricos de Kachru (1985), o falante “nativo”, a acomodação convergente, o Núcleo Comum de Jenkins (2003), bem como o construto ‘inteligibilidade’, que em nossa reflexão se apresenta como política de controle. Aprofundamos nossa problematização para apontar a viabilidade da Nova Pragmática como

pano de fundo para o estudo do fenômeno linguístico, explicitando, ao final do capítulo, nossa proposta de tese.

No Capítulo 4, dedicamo-nos à exposição das teorias que fomos buscar no pensamento de Derrida, e de Deleuze e Guattari, organizando, portanto as seções primeiramente a partir dos conceitos de ‘palavra de ordem’ que se articula posteriormente com a teoria do rizoma, para desembocar em nossa proposta de um “inglês menor”. A perspectiva desconstrucionista de Derrida permeia nossa discussão, principalmente pelos conceitos de *différance*, escritura e metafísica da presença.

Situamos no Capítulo 5 referências mais específicas sobre as práticas languageiras envolvendo a pedagogia de língua. Nele se incluem tanto o levantamento de campo que fizemos através de questionário, como já dito, quanto revisões de pesquisas que também focalizaram o professor não nativo de inglês. No que diz respeito ao breve estudo que conduzimos, nosso objetivo foi tentar entender as razões, as sensações e os sintomas de uma fala frequentemente articulada por muitos colegas que se ‘sentem perdidos’ e ‘confusos’ para ensinar inglês na perspectiva do WE. Esta fala se dá em meio a duas forças, uma de resistência a mudanças e tendência a se resignar ao ensino da variedade canônica (estadunidense ou britânica); e outra, de interesse e questionamentos que sinalizam desejos de promover descolamentos rumo a uma pedagogia menor. Ao longo do referido capítulo, portanto, analisamos essas referências que professores do mundo inteiro (e os brasileiros participantes de nossa pesquisa) fazem sempre em sua relação com a filosofia e com os conceitos de comunidades de prática (CANAGARAJAH, 2007b), gramática emergente (HOPPER, 1998) e emergência dialógica (MENEZES DE SOUZA, 2010). Ao final do capítulo referido expomos nosso entendimento do que seja uma pedagogia menor para um inglês que perspectivamos de modo diverso do tradicional. Um inglês menor, não comprometido com centramentos de sorte alguma. Não ratificador de universais e constâncias que não cessam de se apresentar como ideais, como objetos de desejo de pesquisa e de ensino. Com este paradigma “sério”² este texto não comunga.

² Segundo o pai do Gerativismo, “o uso da linguagem que se pode observar (...) os hábitos, etc, podem fornecer evidências sobre a natureza desta realidade mental, mas de forma alguma podem constituir o verdadeiro assunto da linguística se quisermos considerá-la uma disciplina séria.” (CHOMSKY, 1965. p. 4,

Nas considerações finais avaliamos este processo de “perguntação” e de esvaziamento de estômago³ que, embora tenha se iniciado há muito mais tempo do que compreendeu este período de doutorado, nele se materializou em escritas, reescritas, que formularam e reformularam tanto as perguntas, os objetivos, as abordagens, quanto as pistas para os buracos que fizemos e continuaremos a fazer na obstinação de manter o WE em seu uso menor.

tradução e adaptação nossa). Todas as traduções não referenciadas ou modificadas ao longo desta tese são de minha responsabilidade.

³ Trabalhamos com o conceito de “artistagem da fome”(MATOS, 2010) a partir de um personagem do conto kafkiano *Um Artista da Fome*. (KAFKA, 2011). Cf. Seção 5.3.

2 - CONTEXTUALIZANDO O WORLD ENGLISH

Este capítulo trata primeiramente do delineamento de nosso objeto de estudo, dos nomes atribuídos ao inglês em seu estado de variação nos diversos contextos geopolíticos de sua inserção, bem como da problematização necessária de tais nomeações à luz do aparato teórico de que nos dispusemos a lançar mão, a saber, na Linguística e na Linguística Aplicada, o trabalho de Kanavillil Rajagopalan, e, na Filosofia, o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari, e o de Jacques Derrida, ainda que o aprofundamento da discussão filosófica em relação ao fenômeno como um todo se dê mais efetivamente no Capítulo 4. Apresentamos também um panorama da tradição metodológica nos estudos do World English (doravante, WE) no intuito de indicar a localização desta pesquisa e de apontar como as diversas abordagens produzem discursos sobre o inglês que põem em operação práticas e políticas linguísticas que desejamos questionar. Valendo-nos de dados de língua oriundos de diversas fontes selecionadas em nossa revisão, ilustramos e discutimos o construto ‘variação’ no contexto da Sociolinguística variacionista, relacionando os sentidos dados a este fenômeno com o processo de difusão do inglês no mundo. Encerramos o capítulo justificando o percurso escolhido de lançarmo-nos diretamente aos conceitos que circundam o fenômeno do WE (doravante, WE) ao invés de adotarmos o caminho tradicional – que toma a via histórica e cronológica – decisões cujo embasamento também está explicitado na última seção deste capítulo.

2.1- Delineamento do objeto de estudo

Eis por que o nome próprio não pode descrever propriedades nem veicular nenhuma informação sobre aquilo que nomeia: como o que ele designa não é senão uma rapsódia heterogênea e disparatada de propriedades biológicas e sociais em constante mutação, todas as descrições seriam válidas somente nos limites de um estágio ou de um espaço. (Bordieu, 1996, p.186, 187)

Eleger a variação do inglês como objeto de estudo significa, de partida, situarmo-nos em um terreno escorregadio e movente que, a um só tempo, nos apresenta

desafios e dilemas de ordem epistemológica, disciplinar e institucional, bem como estabelece o risco por si só de uma possível teorização manter-se confinada aos limites da Linguística, que, como constantemente observa Rajagopalan, tem nos feito falhar (2004a). Entre os desafios epistemológicos que esta empreitada encerra está a necessidade de problematização da noção de língua consagrada pela tradição linguística e filosófica, que convoca, por consequência, a revisão de construtos outros – já que tomamos variação como construto em si mesma - tais como nação, falante nativo, proficiência, para mencionar alguns.

O desafio disciplinar, a seu turno, toma corpo em nossa investida de buscar na filosofia – porque não vislumbramos campo mais pertinente para tocarmos nas questões que nos incomodam - respaldo para teorizar sobre um objeto cujo estudo tem sido tradicionalmente calcado em uma linguística e em uma sociolinguística que ainda exibem um ranço purista, estabelecendo instâncias discursivas insuficientes porque limitadas por suas respectivas fronteiras disciplinares, além de geralmente se fundamentarem, de forma geral, na crença da existência *a priori* da língua. Se hoje a Linguística Aplicada, como espaço disciplinar excelente para estudos sobre a problemática da variação, uso, política e pedagogia de uma língua global, já demonstra certa maturidade nas pesquisas que comporta, não foi sempre assim. Como aponta Canagarajah (2007a) em seu exame do inglês como *lingua franca* em comunidades multilíngues, o campo de Aquisição de Segunda Língua (Second Language Acquisition), que sempre forneceu subsídios para a teorização no âmbito da Linguística Aplicada, baseou-se por décadas em construtos com viés monolíngue e purista e em dicotomias como gramática/pragmática, determinismo/agência, indivíduo/comunidade, pureza/hibridismo, fixidez/fluidez, cognição/contexto, aquisição monolíngue/aquisição multilíngue (CANAGARAJAH, op.cit. p. 923, 924). Seu esforço se dá em direção à proposição não apenas do abandono de tal “orientação dicotômica, mas principalmente de sintetizar os construtos de forma radicalmente diferente” (op.cit. p. 924). Isto é um exemplo, dentre muitos, do reconhecimento de que são necessários estudos que problematizem os velhos modelos com vocação dogmática nos estudos da linguagem e tal constatação não cessa de apontar para a

transposição constante dos muros disciplinares – traço constituinte da própria Linguística Aplicada (SIGNORINI et. al., 1998).

Institucionalmente, a empreitada se mostra desafiadora pela própria natureza das questões que nos instigam. Temas que se relacionam com as bases da disciplina que dá nome ao programa em que esta pesquisa está inscrita - a Linguística – e que, sendo postos em discussão, exigem desse campo a abertura que nem sempre lhe foi típica, por razões que exorbitam o linguístico para situar-se no campo político. A esse respeito, em um artigo que recupera o percurso histórico da Pragmática e expõe de forma incisiva os desvios e distorções perpetrados por Searle em sua interpretação do pensamento do filósofo John Austin, Rajagopalan (2000:358) alude a uma metáfora utilizada por Russel (1959:15, apud RAJAGOPALAN, op.cit.) que ilustra eficientemente a história da Linguística Moderna. Ele diz que podemos comparar a tradição linguística com um menino que, possuindo um relógio de pêndulo, remove-o sob a alegação de que, apesar de não mostrar mais as horas, sem o pêndulo, o relógio se move mais facilmente e em um ritmo mais excitante. Foi, pois, ao preço de ‘não mostrar mais as horas’, ou seja, de não refletir mais em seus estudos a realidade mesma do fenômeno linguístico que a Linguística (tanto em Saussure, com a exclusão da fala e, assim, da história, quanto em Chomsky, com a eleição do falante nativo ‘ideal’), no empreendimento de se estabelecer como ciência, ‘removeu o pêndulo’, constituiu objeto de seu estudo abstrações e idealizações que pouco ou em nada refletem o uso real da linguagem. De fato, movendo-se mais facilmente sem o ‘pêndulo’, i.e., preterindo *la parole* (historicamente situada, com toda a imprevisibilidade e instabilidade de seu devir) por *la langue* (possuidora de propriedades discretas, analisáveis e passíveis de taxonomização) e aliando-se a campos rigorosamente teóricos, como a lógica e a filosofia (HOPPER, 2007, 236:238), a Linguística ascendeu ao status de ciência da linguagem em um momento histórico no qual a cientificidade se tornava sinônimo de credibilidade. Como observa Mey (1987, p. 289), a opção por concentrar-se no objeto ‘puro’, descrevendo-o através da metalinguagem abstrata da ciência ao invés de transcender pragmaticamente a dimensão descritiva, poupou a Linguística de ser rotulada como algum tipo de disciplina de natureza aplicada, como ‘sociologia aplicada’, por exemplo.

O problema foi que ao eleger o sistema, *la langue*, como objeto, Saussure fez muito mais do que apenas estabelecer um modo de fazer linguística. Ainda que enfatizasse a natureza eminentemente social da linguagem, o legado de Saussure (talvez não exatamente o que ele desejasse deixar uma vez que não publicou O Curso; que deixou clara sua opinião acerca da primazia da fala na vida dos indivíduos e da sociedade; e que não teve acesso em seu tempo à tecnologia que nos permite hoje estudar *corpora* diversos da linguagem em sua modalidade oral) instituiu a linguística estruturalista não como um modo de fazer linguística, mas como único modo legítimo, o que fica saliente nas palavras de seus editores, nas linhas finais do Curso: “A Linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma” (SAUSSURE, 2006, p. 271). Longe de ser apenas uma constatação, esta afirmação final da obra inaugural da Linguística Moderna constituiu um grande performativo no sentido austiniano, como afirma Beaugrande (1998:765). Segundo o estudioso, o discurso oficial em que a filosofia e a ciência estão inscritas atrela a epistemologia ao modo *constativo* de se transmitir informação e designar a ‘realidade’, ao passo que, extraoficialmente, o *modus operandi* é o *performativo* através do qual uma teoria, descrição ou explicação emerge com aura de uma racionalidade superior construindo uma realidade revestida de suposta autoridade. A mesma análise é feita por Hopper (op.cit., p.237), que assinala:

A distinção saussuriana entre *langue* e *parole*, bem como suas subsequentes reencarnações através de terminologias como competência/desempenho e língua-i/língua-e, fez mais do que apenas fixar a distinção entre forma e uso na cabeça dos pesquisadores. O que tal distinção fez desde o começo foi definir o campo da linguística em si. Dela fluiu não apenas a linguística do século XX, mas toda uma organização acadêmica do campo emergente da linguística.⁴

⁴ “Saussure’s distinction of *langue* and *parole*, and subsequent incarnations using the terminology of competence/performance and i-language/e-language, did more than fix the distinction between form and usage firmly in the minds of investigators – it worked from the outset to define the field of linguistics itself. From this distinction flows not merely 20th century linguistics, but the entire academic organization of the emerging field of linguistics.” (HOPPER, 2007, p. 237).

Com efeito, o enveredamento da Linguística Moderna pelo caminho da ciência e, conseqüentemente, sua negligência do uso real da língua, teve razões muito mais políticas do que acadêmicas ou epistemológicas.

Como dissemos anteriormente, são de natureza epistemológica, disciplinar e institucional os desafios que se nos apresentam diante da necessidade de delineamento do nosso objeto de estudo. Não obstante os escorregões potenciais destacados, é pelo nome que desejamos começar. E falar de nome aqui, na perspectiva em que este trabalho deseja se colocar, está longe de ser pouco. Falar dos nomes que a variação do inglês inscreve e da dificuldade que a demanda por eles traz é, já de partida, como a epígrafe anuncia, expor o problema em si, justificar seu estudo, identificar, reconhecer e acolher a fratura como forma de sublinhar a existência de um chão não fixo, de textura resvalante que nada mantém de pé. Lancemo-nos, pois, à queda:

No primeiro capítulo de Mil Platôs, volume um, em que começam a oferecer uma conceituação de rizoma, uma das pedras angulares de seu pensamento, Deleuze e Guattari (doravante, DG) relatam:

Escrevemos O anti-Édipo a dois. Como cada um de nós era vários, já era muita gente. Utilizamos tudo o que nos aproximava, o mais próximo e o mais distante. Distribuímos hábeis pseudônimos para dissimular. Por que preservamos nossos nomes? Por hábito, exclusivamente por hábito. Para passarmos despercebidos. Para tornar imperceptível, não a nós mesmos, mas o que nos faz agir, experimentar ou pensar. E, finalmente, porque é agradável falar como todo mundo e dizer o sol nasce, quando todo mundo sabe que essa é apenas uma maneira de falar. Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p.17, ênfase dos autores).

DG estão aqui expondo a questão da nomeação como política de identidade em que, deliberadamente deixamo-nos “passar despercebidos” ao manter nossos nomes. O que significaria passar despercebido nesse sentido senão que somos diferentes a cada instante, deslocando-nos sempre em relação às nossas identificações⁵ que nos advêm pelos nomes

⁵ Freitas (2005), em seu estudo sobre identidade e política de representação no Brasil distingue identidade de identificações a partir de Souza (1994, apud FREITAS, op.cit.). Ela afirma que “a palavra *identidade* remete a

que temos? Mas importa que, embora variemos, possamos ainda dizer “o sol nasce”, possamos ainda nos manter ancorados de algum modo no campo da representação (HALL, 2006) a fim de que seja possível “falar como todo mundo”, ou seja, estar no mundo. Impossível seria, nesse sentido, refletirmos sobre a variação do inglês sem considerar seus nomes. O que está em jogo, nesse caso, é muito mais do que apenas ter acesso a uma pletera de nomeações com a vontade ingênua de depreender delas ontologias possíveis. Trata-se sim de sondar que conceitos, discursos e práticas são mobilizados a partir de uma nomeação ou de outra, a fim de propor - o que é nosso desejo - um posicionamento epistemológico que sublinhe a complexidade não apenas da nomeação, mas da identificação em si.

O inglês em seu estado de variação nas diversas situações geopolíticas e linguísticas mundo afora tem sido denominado de formas díspares: World English (RAJAGOPALAN, 2004b), world English (com a palavra “world” minúscula), World Englishes (KACHRU, 1985), Global Englishes (PENNYCOOK, 2007), Globblish, English as a Global Language (CRYSTAL, 1997/2003), English as an International Language, International English, English as a *Lingua franca*, New Englishes, Blinglish (o inglês do *hip-hop*, localizável em Kuala Lumpur, na Malásia), Singlish (o inglês de Cingapura), Spanglish (o inglês nas fronteiras entre os Estados Unidos e povos latinos), Chinglish (termo pejorativo que se refere às “anomalias” fonológicas do inglês falado por chineses), bem como as variedades internas que convivem com o inglês americano padrão e o inglês britânico padrão (Cockney, Ebonics, Estuary English, London Jamaican). A nomenclatura vasta e a relativa desordem taxonômica são reflexo da dificuldade mesma de se classificarem os estados de variação da língua a partir de categorias universais, uma vez que estas não dão conta de possibilitar a compreensão do fenômeno em sua complexidade. Se os múltiplos nomes existem para sublinhar aspectos diversos e distintos da difusão e

um viés essencialista, pois implica a ideia de uma certa unidade ou estabilidade, além de sugerir conteúdos disponíveis para a consciência” (FREITAS, op.cit., p.233, ênfase da autora) ao passo que identificação significa “marca simbólica a partir da qual cada sujeito adquire não sua unidade, mas sua singularidade”(SOUZA, 1994, p.197-198, apud FREITAS, op.cit.). Nesse sentido, “o termo ‘identidade’ faz referência ao *ser*, enquanto a noção de “identificações” faz referência ao *dizer*. Assim, todo o dizer (bem como o agir) diferenciados dos sujeitos são mediados por movimentos identificatórios inconscientes desses sujeitos.”(FREITAS, op.cit.).

variação da língua, eles também ora se sobrepõem e se intercambiam. Implicado nisso está o fato de que o recurso a um termo ou outro se dará geralmente como gesto (geo)político, em que questões de ordem epistemológica acabam tendo papel secundário.

Bolton (2004) faz uma revisão abrangente da difusão do inglês e parte do termo World Englishes para apresentar os sentidos e interpretações a ele relacionados. Segundo o autor, World Englishes (grafado no plural) pode ser tomado primeiramente como termo guarda-chuva para sublinhar as diversas abordagens usadas na descrição e análise do inglês mundo afora, incluindo-se as diferenças que a grafia da palavra “English” no singular e no plural implica, World Englishes, Global English(es), International English(es), bem como termos tradicionais no âmbito da Linguística Aplicada, tais como English as a Second Language (ESL, caso em que o usuário possui outra língua materna e convive com o inglês como língua de *status* oficial, seja na educação, em instâncias governamentais, nos negócios, ou juridicamente), e English as a Foreign Language (EFL, caso em que a língua geralmente é adquirida em ambientes pedagógicos, não sendo necessário seu uso em situações do dia a dia, como acontece com o brasileiro que aprende inglês no Brasil).

Um segundo sentido que Bolton elenca para World Englishes como abordagem refere-se às variedades da língua localizáveis, por exemplo, no Caribe, em nações da África, como Nigéria e Kenia e também designa o inglês encontrado na Ásia, em que se incluem as variedades de Hong Kong, Índia, Malásia, Cingapura e das Filipinas. Estudos orientados por esta segunda abordagem “dão enfoque às características nacionais ou regionais do inglês, com ênfase na descrição linguística de variedades autônomas” (BOLTON, op.cit., p. 367). Em outras palavras, as inovações linguísticas são assim estudadas dentro dos limites geopolíticos de sua ocorrência, sem considerar a variação em nível transnacional, caso da terceira abordagem que Bolton descreve.

Nesta terceira acepção, a que dedicaremos mais tempo, a expressão World Englishes inscreve o estudo do inglês em escala mundial comprometido com o chamado Paradigma dos World Englishes (“The World Englishes Paradigm”) que se estabeleceu principalmente pelas contribuições de Braj B. Kachru (1996), segundo quem, embora o conceito de World Englishes refira-se a uma multiplicidade de construtos, há consenso de que o termo “simboliza as variações funcionais e formais, os contextos sociolinguísticos

divergentes, os espectros e variedades do inglês em processo de criação, bem como vários tipos de aculturação em partes do mundo ocidental e não ocidental”. (KACHRU, 2012, p. 212, tradução nossa). Conforme seu argumento inicial – de 1985 - a manutenção do plural na expressão *World Englishes* capturaria “tanto a variação funcional e formal da língua, quanto sua aculturação internacional” em regiões como o leste, sul e oeste africano, o sul e o sudeste da Ásia, as Ilhas Caribenhas, as Filipinas. No bojo desse conceito também estão para o estudioso os países em que a língua tem *status* de língua materna (os Estados Unidos, a Grã Bretanha, a Austrália, o Canadá e a Nova Zelândia). Nas palavras de Kachru e Smith (1985, p.210, apud BOLTON, op.cit. p.370), “o inglês agora pertence tanto aos que o usam como primeira língua, quanto aos que o usam como língua adicional, seja em sua forma padrão, seja em suas formas localizadas”. A perspectiva de Kachru enfatiza o que ele chamou de “world-englishness”, cuja tradução poderíamos arriscar com “inglesidade mundial”, ou seja, um possível conjunto de traços sociolinguísticos que identificariam os usuários da língua em nível transnacional, sublinhando o caráter difusivo e multicultural de seu uso e rompendo, segundo ele, com dicotomias nativo/não nativo, nós/eles. Como assinala Bolton a respeito desta abordagem,

Em sua pesquisa de 1992 intitulada “World Englishes: approaches, issues and resources”, Kachru resume o estudo dos *World Englishes* com base em 11 questões interligadas e que se sobrepõem, quais sejam: a difusão e estratificação do inglês; as características da estratificação; os contextos interacionais dos *World Englishes*; as implicações da difusão; questões de descrição e prescrição; a criatividade dos bilíngues no cânone literário; os multicânonos do inglês; as duas faces do inglês: nativização e “inglesamento”; as falácias relacionados aos usuários e aos usos; o poder e a política do inglês e o ensino dos *World Englishes*. (BOLTON, op.cit. p. 376)⁶

⁶ “In Kachru’s (1992) survey of “World Englishes: approaches, issues and resources”, he summarizes the study of World Englishes in terms of 11 related and overlapping issues, identified as: the spread and stratification of English; characteristics of the stratification; interactional contexts of World Englishes; implications of the spread; descriptive and prescriptive concerns; the bilingual’s creativity and the literary canon; multi-canons of English; the two faces of English: nativization and Englishization; fallacies concerning users and uses; the power and politics of English; and teaching World Englishes.” (BOLTON, 2004, p p. 376)

Com efeito, o modelo de Kachru representou grande avanço nos estudos da variação do inglês, possibilitando uma compreensão do fenômeno cada vez menos atrelada às variedades ditas padrão (principalmente a estadunidense e a britânica), desde 1978, ano em que ocorreram as conhecidas conferências sobre o inglês como língua mundial no Havaí e em Urbana-Champaign, nos Estados Unidos, ocasiões em que o estudioso teve grande protagonismo. Posteriormente, seus estudos e a tradição que consolidou em pesquisa também se fortaleceram através de outras conferências organizadas sob os auspícios da International Association for the Teaching of English as a Foreign Language (IATEFL) e pela Teachers of English to speakers of Other Languages (TESOL), bem como pela constituição, em 1992, da International Association for World Englishes (IAWE) e de sua assunção, ao lado de Smith, do posto de editor(es) da revista então denominada *World Language English*, logo por eles renomeada *World Englishes*.

Contribuindo para o fortalecimento do nome proposto por Kachru também está o trabalho de Jennifer Jenkins (cf. *World Englishes: A Resource Book for Students*, 2003), que fornece uma revisão abrangente sobre o assunto e uma análise de largo espectro da variação do inglês a partir de textos escritos e orais compilados em situações de uso real da língua em nível mundial (uma discussão mais detalhada de seu trabalho se encontra na Seção 3.1.5). Interessa notar que, anteriormente à publicação ora mencionada, Jenkins usara outros termos para designar seu objeto de estudo, a saber, International English (JENKINS, 1997), e English as an International Language (JENKINS, 1998, 2000; 2002;). Tomamos, pois, sua adoção posterior do termo mais popular no meio acadêmico – World Englishes – como indicadora de um possível gesto político feito para deliberadamente ocupar um espaço de maior prestígio em território povoado por termos diferentes e de menor relevo. O que importa, nesse sentido, é expor a natureza ética de qualquer nomeação, ou seja, o fato de as designações para o fenômeno que nos interessa não poderem ser tomadas como “naturais” e resultantes de supostas análises linguísticas exclusivamente descritivas.

Em seu instigante capítulo sobre a designação como poderosa arma secreta usada pela mídia em conflitos internacionais, Rajagopalan (2004a) reflete sobre o uso dos nomes próprios e afirma que “no momento em que é nomeado, o objeto deixa de ser exclusivo ou único, pois o próprio ato de nomeação se encarrega de emprestar-lhe atributo”

(p. 83), ou seja, existe sempre um processo de *produção* de uma identidade via nomeação que não pode passar despercebido no caso do inglês. Mais adiante, analisando o discurso midiático que descreve como “terrorista-suicida” uma pessoa que sacrifica sua vida em favor de uma causa, Rajagopalan prossegue:

Ela [a imprensa] está emitindo uma opinião a respeito de si mesma. Há, pois, um julgamento de valores, disfarçado de um ato de referência neutra. E é justamente por estar camuflado como um simples ato referencial que tais descrições acabam exercendo tamanha influência sobre o leitor de jornal. À medida que o leitor vai se acostumando ao rótulo, deixa de perceber que a descrição não passa de uma opinião avaliativa. (RAJAGOPALAN, 2004a, p.87)

Longe de sugerir que o termo World Englishes represente algum dano para o discurso que se estabeleceu sobre a variação do inglês, sobre seu estudo, sobre as políticas linguísticas e sobre seu ensino, o que desejamos assinalar aqui é, na verdade, a importância de se admitir que a adoção deste ou daquele nome tanto descreve, quanto *produz* o referente, em um processo cíclico e imprevisível, como fica exposto no excerto acima.

Reconhecidamente, as diferentes abordagens do fenômeno através das variadas denominações possibilitaram, ao longo das últimas décadas, o reconhecimento no âmbito acadêmico da diversidade de normas e formas que a globalização e internacionalização fizeram incidir sobre o inglês. De igual modo, tais abordagens também compuseram o quadro crítico que deflagrou questionamentos e desconstruções de conceitos fundamentais no âmbito da Linguística e da Linguística Aplicada, apontando constantemente para a urgência de se superar o prescritivismo no seio das disciplinas e de se dar a devida atenção à sociolinguística do inglês na contemporaneidade. Ainda assim, não se pode negar, como já discutimos acima, que a nomeação tem grande peso, decorrendo disso a importância de nos perguntarmos se a utilização do termo World Englishes produz discursos e práticas que desejamos subscrever e reproduzir, ou se há espaço para questionarmos as nomeações e os processos político-discursivos delas derivados, reflexão que propomos na próxima seção. Antes disso, na Tabela 1 abaixo, tentamos ilustrar a relação entre as diversas denominações e suas acepções, a partir de Bolton (op.cit.). É importante observar que a vastidão de estudos e a proliferação de termos limitam a validade do sumário abaixo em termos de

escopo, mas possibilitam, mesmo assim, uma compreensão melhor dos processos de nomeação relacionados ao inglês em sua disseminação.

Tabela 1 – World Englishes (baseada em BOLTON, 2004).

A - World Englishes	Todos os usos do inglês, a saber: - língua nacional (EUA, Inglaterra, Canadá, Nova Zelândia e Austrália); - <i>lingua franca</i> ou oficial (África, Ásia e Caribe); - língua para comunicação internacional (falantes cujas línguas maternas são distintas).
B - World Englishes • Também New Englishes e English as a Second Language (ESL) e English as a <i>lingua franca</i>	África, Ásia e Caribe, em que o inglês tem status oficial ou é <i>lingua franca</i> , coexistindo com outras línguas.
C - World Englishes • Também WE , International English (es) , Global English(es) , English as a Global Language , English as an International language , Spanglish , Franglais , Globbish	O inglês no “circulo em expansão” (<i>The Expanding Circle</i>) variedades não nativas do inglês que surgem em países onde a língua não tem qualquer <i>status</i> oficial, como no Brasil, Argentina, França, etc.

A visualização da gama de acepções da expressão World Englishes exhibe, a um só tempo, sua versatilidade e seu caráter problemático. Como se nota, falar em World Englishes enseja ambiguidades e diversas sobreposições, tanto de termos, quanto de referentes. Merece comentário, nesse sentido, a preocupação de Jenkins (2006), por exemplo, sobre a confusão em torno do termo “English as a *Lingua Franca*”, quando se presume, erroneamente, que se trata do mesmo fenômeno dos World Englishes. Ela alega que a crítica em relação ao tratamento de *lingua franca* dispensado ao inglês se dá sob o argumento improcedente de que se “promoveria uma visão monocêntrica da língua baseada em normas norte-americanas e britânicas ao invés de se referendarem no pluricentrismo das normas locais”(op.cit., p.160, tradução nossa). Jenkins reitera o sentido de English as a *Lingua Franca* segundo o qual “é uma língua de contato usada apenas entre falantes de outras línguas maternas” (op.cit., 160), ou seja, pertencentes a comunidades linguístico-culturais distintas, que não deve ser confundido, segundo ela, com World Englishes.

Logo, o que são os World Englishes? O termo parece pretender recobrir todas as possibilidades geopolítico-discursivas da variação, fracassando, por isso mesmo, em permitir que se descentralize a referência anglófona – objetivo que declaram ter seus proponentes. Tratar todas as ocorrências como iguais através de um termo guarda-chuva não só oblitera o fato de que certas variedades têm mais prestígio e se impõem sobre outras, como impede, de certa forma, que o estudo deste fenômeno tome rumos mais radicalmente orientados para o reconhecimento da variação não só como inerente ao fenômeno linguístico – o que a Sociolinguística reconhece - mas como evidência incontestável de que as categorias fixas com as quais a Linguística e a Linguística Aplicada sempre trabalharam são construtos que reclamam desconstrução e reconstituição.

2.1.1 - Um World English (no) singular

Alteridades, portanto, que não são nem diferenças insulares e nem identidades definidas de grupos étnicos, de gêneros, de classes sociais, de culturas, uma vez que se definem, ou se definirão, como formas de resistência a qualquer tipo de opressão ou sobreposição colonizadora, de modo que, nesse caso, tudo pode ser alteridade e mesmo é preciso dizer que esta, a alteridade, pode inscrever-se tanto no plano dos indivíduos, dos seres singulares, como no campo de grupos, de instituições, de linguagens e práticas culturais, políticas, epistemológicas, econômicas e sociais. (SOARES, 2007, p.12)

Rajagopalan (2012a) dedica um artigo inteiro à justificativa de sua insistência na expressão WE grafada no singular, em oposição à tradição kachruaviana de grafar o termo no plural. Sua defesa do que ele denomina “a WE view”, “a WE approach” no estudo e na pedagogia do inglês, na verdade, data de publicações anteriores (1999a; 1999b; 2003; 2004; 2005; 2008a; 2008b; 2009a e 2009b), mas que nesta última (2012a) se dá de forma mais pontual. Ele afirma:

Quanto ao termo WE, não fica claro qual das duas palavras, *World* ou *English* é o substantivo principal. (...) Acredito que WE diz respeito tanto ao mundo, quanto ao inglês. Pelo que se sabe, as razões para concluir que se trata do mundo mais do que do inglês são mais fortes. Há momentos

em que eu até mesmo penso que a palavra *English* em WE só está ali para nos lembrar de onde tudo começou e não por alguma utilidade descritiva ou acuidade. (RAJAGOPALAN, 2012a, p. 376)⁷

Seu interesse é o de destacar pela nomeação o caráter pluricêntrico do fenômeno da difusão do inglês, desatrelando-o, como fracassam em fazê-lo os termos *Global English* e *International English*, da referência anglo-americana⁸ representada pelo substantivo *English*. Como exemplo da continuidade de orientação anglo-americana via nomenclatura, os estudos de Trudgil e Hannah (2002, primeira edição em 1982), cujos resultados foram publicados no livro de nome *International English*, buscavam detectar os traços distintos de cada variedade padrão do inglês, a saber, aquelas da Austrália, Índia, Irlanda, Nova Zelândia, América do Norte, Escócia, África do Sul, País de Gales, do oeste da África, Caribe, Cingapura e Filipinas. Ainda que tal estudo subsidie a sociolinguística do inglês, ilustrando o processo constante de deriva constitutivo de toda e qualquer língua, bem como aquele que tem sido distintivo do inglês, o exame da variação aos níveis fonológico, lexical e sintático se dá sempre a partir de uma perspectiva de “desvio” do padrão estabelecido, qual seja, o inglês norte-americano e o britânico. Em outras palavras, o que um termo como *International English*, que designa estudos dessa natureza, pode oferecer para que se escave uma abordagem não totalizante da identidade das línguas? Na verdade, o que ele nos oferece, junto com outros termos como *Global English* e *English as an International Language*, é exatamente um mote para mais uma vez desconfiarmos da codificação de constâncias no interior das línguas como evidência de uma suposta estabilidade ou como um gesto de cunho exclusivamente linguístico. Sobre o termo *English as an International Language*, um comentário é importante. Modiano (2009, p. 58) faz uma comparação entre este paradigma (SMITH, 1981), que subscreve, e o *World Englishes Paradigm* (KACHRU, 1985 1996), afirmando que, embora diverjam em suas orientações

⁷ “As for WE, it is not clear at all which of the two words *World* and *English* should be regarded as the head. (...) I believe that WE is much about the world as it is about English. For all you know, there are stronger reasons to conclude that it is more about the world than it is about English. There are moments when I am even led to think that the word *English* in WE is there only to remind us where it all started, rather than for the sake of any descriptive utility or accuracy.” (RAJAGOPALAN, 2012, p. 376)

⁸ O uso da expressão anglo-americana(o) ao longo deste trabalho se dá por economia lexical, não por ignorar a diversidade geopolítica no continente americano.

sociolinguísticas, têm em comum o princípio de que “uma compreensão da diversidade do inglês para a produção linguística e para a compreensão oral tornam o usuário da língua um melhor comunicador”(op.cit., p.59, adaptação nossa). Insistimos, entretanto, no risco que um termo como *English as an International Language* mantém por conter duas referências, ‘English’ e ‘international’ a possíveis centros, sejam esses ao redor do qual gravitariam as demais variedades (o que a palavra ‘English’ inscreve), sejam esses a partir de onde se origina um movimento de difusão ([inter]nation[nal]).

Em uma leitura cuidadosa de Rajagopalan (2012a) fica evidente como a nomeação World Englishes pode ter se dado – e se mantido - por razões que exorbitam a questão sociolinguística. Primeiramente, o autor mostra que a alegação de Kachru (KACHRU et.al. 2006, p. xvii, apud RAJAGOPALAN, op.cit.) de que termos diferentes de World Englishes (International, *lingua franca*, WE e Global English) são limitados para representar a difusão da língua mundo afóra torna a questão da nomeação algo esotérico, uma vez que os argumentos para seu uso são insuficientes. Rajagopalan vai adiante e problematiza o plural da palavra English:

A explicação de Bolton de que o uso do termo ‘Englishes’ enfatiza de forma consciente a autonomia e a pluralidade das línguas inglesas pelo mundo, ao passo que a expressão ‘variedades do inglês’ sugere a heteronímia destas variedades em relação ao núcleo comum do “inglês” (BOLTON, 2006) está longe de satisfazer nossa curiosidade. Entretanto, a ideia mesma de que a escolha do plural remete à pluralidade do referente pouco ajuda (é para isso, afinal, que serve o plural!) quando a afirmação de que a expressão “variedades do inglês” é indicativa de um denominador comum entre todas as variedades, enquanto não se contesta a mensagem de advertência sombria subjacente do perigo de que tudo entre em colapso e que o centro não se mantenha. Ao dar pouca importância à distinção alegando ser “superficial” e ao referir-se à “visão pluralística e pluricêntrica do inglês no mundo” Saraceni (2008) parece contornar o problema não se comprometendo com nenhuma delas. (RAJAGOPALAN, 2012, p.379)⁹

⁹ “Bolton’s explanation that “the use of the term ‘Englishes’ consciously emphasizes the autonomy and plurality of English languages worldwide, whereas the phrase “varieties of English” suggests the heteronomy of such varieties to the common core of “English” ’ (Bolton, 2006) goes a long way towards responding to our curiosity. However, the idea itself that the choice of a plural noun brings out the plurality of the referent is hardly illuminating (that is, after all, what plural nouns are there for!) while the claim that the latter expression “varieties of English” is indicative of a common denominator among all the varieties, while no doubt right as far as it goes, is laden with an underlying message of sombre warning that, alas, there is the

O pluralismo, a tendência a incorporar inovações e o pluricentrismo possíveis pela noção de WE não encontrariam o mesmo espaço a partir de uma visão que privilegia as variantes nacionais e que, como sugere Rajagopalan (op.cit.), parece se manter como guardião de certa unidade. Nessa mesma linha, Brutt-Griffler (2002) também propõe o termo no singular e revisa Smith (1976) em sua proposta de delinear o que constitui uma língua internacional. Smith (1976, apud Brutt-Griffler, op.cit.) operacionaliza o construto 'língua internacional' em referência à que é usada por pessoas advindas de diversas nações e falantes de línguas-mães diferentes. Ele distingue uma língua internacional do que ele chama de língua auxiliar, que seria o caso do inglês falado nas Filipinas, ao passo que, no Brasil, o uso do inglês se incluiria na categoria da língua internacional. Sem desejar problematizar o termo que Smith propõe, nem tampouco a redução da noção de língua materna, o que nos interessa é o conjunto de características que ele delinea para uma língua internacional, caso do objeto de estudo deste trabalho:

(1) [O uso de uma língua internacional] implica que não há relação essencial entre falar a língua e assimilar uma cultura a ela relacionada. Para usar uma língua internacional de maneira eficaz, não é necessário que os falantes internalizem as normas culturais de comportamento dos que falam essa língua como materna'. (2) Uma língua internacional se torna desnacionalizada. Não é propriedade dos que a usam como língua mãe. (3) Uma vez que o inglês como língua internacional desempenha apenas um papel funcional, o objetivo do ensino é facilitar a comunicação. (SMITH, 1987, apud, BRUTT-GRIFFLER, 2002, p.5)

O que Brutt-Griffler assinala nesse sentido é que as interações entre falantes do inglês como língua internacional e os que o usam como língua materna são sempre marcadas por uma tensão de poder relativa à "propriedade" da língua pelos falantes "nativos", que sempre desejam, segundo a estudiosa, manter o controle e ditar as normas da interação. A prerrogativa de ser língua internacional implica a perda da identificação que

danger of things falling apart and the centre not being able to hold. Saraceni's (2008) dismissal of the distinction as "superficial" and his reference to "pluralised and pluricentric view of English in the world" would seem to skirt the problem by not articulating a clear committal to either position." (RAJAGOPALAN, 2012, p.379)

uma língua tenha com certa cultura ou nação, o que mostra o pendor que a constante referência a determinados países e culturas tem para transformar a política da nomeação em política do controle. Não se trata de reclamar a posse da língua, mas de reconhecer que, na verdade, a ideia de que nações detêm a posse de certas línguas é produto do imperialismo do signifiante inscrito na tradição platônica e, mais recentemente, linguística. Em outras palavras, o inglês não está deixando de pertencer à Inglaterra ou aos Estados Unidos, para mencionar apenas os dois principais estados-nação a ele relacionados, mas, na verdade, como toda e qualquer língua, jamais pertenceu a qualquer nação no sentido de “pertencer” que toda a tradição epistemológica implica: de forma discreta, descritível, estável, possuindo um estrato invariável, permanente.

Uma consideração importante a fazer nesse ponto é que a discussão sobre a variação do inglês não deve se limitar à questão da designação, mas pode – e, de fato, necessita – partir dela para compreender os discursos que se sedimentam a partir de cada nomeação, como foi dito anteriormente. Tanto Rajagopalan quanto Brutt-Griffler usam a expressão "espaço" para definir o fenômeno do WE. Em um trabalho sobre a geopolítica do inglês e seus desdobramentos no Brasil, Rajagopalan (2005a) constrói esta noção de WE como espaço, primeiro defendendo sua tese do hibridismo linguístico (sobre a qual refletiremos na Seção 3.1.3) e afirmando que tal conceito não implica imobilidade, como sugerira Canagarajah (1999b) em um conhecido debate travado entre os dois nas páginas de um dos mais importantes periódicos sobre o ensino do inglês, o *ELT Journal*. Rajagopalan prossegue declarando também que a noção de hibridismo tampouco encetava o que Pennycook chamou de "relativismo apolítico" (2001, p. 70-71, apud RAJAGOPALAN, op.cit.). Rajagopalan reitera que a perspectiva WE não oblitera ao fato de as variedades do inglês possuírem forças desiguais politicamente e completa que o WE "contesta o direito da metrópole de continuar ditando as regras." (op.cit. p. 153). Ele finaliza a seção do artigo com a seguinte ponderação:

O hibridismo é o preço que todo e qualquer idioma tem de pagar ao se transformar em *lingua franca*. No caso específico da língua inglesa, o resultado inevitável da sua expansão tem um nome: *WE*. Ao contrário do que muita gente pensa, o *WE* é um **espaço** de contestação, de

reivindicação dos direitos da periferia, de subversão e não de submissão. (RAJAGOPALAN, 2005a, 155, grifo nosso)

Antes de refletir sobre o que a noção de WE como espaço encerra, expomos a visão coincidente de Brutt-Griffler:

Esta proposta apresenta um modelo bidirecional. Ela reconhece dois contextos essenciais nos quais todos os usuários do inglês estão situados: o local, e o internacional. Cada comunidade de fala tem seu próprio contexto (local), mas também participa de uma comunidade do todo, a *comunidade de fala do WE*. Uma afeta a outra, e o todo representa um *espaço* que nenhuma das comunidades controla. Esta concepção descarta a hierarquia entre as comunidades de fala, de forma que as relações entre elas são retratadas de uma forma melhor. Nesse modelo, o ponto de referência ou base da língua (a fala da comunidade local usuária do inglês) não são as comunidades que possuem o inglês como língua materna, mas a comunidade mundial. Isso se dá de tal forma que o intercâmbio entre as comunidades de fala não é direto, mas mediado por toda a comunidade discursiva (da mesma forma que os dialetos de Nova Iorque e da Califórnia do inglês americano se influenciam mutuamente pela via do inglês americano). (BRUTT-GRIFFLER, 2002, p.180, ênfase nossa)¹⁰

É-nos bastante cara a possibilidade de pensar o fenômeno do *WE* como espaço, ao mesmo tempo de contestação e de desterritorialização de domínios hierárquicos, pois este seria, sem dúvida, um ponto de partida significativo para uma melhor compreensão do funcionamento desse fenômeno e, por consequência, para uma abordagem menos tendenciosa e enviesada das políticas linguísticas e da pedagogia de língua. É importante ressaltar nossa ciência de que Rajagopalan (op.cit.) jamais propõe um espaço neutro, uma vez que todo seu trabalho no âmbito da Linguística e da Linguística Aplicada se dá sempre a partir da visão de língua como inerentemente política e, assim, como arena de conflito,

¹⁰ “The current framework introduces a bidirectional model. It recognizes two essential contexts in which all English users are situated: the local and the international. Each speech community has its own context (local), but also participates in the speech community of the whole, the *WE speech community*. Each affects the other, with the whole representing a **space** that no one speech community controls. This conception does away with hierarchy among speech communities, so that community relations are better depicted. In this model, the point of reference or grounding of the language (the speech of the local English-using community) is not the mother tongue English communities but the world community. So that the interplay between the speech communities is not direct but mediated by the whole speech community (in the same way that New York and California dialects of American-English affect one another through the medium of American-English).”(BRUTT-GRIFFLER, 2002, p.180, grifo nosso)

interesses e disputas. O risco de a abordagem de Brutt-Griffler ser tomada como política da neutralidade ou, conforme o mesmo termo usado por Pennycook (op.cit.) em sua crítica a Rajagopalan, como “relativismo apolítico” pode ser minimizado se partirmos da proposição de que afirmar a des-hierarquização não significa que se esteja descrevendo um determinado estado de coisas, mas estabelecendo o que precisa ser feito, ou seja, é declarar um desejo, algo com pretensão de performatividade no sentido austiniano. Nesse possível espaço que recobre tanto a contestação e, daí, a força, o vigor que a dinâmica da variação envolve, quanto o des-controle e a des-hierarquização, vislumbramos uma possibilidade de abordar o fenômeno do *WE* de uma maneira coerente com uma visão não totalizante da língua, uma perspectiva que rompe de uma vez por todas com os reflexos puristas que a ideologia da língua padrão (MILROY e MILROY, 1999) impõe.

Soares (2007), em seu estudo sobre a poética nômade de José Lezama Lima¹¹, empresta-nos a noção de um espaço que acolhe o singular em seu incessante movimento de tornar-se coletivo; de, sendo um, poder ser também muitos em uma “rede sem fim de cooperações” (p.25) que desmantela a ideia de universal como concebida pela tradição filosófica ocidental.

Nessa proliferação de vozes, complexa hibridação de afetos, como num sonho, tudo se condensa e se desloca (...), residindo exatamente aí o corte utópico (...), no sentido etimológico mesmo, de ‘u’, negação, flutuação, e ‘topos’, lugar, como espaço do não lugar, ou de um não lugar estanque, já que sua inscrição utópica, como a marca de Caim, espalha-se no corpo do mundo, de modo que cada topos, cada corpo, cada ente, cada espaço assim o é porque se condensa e se descola ininterruptamente, sendo outro de outro, memória de alteridades fabulosas, na qual e através da qual as dimensões coletiva e a individual não se contrapõem, mas se complementam, numa abertura utópica, flutuante, para novas combinações, experimentando-se sem parar. (SOARES, 2007, p. 27)

Se nosso trato do *WE* puder ser pensado nos termos desta nomadicidade que Soares vislumbra, se sua condição de um não lugar rompe com categorias estanques ao

¹¹ Poeta, escritor e ensaísta cubano, José Lezama Lima e sua poética são objeto de estudo de Soares (2007) que se vale de um aporte teórico multidisciplinar, incluindo o pensamento de Deleuze e Guattari, para refletir sobre a alteridade. O percurso analítico de seu trabalho culmina na dilatação da noção de alteridade para além do contexto cultural latinoamericano, sublinhando seu plural como marca no rosto de qualquer civilização e cultura.

acolher a multiplicidade caótica, é possível instaurar um domínio de infinitude de alteridades, domínio no qual cada ponto espacial é, assim, infinitamente divisível. Na insistência em singularizar o termo, Rajagopalan sublinha justamente esta possibilidade de cooperação em rede, possibilidade de deixar operar a utopia – no sentido que depreendemos de Soares (op.cit.) – em que alteridades se complementam, sem necessariamente estabelecer constâncias no espaço WE:

Note-se que ‘WE’ difere de ‘World Englishes’. O primeiro é um termo que tem sido usado há algum tempo. Pode haver quem diga que a diferença entre os dois esteja na ênfase, mas a consequência política do uso de um termo e não do outro nada tem de trivial. WE no singular chama atenção para a necessidade crescente de interação entre os povos do mundo de formas inimagináveis até bem recentemente. Ao interagir destas formas, todas as barreiras linguísticas são transpostas, inclusive as diferenças dialetais dentro da mesma língua. Mas com World Englishes, a história é outra. (RAJAGOPALAN, 2009, p. 49)¹²

Desse modo, se o plural remete aos traços regionais que a língua adquire, o singular reforça seu estatuto de convergência, o domínio em que se relativiza a importância da suposta identidade cultural dos usuários em vista de sua disposição para estabelecer a interação. Para Brutt-Griffler (op.cit., p.181), a variedade nacional do inglês serve como fonte para o WE, é constituinte dele e não o contrário.

2.1.2 - Da possibilidade de uma “world language” sem *English*

The English language is inherently variable:
so much so, that the term
‘English’ itself may be seen as a convenient
fiction.
(Mesthrie & Swan, 2010, p.76)

¹² “Note that ‘WE’ is different from ‘World Englishes’. The latter is a term that has been in use for some time. The difference between the two may be, someone might say, one of emphasis but the political fallout from it is certainly non-trivial. WE, in the singular, draws attention to the ever-growing need for peoples of the world to interact in ways unimaginable until fairly recently and, in so doing, find ways to overcome all existing linguistic barriers, including dialectal differences within one and the same language. But with World Englishes, it is a different story.” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 49)

Uma pergunta nos interpela a partir daqui. Se no espaço que se abre – uma vez que tomamos o WE como espaço – desterritorializam-se limites, relativizam-se forças e valorizam-se as linhas de fuga que possibilitam a movimentação da língua e das alteridades em seu estado constante de deriva, seria possível conceber uma variação sem origem nem fim, tal que perca toda propriedade unitária, instaurando uma Babel, através da qual, diferentemente da bíblica, a interação linguística deixasse, definitivamente, de ser tomada por fronteiras nacionais, de classe, regionais, etárias, apostando num destino de seu acaso?

No delírio dessa hipótese, fora das unidades discursivas e tendo em vista a radicalidade da pergunta, o que é uma língua e suas variáveis, uma outra pergunta emerge: o que é o WE, se o nome de base se mantém, fixamente, English? O que ele poderia vir a ser? Seria possível um WE sem origem, logo sem Inglaterra, sem Estados Unidos? Um inglês mais que do mundo, mundano? Com Deleuze e Guattari, especialmente com o volume dois de *Mil Platôs* (1995), estas perguntas não podem ser sequer problematizadas se não se assume a radicalidade de uma pragmática definitivamente política, tal que as questões se tornam: por que manter a unidade linguística do inglês, mesmo que mundial? O que está em jogo nessa manutenção? Quais comunidades de falantes perdem e quais ganham? E a resposta continua sendo política: romper com a unidade, a ideia de língua inglesa, significaria no limite assumir a instância das fronteiras linguísticas como parte e contraparte de uma história humana comum, sempre inacabada, como as histórias das línguas, mas fundamentalmente, no encontro de povos e de línguas, na construção de uma língua comum, tão comum que ininterruptamente está sempre em transformação. A partir desta ponderação, e da visão de Rajagopalan de que o rumo do WE não é análogo ao do Latim (2009b), ou seja, a língua não se fragmentará em variedades mutuamente incompreensíveis devido aos mecanismos distintos que operam na sua difusão em comparação com a língua do Império Romano, o que dizemos ao manter a nomeação deste fenômeno assim? É possível uma World language que não se refira, nem remeta a estados-nação? Acreditamos que o adensamento das reflexões que buscamos fazer contribuirá para elaborarmos melhor as questões que levantamos aqui. Cada linha que puxamos nesse emaranhado rizomático que é o WE oportuniza (re)pensarmos estas perguntas, fazê-las de

novo de outra maneira, talvez abandonar algumas, trazer perguntas novas que surgem nesse percurso de tentar articular nossa proposta sobre este fenômeno.

Se a nomeação se mantém como um problema permanentemente incontornável, podemos expandir nossa compreensão do WE examinando as diferentes abordagens que têm sido tradicionalmente usadas nas pesquisas desde a segunda metade do séc. XX. Na próxima seção, expomos o panorama das tradições metodológicas sobre este fenômeno.

2.2 - Tradição Metodológica no estudo do World English

Nesta seção, referimo-nos de forma breve às diversas orientações e tradições metodológicas no estudo do WE. De modo geral, faz-se distinção entre pesquisas mais básicas (“puras”) e de natureza aplicada. Nas de cunho mais teórico, haveria recurso exclusivo a abstrações conceituais, ao passo que nas pesquisas ditas aplicadas, a teorização partiria sempre de problemas reais do uso. Um exemplo de pesquisas básicas é a tradição de “English Studies” em que se buscam descrições para a proposição de modelos e gramáticas do inglês (Cf. QUIRK, 1990b). Entre as de natureza “aplicada” se inclui, por exemplo, Brumfit (1983) que relaciona a língua em uso com o ensino. Entretanto, é reconhecidamente problemático pensar os paradigmas metodológicos através destas dicotomias, pois eles constantemente se coadunam ou incidem de forma mais ou menos intensa nos trabalhos com a linguagem. Uma visão panorâmica das diferentes orientações em pesquisa é apresentada na tabela abaixo.

Tabela 2 - Abordagens metodológicas em pesquisa sobre os World Englishes (Bolton, 2005)¹³.

Abordagem	Pesquisadora(s) & Pesquisador(es)	Objetivo(s)
Estudos ingleses (“English Studies”)	Quirk (1962, 1972, 1990), Burchfield (1985), Greenbaum (1985), Quirk	Descrever as variedades do inglês a partir de perspectivas ecléticas, descritivas e históricas. Situado em contraposição à

¹³ Esta tabela foi traduzida na íntegra de Bolton, 2005. Os trabalhos citados no corpo da tabela não constam na bibliografia desta tese, necessariamente.

	& Widdowson (1985), McArthur (1992, 1998), Görlach (1995, 1998), Schneider (1997a, 1997b), e outros	tradição dos Estudos ingleses (Anglicista), data do final do séc.XIX (ex. o trabalho de Otto Jespersen, Daniel Jones e Henry Sweet)	
Linguística de Corpus/Abordagens Sociolinguísticas	Greenbaum (1996), Nelson (1996), Meyer (2002), e outros.	Fornecer descrições exatas e detalhadas dos World Englishes	1990– presente
A sociologia da língua	Fishman (1972), Fishman, Cooper, & Conrad (1977), Fishman et al. (1996), e outros	Pesquisar o inglês em relação à manutenção ou mudança linguística, identidade etnolinguística, etc..	1960s– presente
Abordagem baseada nas características ("features-based" approach)	Trudgill & Hannah ([1982] 1994), Cheshire (1991), e outros.	Descrever as variedades do inglês por metodologias dialetológica e variacionista. Situada na dialetologia britânica e europeia de longa tradição.	1980s– presente
Estudos Kachruvianos	Kachru (1982, 1983, 1986a, etc.), Smith (1981, 1987), Lowenberg (1984), Gupta (1994), Pakir et al. (1994), Bautista (1997), Kirkpatrick (2002), Bolton (2003), Modiano (2003), e outros.	Promover uma abordagem pluricêntrica dos World Englishes, sublinhando as "realidades sociolinguísticas" e a "criatividade bilíngue" das sociedades do Círculo Exterior (e em Expansão)	1980s– presente
Estudos de pidgin e crioulos	Reinecke (1937), Todd (1984), Mühlhäusler (1986), Romaine (1988), Holm (1988/1989), Sebba (1997), Mufwene (2001), e outros.	Descrever e analisar linguas "misturadas" e a dinâmica da hibridização linguística, desde o primeiro trabalho de Hugo Schuchardt (1842-1927)	1930s– presente
Linguística Aplicada	Halliday, MacIntosh, & Stevens (1964), Stevens (1977, 1980), Brumfit (1982), Kachru (1982,	Explorar as implicações dos World Englishes no ensino e na aprendizagem de línguas.	1960s– presente

	1986a, 1992a), e outros.		
Lexicografia	Webster (1806, 1828) [USA], Yule & Burnell ([1886] 1969) [India], Butler (1981) [Australia], Orsman (1997) [New Zealand], Allsopp (1996) [Jamaica], e outros.	Atingir diversos objetivos incluindo a expressão de uma identidade linguística nacional (no contexto dos World Englishes)	1980s– presente
Divulgadores	McCrum, Cran, & MacNeil (1986), Crystal (1995, 1997), e outros.	Aguçar o interesse de um público leitor em questões relacionadas aos World Englishes.	1980s– 1990s
Linguística Crítica	Phillipson (1992, 2000, 2003), Pennycook (1994, 1998), e outros.	Expressar resistência ao imperialismo linguístico e à hegemonia cultural do inglês. Oriundo de uma análise política marxista ou da teoria pós-colonial.	1990s– presente
Futurologia Linguística	Graddol (1997) e outros.	Prever tendências futuras em relação à difusão e ao ensino do inglês no mundo.	1997– presente

Merece comentário a descrição oferecida para as pesquisas na Linguística Crítica. O modelo reduz o trabalho feito no âmbito da Linguística Crítica e da Linguística Aplicada Crítica a uma resistência em relação ao imperialismo do inglês. Ainda que se reconheça a grande contribuição do modelo de Phillipson (1992) na composição da crítica, as pesquisas com esta orientação se expandiram para uma compreensão muito mais abrangente e politizada deste campo de estudo (Cf. Seção 3.1 para discussão a esse respeito, bem como RAJAGOPALAN, 2003).

É importante observar que, ao reproduzirmos aqui este esquema de (2005), não pretendemos interpretá-lo como definitivo, nem capaz de definir territórios estanques e discretos de investigação. Nenhuma destas empreitadas seria possível na perspectiva em que nosso trabalho deseja se colocar. Objetivamos sim fornecer uma visão panorâmica da natureza da pesquisa na área, com a devida atenção para o fato de que as diversas abordagens ora se imbricam, ora se afastam, os objetivos ora se avizinham, incluindo-se mutuamente (por exemplo, os estudos kachruvianos e a linguística de corpus; a linguística aplicada e a linguística crítica), ora impõem exclusão recíproca (os estudos populares e a

linguística crítica; a tradição de *English Studies* e os estudos de pidgins e crioulos). Dentre as vantagens de nos debruçarmos sobre esta exposição esquemática está primeiramente a constatação de que a crítica do WE já se estabeleceu há tempo suficiente para presumirmos que muito chão já se percorreu rumo a uma conceituação mais pluricêntrica e menos exonormativa. Entretanto, como mostraremos ao longo deste trabalho, presumir isso seria um equívoco diante da realidade linguística entre os usuários do WE que, embora multifacetada, heterogênea se mantém de muitas formas sujeita a regimes metadiscursivos que caracterizam a variação como “desvio”. Na próxima seção, tentamos elaborar este problema mais aprofundadamente.

2.3 - Variação e o World English

É comum no campo da Sociolinguística se evocar a máxima de Sapir segundo a qual, “todo mundo sabe que a língua é variável” (SAPIR, 1921, p.147). Que a língua varia nas mais múltiplas formas (fonológica, sintática, morfológica, semântica e lexicalmente) e como resultado da atuação de diversos fatores – ou variáveis (procedência geográfica, idade, perfil socioeconômico, situação formal e informal, etc.), refletindo e permitindo a diferenciação entre indivíduos, grupos, comunidades, estados e nações não parece ser tema controverso no âmbito da Sociolinguística. Contudo o estudo tradicional dos padrões estruturais linguísticos e da competência tem sempre relegado a variação a um papel periférico e apenas “tangencial”, segundo Wolfram (2006, p.333).

O florescimento da disciplina na segunda metade do século XX e da corrente variacionista a partir da contribuição de William Labov não tiveram, entretanto, impacto sensível na teoria Linguística que segue relegando a variação a um status marginal, embora seu estudo seja considerado por Labov “central para a resolução dos problemas fundamentais da teoria linguística” (1966).

Parte da obra “Language in the Inner City” (LABOV, 1972a) que apresenta diversos estudos sobre o Black English Vernacular (doravante, BEV), o capítulo 5, intitulado *The Logic of Nonstandard English*, é um exame crítico da teoria do déficit

cultural e cognitivo (BEREITER e ENGELMANN, 1966; JANSEN, 1969 apud LABOV, op.cit.), bem como dos programas norte-americanos de educação compensatória (ex. *Operation Head Start*) dela resultantes nos anos 70. Labov critica tanto as bases empíricas, quanto metodológicas e teóricas que balizam essa teoria, que nomeia Mitologia Moderna da Psicologia Educacional (PE). Segundo o mito, o fracasso escolar das crianças negras em escolas da periferia de Nova Iorque seria a consequência de um suposto déficit cultural e cognitivo decorrente da privação verbal no ambiente doméstico. Labov analisa transcrições de entrevistas que serviram como dados empíricos para tais estudos, mostrando como esta técnica de coleta de dados pode ser equivocada e sem validade metodológica quando o informante é colocado em um ambiente hostil e ameaçador (op.cit., p. 207). Fiel à tradição que já inaugurara ao lançar as bases para a pesquisa sociolinguística, Labov reitera no texto a importância de se obterem dados de informantes em sua produção espontânea e natural a fim de se ter acesso ao uso real da língua e, dessa forma, proceder a uma descrição confiável. Assim, contrariando os teóricos da PE, ele demonstra que o desempenho linguístico e retórico dos falantes sofre mudança sensível quando a relação social entre os interlocutores durante a entrevista é menos desigual e atribui o mau desempenho escolar das crianças à incompetência do próprio sistema para lidar com a diversidade, para avaliar as crianças e para efetuar os ajustes sociais necessários na interação entre professores e alunos. O autor tece críticas contundentes à tradição na PE, assinalando que, por se basearem em experimentos cujos padrões são típicos em pesquisas com animais, as pesquisas nesse campo pecam por não reconhecer o problema da interpretação como variável não controlável. Logo, afirmações de que mau desempenho linguístico e inteligência sejam determinados geneticamente revelam, como diz Labov, que esses teóricos “sabem muito pouco sobre língua e menos ainda sobre crianças negras” (LABOV, op.cit. p.201).

Isso posto, as relações com o presente trabalho são várias. Os falantes das variantes não tradicionais do inglês (americano, britânico, canadense, neozelandês, australiano, etc.) estão hoje numa proporção de três para quatro falantes da língua no mundo (BENEKE, 1991, apud SEIDLHOFER, 2004: 209), ou seja, $\frac{3}{4}$ do uso da língua no mundo se configura como uso não padrão (excluídos desta estatística os falantes do Círculo

Interior que usam o inglês não padrão) e reclama, por várias razões, descrições que terão a nosso ver implicações tanto teóricas quanto educacionais. Labov afirma, no final do capítulo em questão, que nosso papel como linguistas é curar a ignorância geral sobre o fenômeno linguístico.

Ainda que, aparentemente, a visão de que uma variedade/dialeto tem mais valor (seja inerentemente melhor) que outra esteja, de forma geral, superada no meio acadêmico, o tratamento que se dá ao inglês, tanto na teorização sobre seu sistema quanto no contexto educacional, acaba sempre por revelar a presunção de uma essência, de um “core”, uma referência supostamente mais “pura” e melhor que orienta as práticas de linguagem (RAJAGOPALAN, 2007). Exatamente como aconteceu nos estudos que deram origem à teoria de déficit cultural e cognitivo, o recurso a um aparato teórico equivocadamente produzindo, no caso do WE, concepções limitadas sobre a língua, seus usuários e, conseqüentemente, seu ensino. Apesar da difusão histórica do inglês pelo mundo principalmente depois da II Guerra, há escassez de descrições da língua utilizada por não nativos. Uma das razões para isso é a compreensão limitada do fenômeno linguístico que leva a se enxergar a variação como desvio/distorção relegando sempre a produção desses falantes ao estatuto de interlíngua, pois a situa em um contínuo imaginário em cujo final idealizado está sempre o falante nativo (geralmente inglês ou estadunidense). Assim como nos estudos que Labov critica obter sucesso escolar significava adquirir os hábitos linguísticos e retóricos da classe média, obter sucesso na aquisição do inglês (tornar-se fluente) é sempre comparado à aquisição de hábitos anglo-americanos (pronúncia, léxico, padrões retóricos de escrita, para mencionar alguns) que, de padrão, passaram a constituir verdadeiros dogmas (ainda que não se admita isso no meio acadêmico, no contexto educacional essa é uma realidade incontestável). Em outras palavras, o estudo do inglês (teorização sobre a língua) está para o “falante nativo” assim como o estudo do Black English de crianças do gueto estava para as crianças de classe média, o que aponta para a manutenção da concepção de que, se há falantes “bons” e falantes “ruins”, há língua “boa” e língua “ruim”, noções estas já superadas há bastante tempo nos estudos da linguagem.

Esta visão limitada do fenômeno linguístico acaba dando espaço a práticas que se baseiam em conceitos de língua, cultura, inteligência, fluência, como entidades dadas *a*

priori – e como essenciais e imutáveis. Se esses conceitos forem revisitados e examinados à luz das mudanças ocorridas principalmente a partir da 2^a metade do século XX, perceber-se-á que muitos já não se sustentam nem teórica nem empiricamente. Um exemplo é a própria noção de falante nativo, tão cara à linguística quanto a noção de língua em si. A mobilidade geográfica cada vez mais acessível tem produzido falantes nativos do inglês que não se enquadram nos padrões tradicionais (americano, britânico, etc.), mas que nem por isso deixam de ser legitimamente falantes nativos do inglês. Por exemplo, uma criança cujo pai é alemão e a mãe, brasileira, e mora em um país de língua diversa do alemão e do português, poderá ser considerada falante nativa do inglês se os pais usam entre si uma variante não padrão do inglês por não falarem a língua materna um do outro. Desde o nascimento, sua filha/seu filho será exposta(o) a três línguas, sendo que uma de suas línguas maternas será sem dúvida o inglês que seus pais usam em casa. Ressalte-se que na contemporaneidade casos como este tendem a ser cada vez mais a regra e não a exceção, o que põe em xeque qualquer tradição de estudo (e de pedagogia de língua) calcada exclusivamente nos padrões anglo americanos. Naturalmente, sabemos que a proposição de parâmetros livres dos ditames dessas variantes tradicionais terá que superar entraves não só políticos, mas principalmente mercadológicos. Afinal, a indústria de ensino do inglês é uma das mais movimentadas do mundo e ainda que já inclua nos materiais e treinamentos variantes diversas da língua, mantém sempre o falante nativo clássico e as variantes padrão como parâmetro nas avaliações e exames internacionais que dão acesso ao mercado de trabalho. Dito de outro modo, às variedades distintas das canônicas é conferido um *status* museológico que as exhibe como exóticas para forjar um contexto supostamente deshierarquizado quando, na verdade, o centro se mantém intacto e “puro”. Tais fatores, contudo, não devem constituir impedimento para o adensamento de pesquisas que partam de um referencial menos rígido e enviesado a fim de contemplar a diversidade do uso e de fugir, como comenta Labov sobre a Teoria do Déficit, da observação mal feita, que, por sua vez, gera teorização e práticas indesejáveis.

2.3.1- Filhos legítimos e bastardos do inglês

Compreender de que forma as nomeações e as categorias conceituais mobilizam o conhecimento que se produz e se propaga sobre o WE compõe nossa empreitada de estudo. Uma maneira produtiva de alcançar este objetivo é examinando alguns exemplos que, ao longo da história do desenvolvimento do inglês, exibem o viés político que sempre leva à “naturalização” de ideologias, constituindo um mecanismo para que se perpetuem desigualdades de toda sorte e da forma mais “eficaz”: através da língua. Quando vemos duas crianças que dizem pertencer aos mesmos pais, ou que fazem parte da mesma família, estranhamento nos causaria saber que uma tem tratamento diferenciado em relação à outra, que uma é mais amada do que a outra, que uma tem mais direitos do que a outra. Para além do estranhamento, sentiríamos repulsa ao saber que uma é depreciada em relação à outra, preterida, rejeitada ou estigmatizada. Se repetirmos aqui a máxima de Sapir segundo a qual “todo mundo sabe que a língua é variável”(op.cit.), podemos presumir de partida, que o estatuto de legitimidade que se confere a uma língua (um[a] filha[o]) em detrimento de suas congêneres (outra[o] filha[o]) é contingente e não inerente; é naturalizado e não natural. Não obstante esta constatação, é através do apagamento da *différance* (DERRIDA, 1971) pela constante compulsão metafísica e perseguição de uma presença originária (e, assim, mais “pura”) e de um movimento centralizador que se produz o cimento sobre o qual se assenta a ideologia da língua padrão.

A fim de operacionalizar nossa posição teórica a respeito da sociolinguística do inglês, nos quadros abaixo, procuramos ilustrar brevemente alguns exemplos do processo diacrônico da variação do inglês. Todos os exemplos citados são fornecidos por Jenkins, (2003, p.66, 67 e 68) e se inserem na discussão de Mufwene (1997, apud Jenkins, op.cit.) sobre as variedades do inglês nos países em que se desenvolveu como segunda língua (exemplos são a Índia, a Nigéria, etc.), ou seja, os países do Círculo Exterior (*Outer Circle*). Ele argumenta que a forma como essas variedades são nomeadas tem mais relação com *quem* se apropriou delas e se tornou usuário do que com contingências de outra ordem (ex. como se desenvolveram e quão diferentes são umas das outras em termos estruturais). Ele mostra como a tradição linguística ocidental separa as variedades supostamente legítimas do inglês (do Círculo Interior: Inglaterra, Estados Unidos, etc.) das não legítimas,

atribuindo a estas últimas o estatuto de pidgin, crioulo, ou de “Englishes”. Por exemplo, o irlandês e o escocês-irlandês foram influenciados pelo contato com o Galês. Contudo, como tanto o irlandês quanto o escocês são usados por comunidades de falantes “nativos”, não são designados como crioulos.”(JENKINS, 2003, p.65). Por outro lado, o inglês indiano – comparável ao irlandês em termos de distanciamento lexical e fonológico do inglês britânico padrão – é classificado como um exemplo de World Englishes, e não como *English*, o que expõe a constante intervenção política a que o fenômeno linguístico é sujeito via nomeação, como dissemos anteriormente.

Tabela 3 - O Inglês antigo e o inglês da idade média, baseado em Jenkins (2003).

<p>Nu scylun hergan hefaenricaes Uard, Metudaes maecti en His modgidanc, Uerc uuldurfadur, sue He uundra gihuaes, eci Dryctin, or astelidae. He aerist scop aelda barnum heben til hrofe, haleg Scepen. Tha middungeard moncynaes Uard, eci Dryctin aefter tiadae firum foldu, Frea allmectig. (Caedmon, 657-680)</p>	<p>O dronke man, disfigured is thy face, Sour is thy breath, foul artow to embrace, And thurgh they dronke nose semeth the soun As though thou seydest ay ‘Sampsoun, Sampsoun’; And yet, god wot, Sampsoun drank never no wyn, Thou fallest, as it were a stiked swyn. (Chaucer, “The Pardoner’s Tale”, 1386-1400)</p>
--	--

Ambos os exemplos são de inglês escrito. O primeiro excerto é um hino no inglês antigo (*Old English*), escrito em um dialeto composto pelo poeta Caedmon, datado de um período aproximado entre 657 e 680. Sua tradução, já no séc XX foi:

Now must we praise the Guardian of heaven,
The power and conception of the lord,
And all His works, as He, eternal Lord,
Father of glory, started every wonder.
First He created heaven as a roof
The holy Maker, for the sons of men.
Then the eternal Keeper of manking

Furnished the earth below, the land for men,
Almighty God and everlasting lord.¹⁴
(Hamer, R. ed. 1970, *A Choice of Anglo-Saxon Verse*, London: Faber and Faber: 122-3 apud
JENKINS 2003))

O Segundo excerto faz parte dos Cantos da Cantuária (*The Canturbury Tales*), de Geoffrey Chaucer e é relativamente aproximado do inglês moderno. O que notamos ao cotejarmos as duas amostras no quadro é a designação de ambos como pertencentes ao mesmo sistema linguístico, o inglês. O estranhamento causado no leitor diante do primeiro excerto pode se dar exatamente pela sensação de que está lendo em uma língua desconhecida, quando, na verdade, é a língua inglesa com a qual ele poderá ter familiaridade suficiente para ler o segundo excerto e dele derivar sentidos. Antes de nos aprofundarmos mais, vamos a outros exemplos:

Tabela 4 – Usos coloquiais na fala: língua ou crioulo? (Baseado em Jenkins, 2003)

JR : you trow way...trow way wha? En one day, I gone down deh, en talk bout shrimp bin a bite! I bin ondat flat, en I had me line, I done ketch couple a whiting...I say, I ga put u da drop net... when I look up, duh look from yah to your car deh, I seem sompin on da damn side da shoulder comin, like a damn log. I watch um, en when I see him gone down...
EL: Hm Hm!
JR: En dat tide bin a comin in ... en dat sucker swim close, closer en closer, den I look en I see dat alligator open a damn mouth!
(inglês crioulo Gullah, EUA)

Well, I seen the time you'd buy a farm for... five or six hundred... Seen farms selling and I young lad.

But when the house is quiet and us alone you never heard such talk that's going on there

He fell and him crossing the bridge.
(Inglês irlandês)

Coletados na oralidade, os exemplos são, respectivamente, o inglês crioulo Gullah - falado na costa americana entre a Flórida, a Carolina do Sul e as Sea Islands - e o inglês irlandês. Se a aproximação entre os dois excertos é possível em termos de inteligibilidade, o argumento de “legitimidade” (que confere ao segundo o estatuto de

¹⁴ “Louvemos agora o Guardião do céu,/O poder e a conceição do Senhor,/E todas as Suas obras, pois Ele, Senhor eterno, / Pai da glória / criou todas as maravilhas./ Primeiro Ele criou o céu como um telhado/ O santo Criador,/ para os filhos dos homens./Então o Guardião eterno da raça humana/Encheu a terra embaixo /,a terra para os homens/Deus Todo-Poderoso e eterno senhor. (Cf.HAMER, 1970, p.122, 123,tradução nossa)

língua) e de “ilegitimidade” (que confere ao primeiro estatuto de crioulo) cai por terra a partir de uma análise estritamente linguística. Tanto nos níveis lexicogramatical, fonológico em relação ao estilo de discurso, há “desvio”¹⁵ em relação à norma padrão. Mufwene (op.cit.) argumenta contra a ideia de que o primeiro falante acima seja “ilegítimo”, e mostra que sua variedade é nomeada como crioulo pelo fato de se tratar de certa pessoa em um determinado espaço geográfico e não por se “desviar” linguisticamente do padrão, já que “desvios” da mesma sorte são detectáveis em variedades do Círculo Interior ditas legítimas, caso do exemplo irlandês à direita, no mesmo quadro. Note-se que o distanciamento dos padrões anglo-americanos não é suficiente para atribuir status de ilegitimidade a uma variedade, o que implica o reverso da mesma premissa: a proximidade estrutural, lexical, ortográfica também não constitui critério suficiente para que se considere uma variedade “legítima” na tradição linguística ocidental. Os próximos exemplos ilustram nosso argumento:

Tabela 5 – Variação e “legitimidade” (Baseado em Jenkins, 2003)

In the upgrowth o a leid ti hail maturity o lettirs, the staibllishin o an exponent prose is aften deimit a determant stage. A leid may hae a weil-founnit tradeition o hameilt sang, leirit indyte, an ein nerratif prose; but wantan a register condng for academic screivins, hit maun bide be a ‘hauf-leid’...

(inglês escocês)

A no wahn a ting tu du wid yu bika yu kom...
lang taym na yu no kom luk for Titi. Hu iz dis,
Pap?

(inglês da tribo Miskito, Nicarágua)¹⁶

¹⁵Na tradição Kachruviana, faz-se a distinção entre ‘inovação’, ‘desvio’ e ‘erro’ (*mistake* ou *error*). A inovação linguística estaria relacionada à criatividade incidente sobre as línguas pelo uso e tradicionalmente combatida como forma de controle, seja ela detectada no Círculo Interior, seja no Exterior. O desvio é pensado sempre em relação a uma outra variedade, geralmente uma do Círculo Interior. O erro, por sua vez seria resultado de uma deficiência detectável durante o processo de aquisição. (KACHRU, 1997, p.58)

¹⁶ Traduzido por McCrum *et al.* (1992: 219-20, apud Jenkins, 2003, p.70) como: “I want nothing to do with you because you have not come for a long time to see Titi. Who is this?”, que traduzimos livremente como “Não quero saber de você, pois você ficou muito tempo sem vir ver a Titi. Quem é esse?”

O primeiro exemplo figurou na capa de um artigo sobre os escoceses, publicado no periódico *English World Wide* em 1981(citado em Crystal, 1995, p. 333, apud Jenkins, op.cit. p. 70). Crystal propôs a seguinte tradução:

In the development of a language to full maturity of literature the establishment of an expository prose is often judged a crucial stage. A language may have a well-founded tradition of domestic song learned poetry, and even narrative prose; but lacking a register suitable for academic writers, it must remain a 'half-language'¹⁷

Antes de nos referirmos ao segundo exemplo da Tabela 5 merece nota a observação de Kirkpatrick (2007, p.49) sobre o inglês escocês. O autor mostra como a língua se desenvolveu diversamente do inglês da Inglaterra ao longo da história, tanto em decorrência de sua aliança com a França contra os ingleses no séc. XVI quanto devido à influência do Latim e especialmente das línguas escandinavas. Ele afirma:

(...) O escocês é descrito como uma variedade do inglês, mas isto evoca a pergunta: o escocês é uma variedade do inglês ou é uma língua distinta? Aqui, o escocês será tratado como uma variedade do inglês embora alguns irão argumentar que seu *status* político exige que seja chamado de uma língua por si só. Contudo, este é um argumento político, não linguístico e aqui estamos lidando com critérios linguísticos para a classificação das línguas, assim, o chamaremos de variedade, ou melhor, uma gama de variedades.¹⁸

Esta “gama de variedades” se deve à mudança linguística ocorrida devido ao contato do escocês com outras línguas, como dissemos acima. O que nos interessa de forma

¹⁷ “No desenvolvimento de uma língua rumo à maturidade total da literatura, o estabelecimento de uma prosa expositiva geralmente é considerado como estágio crucial. Uma língua pode ter uma tradição bem fundamentada de canto doméstico, poesia e até mesmo prosa narrativa; mas, se lhe faltar um registro apropriado para escritores acadêmicos, ela tem que permanecer como uma “meia língua”. (CRYSTAL, 1995, p. 333, apud Jenkins, op.cit. p. 70, tradução nossa).

¹⁸ “(...) Scots is described as a variety of English, but this begs the question: is Scots a variety of English or is it a separate language? Here it will be treated as a variety of English although some will argue that its political *status* demands that it be called a language in its own right. However, this is a political, not a linguistic argument and here we are dealing with linguistic criteria for the classification of languages, so we shall call it a variety or, more correctly, a range of varieties.”(KIRKPATRICK, 2007, p.49)

especial na discussão do estudioso é o reconhecimento da existência de uma macropolítica de nomeação, uma vez que o critério para atribuir *status* de língua, variedade (ou ainda, dialeto, crioulo) é, assumidamente, de ordem extra linguística. O escocês, portanto, mantém-se como uma variedade “legítima” do inglês simplesmente por ser falado por descendentes de europeus, em oposição ao inglês falado na Nicarágua (ilustrado acima, na coluna da direita) que, embora se desvie significativamente das variantes padrão, não representa um nível mais alto de dificuldade do que o exemplo escocês em questão.

Na mesma problemática se incluem as noções difundidas de ‘variedades nativas’ (as variedades tradicionais do inglês britânico, americano e australiano, por exemplo, que já “existem” há algum tempo) e ‘variedades nativizadas’ ou ‘transplantadas’, aquelas variedades “mais recentes” do inglês que se encontraram com outras línguas já presentes no espaço geográfico onde o inglês passou a ser usado também, como na Índia, na Nigéria, nas Filipinas etc.)(mencionadas por MCARTHUR, 1998, apud, KIRKPATRICK, 2007 p.5). Entretanto, se tomamos o inglês britânico como variedade nativa, estamos presumindo que nunca houve contato deste com outra língua anterior a ele no território da Inglaterra, quando sabemos que este não é o caso. Similarmente, os Estados Unidos, a Austrália, a Nova Zelândia, assim como vários outros países do Círculo Interior abrigavam uma multiplicidade de línguas previamente ao seu contato com o inglês, o que coloca em xeque tanto a noção de variedade nativa, quanto a de falante nativo. Estas noções suscitam diversos questionamentos a respeito das categorias conceituais que geralmente são utilizadas no estudo do WE, entre os quais elencamos: i- um falante que usa uma variedade nativizada desde seu nascimento é um “falante nativo” do inglês? ii- se é um “falante nativo” de um inglês nativizado sua produção (desempenho) linguístico pode fornecer dados para modelos descritivos do inglês? iii- se se considera que existem “falantes nativos” de variedades nativizadas, por que se mantêm categorias para o exame do WE baseadas na noção chomskyana de falante ideal (1965) e no conceito de língua nativa de Bloomfield (1933)¹⁹? E as perguntas não cessam de surgir, iv- o inglês americano e australiano não seriam variedades nativizadas, já que foram profundamente influenciados pelo inglês britânico? v- se uma variedade é nativa devido ao longo tempo em que é usada,

¹⁹ Cf. Seção 3.1.2 onde discutimos o construto “falante nativo” e sua relação com o WE.

quanto tempo levará para que, por exemplo, o inglês indiano passe a ser considerado variedade nativa? As questões que levantamos apontam a fragilidade dos critérios definidores das noções em questão. Kirkpatrick (op.cit. p. 6) cita e elabora esses critérios conduzindo-nos à conclusão, já sinalizada acima, da natureza preconceituosa dos conceitos de nativo e nativizado. Especificamente, os critérios de (a) existir há muito tempo e de (b) influenciar variedades mais jovens não são suficientes para explicar, por exemplo, por que o inglês americano é considerado “variedade nativa” e não “variedade nativizada”. Kirkpatrick argumenta que o preconceito linguístico envolve a suposta superioridade de uma variedade sobre a outra (e podemos acrescentar que a posição do inglês americano como variedade de prestígio, “nativa”, é, ao mesmo tempo, causa e consequência do poderio econômico e cultural dos Estados Unidos). Outro aspecto desse preconceito linguístico, afirma Kirkpatrick (op.cit. p. 7), é racial, pois o referente para o inglês padrão nativo é o branco (daí, segundo ele, as variedades britânica e americana serem chamadas de “nativas”, ao passo que as variedades da Índia e Malásia são denominadas “nativizadas”). Ele também menciona o fato de haver no seio de cada variedade padrão (britânica e americana), as respectivas subvariedades negras, o que reforça seu argumento de que o inglês padrão anglo-americano não comporta a variedade negra. Ressalte-se que não está em questão se um falante “nativo” negro do inglês usa a variedade de prestígio; tampouco se exclui a possibilidade de um falante “nativo” branco ser usuário do “black English”. O que está em questão é a fragilidade dos conceitos “nativo”/“nativizado” frente à complexidade dos contextos em que o fenômeno linguístico se dá. Tem-se, pois, que:

Se é difícil encontrar critérios racionais para classificar como nativas as variedades do inglês, classificá-las como nativizadas é mais fácil. Sugiro que a diferença entre as variedades do inglês podem ser explicadas pelo fato de que são **todas** nativizadas. Nativizada, portanto, é aquela variedade que foi influenciada pelas culturas e línguas locais dos povos que desenvolveram aquela variedade específica. Outros termos para este fenômenos incluem aculturação e indigenização. Uma variedade nativizada, aculturada ou indigenizada do inglês é, pois, aquela que foi influenciada pelas culturas locais em que se desenvolveu. Por esta definição todas as variedades do inglês faladas por uma comunidade de fala identificável são nativizadas. Assim, **o inglês britânico é tão nativizado quanto o inglês filipino.** (KIRKPATRICK, 2007, p.7, modificações e grifo nossos)²⁰

²⁰ “If it is difficult to find rational criteria for classifying varieties of English as native; it is easier to classify them as nativised. I suggest that the difference between varieties of English can be explained by the fact that

2.3.2 - Traços linguísticos do World English

Em nossa revisão dos estudos sociolinguísticos do inglês no contexto pós colonial, pudemos selecionar exemplos ilustrativos do processo variacional que subsidiam esta discussão, mostrando a grande diversidade de mudanças em vários aspectos linguísticos (fonológico, lexical, sintático), como tentamos organizar nos quadros abaixo. Ressaltamos que, embora ao longo deste trabalho não nos atenhamos apenas às variedades nacionais (ou “transplantadas”) que se desenvolveram no chamado Círculo Exterior (Kachru, 1985), o processo de transformação do inglês nesses contextos tem muitos pontos de toque com o desenvolvimento do WE, justificando a importância de nossa atenção a ele.

Tabela 6 – O *International Corpus of English*: Características Fonológicas das Variedades pós coloniais do inglês - ICE (baseado em SCHNEIDER, 2007)

Ocorrências de uso	Procedência geográfica
1- Encurtamento das vogais, ex. a pronúncia da vogal em <i>thought</i> com [ɔ]ou [o].	África em geral
2- Obliteração da distinção entre sons vocálicos curtos e longos, produzindo homofonia, como em <i>pick</i> /pɪk/ e <i>peak</i> /pi:k/.	Ásia
3- Substituição das vogais centrais por frontais ou posteriores, ex. <i>Nurse</i> [ɛ].	Oeste africano e em Camarões
4- Encurtamento de ditongos, ex: a vogal em <i>face</i> pronunciada com [e].	Caribe, oeste africano e sudeste asiático
5- Substituição das fricativas dentais, grafadas com <th>, pelas oclusivas alveolares, ex: <i>this</i> pronunciado como <i>dis</i> ; e <i>thing</i> , como <i>ting</i> .	Índia, inglês negro no sul da África, e Jamaica
6- Redução da aspiração no início das palavras, ex: <i>time</i> , <i>paint</i> .	Índia

they are all nativised. By a nativised variety I therefore mean a variety that has been influenced by the local cultures and languages of the people who have developed the particular variety. Other terms for this phenomenon include acculturation and indigenization. A nativised, accultured or indigenized variety of English is thus one that has been influenced by the local cultures in which it has developed. By this definition all varieties of English that are spoken by an identifiable speech community are nativised. Thus, varieties of British English are as nativised as varieties of Philippino English” (KIRKPATRICK, 2007, p.7)

7- Mudança da tonicidade em palavras complexas, comparadas ao inglês britânico, ex: <i>exercise</i> .	Malásia
8- Emprego de ritmo silábico ao invés de tônico	Maori English, Ásia, África e Caribe

Ressalte-se que não há variantes fonológicas que sejam exclusivas de nenhuma forma de inglês, ou seja, algumas características são mais úteis do que outras por serem menos difundidas. Entretanto, não é possível reconhecer a procedência de um falante a partir de um fenômeno apenas (SCHNEIDER, op.cit. p.73). Há muitas outras ocorrências de inovações fonológicas, como, por exemplo, em relação aos encontros consonantais, à entonação, à tonicidade lexical e frasal, entre outras. Abaixo, exibimos as características lexicais dos World Englishes segundo o International Corpus of English.

Tabela 7 – O *International Corpus of English*: Características Lexicais das Variedades pós coloniais do inglês (baseado em SCHNEIDER, 2007, p.81)

Ocorrências de uso	Procedência geográfica
<u>“Empréstimos das línguas locais para o inglês”:</u>	
1-I went to my grandmother yesterday and we ate <i>adobo</i> and <i>kare-kare</i> . (ICE; s1A-037) ²¹	Filipinas
2- President Moi held the spirit of <i>harambee</i> which he noted that had helped raise funds for needy cases in the country. (ICE; br-newsk)	Leste asiático
3- Maori cultural survival has been seen as of equal importance to children’s needs within the <i>te kohanga reo movement</i> . (ICE-w2b018)	Nova Zelândia
<u>Cunhagem de substantivos compostos:</u>	
4 - <i>career master, sportsmaster, drug masters, rumour-monger, catastrophe-monger</i>	Quênia
5 - <i>food maker, batikmaker, tomb maker, film goer</i>	Cingapura
6 - <i>repeaters</i> (trabalhadores que são contratados novamente), <i>healthchecker, chairholder, gunholder, foregrounder, homewrecker</i>	Filipinas
7 - <i>wallah</i> (termo genérico referente a alguma coisa ou atividade específica): <i>autowallahs, paperwallah, auto rickshaw wallah, plastic</i>	Índia e Paquistão

²¹ ICE é a sigla para *International Corpus of English* e as identificações com letras e números referem-se às interações compiladas, designando os falantes.

wallah, juice wallah, fruit walas

8 - lady divers, lady colleague, lady participants, lady fans, lady friend

Cingapura (os dois primeiros exemplos) e Índia (os três últimos exemplos)

9 - instructress, female temptress

Cingapura e Índia, respectivamente

10 - petrol kiosk, gas (oline) station, petrol pump

Cingapura, Filipinas e Índia, respectivamente

O principal traço das variedades pós-coloniais ao nível lexical é a expansão através de vários processos que incluem empréstimos ou ‘seleção de palavras’²² (geralmente de línguas indígenas), cunhagem de palavras novas e o ajuste de significado de palavras já existentes em situações novas. Os dois primeiros processos, empréstimos e cunhagem são ilustrados na Figura 6. O terceiro, o ajuste semântico de palavras e/ou expressões, pode ser observado, por exemplo, no uso da palavra *corn* (ao invés de ‘maize’, do inglês americano) e do verbo *outdoor* (que significa trazer um recém nascido para que seja reconhecido, festejado e receber um nome) no inglês de Gana. Um outro exemplo detectável na Índia, Malásia, África do Sul e em Fiji é o uso das palavras *auntie/uncle* para se referir respeitosamente a qualquer pessoa mais velha. (SCHNEIDER, op.cit., p.82).

Tabela 8 – Características gramaticais das variedades pós coloniais (Baseado em SCHNEIDER, 2007 op.cit. 83, 84)

Ocorrências de uso	Procedência Geográfica
1- Voz passiva com a palavra “kena”. Ex: <i>The thief kena catch by the police</i> . “Kena” é seguido de infinitivo ou participio; pode ser seguido pelo agente da passiva (com a preposição por); não ocorre com verbos de ligação; sugere que o sujeito é afetado adversamente pela ação. (FONG in LIM, 2004, p. 98, 99, apud, SCHNEIDER, 2007, p, 83)	Cingapura
2- Verbo modal duplicado: “can be able”. Ex: <i>You cannot be able to succeed</i> . (BUREGEYA, 2006, apud SCHNEIDER, 2007, p.83)	Quênia
3- “Very much” e “too much” como pré modificadores. Ex: <i>very much</i>	Xhosa English e

²² Schneider (2007, p.79) esclarece que o termo “empréstimo” (*borrowing e loan words*) já não se aplica à realidade sociolinguística do inglês, pois supõe i. que as palavras serão “devolvidas”, e ii.a hierarquização entre as línguas em que a língua “doadora” oferece palavras à língua beneficiária. Ele oferece a expressão “word selection” (seleção de palavra).

<i>baldly / too much dark.</i> (KLERK, 2005, p. 93, apud SCHNEIDEER, 2007, p.83)	África do Sul
4- Omissão do plural do substantivo. Ex: <i>in both area.</i> (este exemplo e os demais abaixo são de PLATT et. ali., 1984, p.65, 85, 96, apud SCHNEIDER, 2007, p.83).	Sri Lanka
5- Pluralização de substantivos “não contáveis”. Ex: <i>furnitures, informations, advices</i>	Nigéria
6- Sequências inusitadas com mais de um determinante. Ex: <i>this our common problem.</i>	Nigéria
7- Marcação de distinção específica e não específica ao invés de definida e não definida. Ex: <i>I'm staying in one house</i> mas <i>Everyone has car</i>	Índia
8- Uso do -ing em verbos de estado. Ex: <i>I was doubting it.</i>	Índia
9- Omissão do “s” da 3ª pessoa do singular no presente e uso do presente ao invés do passado. Ex: <i>She drink milk / then I go to Public school.</i>	Filipinas
10- Aspecto verbal como sinalizador ao invés do tempo verbal. Ex: <i>She done that.</i>	Caribe

Apresentamos também, a partir de Kortmann e Szmrecsanyi (2004, apud SCHNEIDER, 2007), numerosas características morfossintáticas presentes em pelo menos 46 dialetos não-padrão e variedades pós coloniais do inglês. Com base nas descrições metalinguísticas dos autores, Schneider produziu os exemplos:

Tabela 9 – Características morfossintáticas da maioria das variedades pós coloniais do inglês, (Baseado em SCHNEIDER, 2007 op.cit. 83, 84)

Padrão morfossintático emergente	Exemplos e procedência
1- Não inversão das orações principais nas interrogativas;	<i>The children are studying?</i> (Camarões)
2- O uso do <i>me</i> ao invés do <i>I</i> em sujeitos compostos'	<i>Me and Elizabeth speaks English</i> (Cape Flats, na África do Sul)
3- O uso do <i>never</i> como dispositivo de negação pré verbal no passado;	<i>I never knew.</i> (She didn't know). (Gana)
4- Advérbios homomórficos acompanhados de adjetivos;	<i>An awful ill teacher.</i> (Apalaches)
5- Ausência do plural para substantivos	<i>Two spoon coffee</i> (o chamado “butler English”, na

relacionados a medidas;	Índia)
6- Não inversão de auxiliares em perguntas com wh-;	<i>You buy what?</i> (Cingapura)
7- Múltipla negativa;	<i>I couldn't see no snake.</i> (Tasmânia)
8- Formas especiais para a 2ª pessoa do plural;	<i>Y'all</i> (EUA); <i>yous</i> (costa oeste da Nova Zelândia) e <i>oonah/yinnah</i> (Bahamas)
9- Neutralização da distinção entre o “Present Perfect” e o “Past Simple”;	<i>Then, he's hit her.</i> (Austrália)
10- Comparativos e superlativos com duplos adjetivos.	<i>More brighter</i> (Nova Zelândia)

Os estudos de Schneider sugerem que, ao nível gramatical, há grande variabilidade resultante do contato entre línguas distintas (no caso das variedades pós coloniais do inglês, com línguas nativas da região colonizada). Esta grande incidência de variação nas estruturas é semelhante à variabilidade lexical ilustrada acima (Cf. Figura 7). Além destes casos em que o contato linguístico afeta a sintaxe do inglês, há também o que Schneider especula ser certa economia linguística que se manifesta através da simplificação de certas estruturas (SCHNEIDER, 2007, p. 83). Uma observação que o autor faz no estudo de largo escopo que apresenta refere-se à estratificação socioeconômica diretamente relacionável com o uso de estruturas não padrão. Segundo ele, quanto mais privilegiado socioeconomicamente, mais aproximada é a produção do falante em relação à norma padrão e vice versa. Tal consideração reforça nosso argumento de que o centramento em relação ao padrão como regulador exonormativo e definidor de variedades mais ou menos “legítimas”, nativas ou nativizadas, como discutimos anteriormente, é sempre de ordem extra linguística, apontando para a necessidade de considerarmos as relações de poder que se estabelecem, reproduzem e se perpetuam através das práticas languageiras, das políticas linguísticas e da teorização que geralmente emerge como empreendimento “neutro”. Entretanto, nesse estudo de tão grande escopo, o autor deixa claro que a questão política não só é tomada como periférica em sua sociolinguística dos World Englishes, como possivelmente descartável.

A difusão global do inglês deflagrou debates políticos sobre como avaliar este processo e sobre como ele é representado na literatura acadêmica.

Com inspiração na teoria pós colonial (cf. LOOMBA, 1998) e no nascimento da “Análise do Discurso Crítica” (ex. PHILLIPSON, 1992; PENNYCOOK, 1998; cf. algumas reações saudáveis e provocativas em CONRAD, 1996; LUCKO, 2003 e MAFWENE, 2004b), tem-se apontado que muitas afirmações aparentemente descritivas (incluindo as categorias inglês como língua nativa – o inglês como segunda língua – o inglês como língua estrangeira mencionadas anteriormente) levam a juízos de valor enviesados e alguns estudiosos duvidam que qualquer descrição linguística possa ser isenta de uma bagagem ideológica (KACHRU, 2002). Em muitas afirmações sobre as variedades globais do inglês há uma tendência inerente e **velada** de considerar e representar a Grã Bretanha e outros países quem têm o inglês como língua nativa como os “centros”, e com o direito, pois, de estabelecer normas sobre o que é correto e, em oposição, as variedades pós coloniais do inglês como periféricas e, portanto, de algum modo desviadas destas normas sendo, conseqüentemente, avaliadas negativamente. Obviamente, há questões e orientações políticas por trás disso e, como em tudo o que se relaciona à política de forma geral, as opiniões provavelmente se dividem. (SCHNEIDER, 2007, p. 18, grifo nosso)²³

Esta afirmação é significativamente emblemática e representativa da sociolinguística tradicional dos World Englishes: faz o movimento em direção à diacronia, reconhecendo a inserção sociohistórica do fenômeno linguístico, mas mantém uma orientação racionalista, de cunho estruturalista, ao conceber abstrações, ao buscar supostos universais ou pontos de convergência entre os princípios variacionais (op.cit. p. 83, 84), e ao sugerir a possibilidade de uma neutralidade científica no trato com a linguagem. Assim, ignora a distribuição desigual de recursos que ocorre mediante as relações também desiguais que a posse da língua padrão como capital simbólico (BOURDIEU, 2005) institui.

²³ “(...) the global spread of English has triggered political debates on how to evaluate this process and on how it is being represented in the scholarly literature. Inspired by postcolonial theory (see Loomba, 1998) and in the wake of “Critical Discourse analysis” (eg. Phillipson, 1992; Pennycook, 1998; for some thoughtful and healthy ractions see Conrad, 1996, Lucko, 2003 and Mufwene, 2004b), it has recently been pointed out that many seemingly descriptive statements (including the ENL – ESL – EFL categorization mentioned above) entail culturally biased value judgments, and some scholars doubt whether any language description can be devoid of ideological baggage (Kachru, p.c. 2002). In many statements on global Englishes there is an inherent hidden tendency to regard and portray Britain and other ENL countries as the “centers,” thus entitled to establishing norms of correctness, and, conversely, Postcolonial Englishes as periferal, thus in some sense deviating from these norms, and, consequently, evaluated negatively. Obviously, there are political questions and orientations behind this, and, as in political matters in general, opinions are likely to be divided.”(SCHNEIDEER, 2007, p. 18)

Schneider (op.cit.) estabelece um jogo retórico ao mencionar a “tendência velada” (no original, ele usa o termos “hidden”, escondida) de se referir aos EUA e à Inglaterra como centros. Na verdade, a crítica pós colonial e da Linguística Aplicada Crítica está longe de ser velada, mas tem sido *declarada* em relação às bases ideológicas que permeiam a tradição (socio)linguística. Como nos lembram Branson e Miller (2007, p. 130), seguimos sendo

confrontados, na linguística convencional, com os aspectos de sua herança saussureana que, com a violência epistêmica de suas bases etnocêntricas, transformam, e, na verdade, deformam o ambiente comunicativo que busca compreender.²⁴

Ou, dando um passo adiante, radicalizamos a noção de que ocorra uma transformação e podemos pensar em uma *produção* de um ambiente linguístico. No caso, uma abstração à moda chomskyana, um ambiente idealizado, monolítico, em que a mistura, a hibridização das línguas são tomadas como consequências do contato e não como parte constitutiva de todo e qualquer processo semiótico. Como nos lembra Foucault (2008, p.49), os discursos “formam os objetos sobre os quais falamos”, através de práticas que são realizadas pelo uso da linguagem, ou seja, performatizam esses discursos; obedecem-lhes, como se pode notar na descrição que Schneider continua fazendo sobre a língua e sua dissociação do campo político.

(...)Particularmente, creio piamente que devemos manter a investigação acadêmica separada, o máximo possível dentro do que é razoável, de posicionamentos políticos: a evolução da língua segue princípios próprios e uma mente com concepções prévias, voltada para a realização de alguma agenda sociopolítica, provavelmente impedirá que se reconheçam tais princípios, desviando a atenção para outro lugar. **Mas isso não implica que posições alternativas, com diferentes propósitos não mereçam respeito e não sejam dignas de discussão. São diferentes apenas em seus objetivos, orientações e interpretações dos fatos** (MELCHERS e SHAW, 2003, p.30). É claro que eu concordo que juízos de valor velados têm que ser evitados. Mais do que isso, é essencial que os interesses e a dignidade das comunidades envolvidas sejam respeitados. (...) meu argumento é que o processo dinâmico que resultou

²⁴“(…) we are faced, in conventional linguistics, with aspect of its Saussurean heritage that transform, indeed deform, through the epistemic violence of its ethnocentric assumptions, the comunicatie environment it seeks to understand.”(BRANSON & MILLER, 2007, p. 130)

na emergência das variedades pós coloniais do inglês se manteve mesmo assim, alterado, mas não determinado em sua essência pelos detalhes de sua implementação. Em suma, como mostrarei adiante, este processo é deflagrado pela decisão de um grupo imigrante de ficar na nova terra para sempre, e pelas consequências sociais desta decisão em si para todas as partes envolvidas, seja voluntariamente ou não. É um processo causado unicamente por realidades socioculturais e psicolinguísticas. (SCHNEIDER, 2007 p. 19)²⁵

Manifestas ficam nestas afirmações não apenas sua abordagem apolítica do fenômeno dos World Englishes, mas sua “política de pacificação” que, na verdade mobiliza práticas e conceitos que corroboram o que já existe - a ideologia da língua padrão, ou seja, sua empreitada de uma sociolinguística apolítica constitui, com efeito, uma macropolítica de manutenção do discurso hegemônico vigente. Em sua discussão sobre as “narrativas de transição” presentes no discurso colonial, que situam o colonizado em uma espécie de *continuum* cujo final seria assemelhar-se ao colonizador em um suposto processo de modernização, Menezes de Souza nos lembra que

Uma vez que as diferentes representações (enunciados) emanam de diferentes *loci* ideológico discursivos (enunciações), e considerando que nesses contextos prevalecem diferentes regimes de distribuição de poder/conhecimento, é politicamente ingênuo simplesmente buscar substituir uma representação (enunciado) por outra sem tratar da desigualdade de poder e das diferenças ideológicas que permeiam os próprios contextos discursivos (*loci*) que produziram tais representações. (MENEZES DE SOUZA, 2007, p.137)²⁶

²⁵ “(...)Personally, I strongly believe that we should try to keep scholarly investigation separate, as far as reasonably possible, from taking a political stand: the evolution of language follows principles of its own, and a preconceived mind, set upon pursuing some sociopolitical agenda, is likely to be barred from recognizing such principles, directing one’s attention elsewhere. But that does not imply that alternative positions, with different goals, do not deserve respect and are not worthy of discussion – they are just different (p.19) in their goals and orientations, and interpretations of facts (Melchers and Shaw 2003:30). Certainly I agree that disguised value judgments must be avoided. Most importantly, it is mandatory that the concerns and the dignity of the communities involved be respected. (...) my claim is that the dynamic process which has resulted in the emergence of Postcolonial Englishes kept running nevertheless, modified but not determined in its core by the details of its implementation. In essence, as I will be pointing out below, this process is triggered by an immigrant group’s decision to stay in the new land for good, and by the social consequences of this decision itself for all parties involved, whether voluntarily or not. It is a process caused solely by sociocultural and psycholinguistic realities.” (SCHNEIDER, 2007 p. 19)

²⁶“(…) considering that different representations (enunciateds) emanate from different discursive ideological loci (enunciations), and considering that in these contexts different regimes of distribution of power/knowledge prevail, it is politically naïve to simply seek to replace one representation (enunciated) with

Com Menezes de Souza, afirmamos que pensar as trocas simbólicas e a teorização sobre a variação do inglês como “democráticas” e não hierarquizadas só é possível por um prisma cientificista e neutro, empreendimento para o qual não envidamos esforços, como antecipamos na introdução deste trabalho. Desse modo, diante da ausência de rigor científico – e da impossibilidade mesma de sua existência - que justifique a diferenciação entre os conceitos de “nativo” / “nativizado”, “legítimo”/“ilegítimo”, “English”/“Englishes”, “variedade nativa” e “variedade transplantada” torna-se importante recuperar o que Deleuze e Guattari definem como a unidade mínima da linguagem, a palavra de ordem. Elaboraremos mais aprofundadamente este conceito no Capítulo 4, mas ele aqui já nos acena como possibilidade de teorização sobre o discurso acadêmico relacionado ao inglês. Sobre a palavra de ordem e, especialmente, sobre seu traço intrínseco, a sentença de morte (pois toda palavra de ordem se constitui *a priori* como uma sentença de morte) temos que:

Se considerarmos o primeiro aspecto da palavra de ordem, isto é, a morte como expresso do enunciado, percebemos que corresponde às exigências precedentes: a morte tenta concernir essencialmente aos corpos, se atribuir aos corpos, deve a sua imediatidade, à sua instantaneidade o caráter autêntico de uma transformação incorpórea. O que a precede e o que a ela se segue pode ser um longo sistema de ações e de paixões, um lento trabalho dos corpos; em si mesma ela não é nem ação e nem paixão, mas puro ato, pura transformação que a enunciação junta ao enunciado, sentença. Esse homem está morto... Você já está morto quando recebe a palavra de ordem... A morte, com efeito, já está em toda parte como esta fronteira intransponível, ideal, que separa os corpos, suas formas e seus estados, e como a condição, mesmo iniciática, mesmo simbólica, pela qual o sujeito deve passar para mudar de forma e de estado. É nesse sentido que Canetti fala da “enantiomorfose”: um regime que remete a um Senhor imóvel e hierático, legislando a todo o momento por meio de constantes, proibindo ou limitando estritamente as metamorfoses, fixando para as figuras contornos nítidos, estáveis, opondo duas a duas as formas, impondo aos sujeitos que morram para que passem de uma outra. (...)A repetição da enantiomorfose conduz a uma redução do mundo. (DELEUZE&GUATTARI, 1995, p. 46)

another without addressing the inequality of power and the ideological differences that permeate the very discursive contexts (loci) that produced such representations.” (MENEZES DE SOUZA, 2007a, p. 137)

Consideramos o fragmento acima especialmente importante para prosseguirmos com nossa reflexão uma vez que, o que está em jogo com a separação hierárquica entre as variáveis linguísticas do inglês, com seu sistema de divisão fundamentalmente extrínseco, exonormativo, calcado na crença em uma variável “nativa”, outra “nativizada” e assim por diante, diz respeito a esta sentença de morte: a redução do mundo linguístico, através da enantiomorfose, cujo objetivo final é controlar, domesticar, evitar a produção livre e de metamorfoses entre variáveis linguísticas. O que está em jogo (macropolítico, bem entendido) é, portanto, a enantiomorfose, a morte das metamorfoses entre as variáveis, levada a cabo por meio do restrito controle ideológico de suas fronteiras. O que está em jogo é o inglês menor (o das multiplicidades), marcado em potência pela livre expressão de variáveis em ininterruptas metamorfoses, tal que, sendo todas menores, todas se metamorfoseiam umas com as outras, sem cessar. O que está em jogo, insistimos, é a morte do inglês menor, como parte e contraparte da palavra de ordem inscrita no quadro da história da metafísica ocidental, cujo horizonte de atuação, nos termos de Jacques Derrida, está relacionado à própria história da verdade, de maneira que:

A história da metafísica que, apesar de todas as diferenças e não apenas de Platão a Hegel (passando até por Leibniz), mas também, fora dos seus limites aparentes, dos pré-socráticos e Heidegger, sempre atribuiu ao logos a origem da verdade em geral: a história da verdade, da verdade da verdade, foi sempre, com a ressalva de uma excursão metafórica de que deveremos dar conta, o rebaixamento da escritura e seu recalçamento fora da fala “plena” (DERRIDA, 1973, p.4).

O Senhor hierático, o sentenciador de palavras de morte, de que falam Deleuze e Guattari poderia ser mais bem interpretado, fazendo um pingue-pongue entre Deleuze/Guattari e Derrida, como a própria produção da metafísica ocidental, sempre atribuindo “ao logos a origem da verdade em geral” (ibid.), o logos da fala plena, a variável de referência, autodenominada de nativa, e que, para assim ser concebida, no plano da verdade do logos da natividade, necessita rebaixar a escritura. Este conceito traduzimos nesta pesquisa como o horizonte do inglês menor, esse não lugar da escritura, porque fundamentalmente não teocêntrico, não logocêntrico. O inglês que se expressa (sempre como hipótese potência), quando não rebaixado pela metafísica ocidental, como

menoridade metamorfoseando-se em outro, fora de qualquer referência central – de qualquer fala plena.

2.4 - A História na construção do inglês

Vislumbramos vários caminhos para dar consecução à nossa reflexão, dentre os quais, dois pareciam-nos mais produtivos e até mesmo naturais. O primeiro consistiria em delinear historicamente o desenvolvimento e variação do inglês ao longo do tempo e em relação a variáveis múltiplas, tais como, circunstâncias geopolíticas, sociais, culturais, entre outras. Tomar esse caminho implicaria repetir – decalcar, como diriam DG (Cf. Seção 4.2) - o que tradicionalmente se faz nos estudos sobre a variação do inglês: reportarmo-nos à história da Inglaterra e de sua ocupação pelos celtas, romanos, anglos, saxões, jutos, vikings, e, posteriormente, normandos, ressaltando a influência linguística de cada povo na constituição do inglês; evocar Shakespeare como divisor de águas tanto em relação à expansão morfológica e lexical, quanto em relação à projeção da literatura inglesa no mundo; sublinhar o impacto que a religião e a ciência tiveram na difusão da língua (a primeira, por exemplo, com a publicação em vernáculo da bíblia na versão King James, em 1611, que significou um movimento firme rumo à estratificação e à expansão do léxico. A segunda, com a adoção do inglês por físicos como Isaac Newton e Robert Boyle, também no séc.XVII, em um momento decisivo de expansão da ciência, que culminaria no Iluminismo, no séc. seguinte); tomar este caminho histórico também significaria recuperar o estabelecimento da lexicografia e a publicação do *Oxford English Dictionary* como marco na padronização da ortografia e como produtor de uma sensação coletiva de unidade linguística²⁷; também envolveria falar das diásporas que acarretaram a difusão a língua, primeiramente na América do Norte, Austrália e Nova Zelândia entre os séc. XV e XVI, e, posteriormente, no séc. XVII, nas colônias inglesas na Ásia e na África, circunstâncias que

²⁷ Em sua discussão sobre o mito do inglês como língua internacional, Pennycook (2007b) constrói uma argumentação robusta sobre a língua enquanto invenção, apontando os diversos mecanismos que funcionam para sua produção (invenção). A codificação e a tradição lexicográfica são duas formas de objetificar e, assim, trazer à existência, a língua como entidade discreta e delineável. Segundo o autor, “A colonização produziu o império da mesma forma que o dicionário, ao ser escrito, produziu a língua”. (ibid., p.93)

foram conferindo à língua contornos cada vez mais distintos de sua representação como “inglês da Inglaterra”.

O segundo caminho, de orientação sociolinguística, nos levaria a um rastreamento das variedades do inglês pelo mundo e de seus respectivos traços e contextos indicadores de sua inscrição em categorias tradicionalmente estabelecidas tanto pela Linguística (por exemplo, língua nativa, pidgin, crioulo, *standard English*, *Received Pronunciation*, *lingua franca*, etc.), quanto pela Linguística Aplicada (por exemplo, *English as a native language*, *English as a second language*, *English as a foreign language*). Nesse segundo caminho possível, em que se estabelece o *World Englishes Paradigm* (KACHRU, 1982), embora se reconheça que hoje há uma variedade de modelos descritivos do inglês ao invés de apenas um, mantém-se o cunho sociolinguístico cujas categorias inviabilizam o descentramento que desejamos perseguir neste trabalho. Entretanto, na medida em que a leitura da discussão filosófica que permeia esta pesquisa passou a incidir mais sensivelmente sobre esta escrita, natural pareceu abandonar os dois caminhos acima apontados e cavar outra trilha. A razão, como dissemos anteriormente, é a firmeza do solo que essas duas alternativas exibem, deflagrando a desconfiança e a resistência necessárias num projeto que se quer crítico e descentralizador. Percorrer o caminho histórico implicaria, de partida, estabelecer um suposto começo, uma origem. Note-se, nesse sentido, como Crystal, que opta pela via “histórica”, contextualiza a difusão “inicial” do inglês em seu aclamado livro *English as a Global Language*:

O relato histórico traça o movimento do inglês pelo mundo, iniciando-se com as viagens pioneiras às Américas, Ásia e Antípodas. Foi uma expansão que continuou durante os avanços coloniais na África e no Pacífico Sul durante o século XIX e que tomou força quando o inglês foi adotado como língua oficial ou semi-oficial por muitos estados recém-independentes na metade do século XX. (CRYSTAL, 2003, p.29)²⁸

²⁸ “The historical account traces the movement of English around the world, beginning with the pioneering voyages to the Americas, Asia and the Antipodes. It was an expansion which continued with the nineteenth century colonial developments in Africa and the South Pacific, and which took a significant step when it was adopted in the mid twentieth century as an official or semi-official language by many newly independent states.” (CRYSTAL, 2003, p.29)

Se o movimento do inglês pelo mundo se inicia, como ele afirma, com as viagens pioneiras às Américas, Ásia e Oceania, ficam pressupostos tanto o estatuto de originalidade e de ponto de partida atribuídos à Inglaterra, quanto uma suposta estabilidade da língua até o momento das diásporas. Crystal segue afirmando mais explicitamente sobre “as origens” (subtítulo do segundo capítulo do mesmo livro) do inglês global:

Quanto ainda falta caminharmos a fim de encontrar as origens do *Global English*? De certa forma, a língua sempre esteve de mudança. Assim que chegou à Inglaterra vindo do norte da Europa, no século V, a língua começou a se espalhar pelo Arquipélago Britânico. (CRYSTAL, 2003. p.30)²⁹

Outro pressuposto evidente em sua pergunta é o de que perto ou longe, há um lugar possível onde se encontrariam as origens do inglês, ainda que esta busca pareça se confundir com o empreendimento que ele toma de descrever seu *Global English*. Crystal declara, acertadamente, que a língua sempre esteve mudando de um lado para o outro – “on the move”, referindo-se ao seu objetivo deslocamento geográfico transnacional. Deixa, entretanto, de sublinhar o principal – gesto que na verdade demandaria uma reestruturação de todo seu livro – que a língua não só passeava de um lado para o outro a essa época, mas experimentava a cada movimento, em cada milha viajada e local habitado, no seio de cada comunidade com que se encontrava, desterritorializações de toda ordem. A língua que viajava, já viajava outra, como sempre continuou e continua a viajar inscrevendo alteridades, multiplicidades, sem cessar de derivar em seu devir.³⁰ É precisamente isso que Rajagopalan (1999a) implica ao construir seu argumento contra a noção de imperialismo linguístico e em favor da revisão dos axiomas que balizam a retórica segundo a qual o contato do inglês com outras línguas tem causado um suposto genocídio linguístico em escala global:

²⁹ How far do we have to go in order to find the origins of Global English? In a sense, the language has always been on the move. As soon as it arrived in England from Northern Europe, in the fifth century, it began to spread around the British Isles. (CRYSTAL, 2003. p.30)

³⁰ Kirkpatrick (2007, p.5) relaciona a pouca importância dada às línguas previamente existentes na Inglaterra e a influência que tiveram sobre o que veio a ser chamado de ‘língua inglesa’ com a consolidação de noções equivocadas comumente utilizadas na teorização sobre os World Englishes. Entre estas noções estão as de “variedades nativas” (o inglês britânico, por exemplo) e “variedades nativizadas” (o inglês indiano, por exemplo), como discutimos na Seção 2.3.1.

Se a língua inglesa está ameaçando a sobrevivência de muitas línguas regionais pelo mundo, ou se, como Phillipson (1992:1) afirma dramaticamente, ‘outrora, a Bretanha governava as ondas, agora, é o inglês que as governa’, nada tem a ver com os contextos coloniais violentos que a princípio possibilitaram a difusão do inglês pelos quatro cantos do mundo. Com efeito, argumento que o *status* que o inglês tem de língua internacional hoje só pode ser entendido de uma perspectiva real se nós o dissociarmos das condições coloniais de sua difusão inicial. A violência que se detecte hoje no confronto entre o inglês e as línguas regionais mundo afora, seja qual for, certamente já existia como possibilidade latente em qualquer contexto concreto de comunicação linguística. (RAJAGOPALAN, 1999a, p. 202)³¹

Tal “possibilidade latente” de violência significa que as práticas languageiras se dão sempre sob o signo do conflito, da disputa, nunca sendo refratárias às mudanças, (re)desenhos e contornos que o contato com outras línguas bem como a própria interação entre os usuários da mesma língua causam.

Em seu abrangente e também renomado estudo sobre os *World Englishes*, ao qual nos referiremos em mais detalhe na Seção 3.1.5 abaixo, Jenkins (2003) traça rota semelhante à de Crystal a fim de situar, logo na introdução, a proliferação do inglês, detalhando os eventos históricos que culminaram em sua dispersão e estabelecimento como língua materna em tantos países; e língua oficial ou institucionalizada em muitos outros, totalizando à época da publicação, setenta e cinco territórios. No primeiro parágrafo da primeira seção, lê-se:

No período compreendido entre o final do reinado de Elizabeth I, no ano de 1603, e os últimos anos do reinado de Elizabeth II, início do século XXI, o número de falantes de inglês subiu de meros cinco ou sete milhões para algo entre 1,5 e 2 bilhões. Se na metade do século XVI o inglês era a língua materna de apenas um grupo relativamente pequeno de falantes

³¹ “If the English language is threatening the survival of many regional languages all over the world, or if, as Phillipson (1992: 1) puts it dramatically, 'whereas Britannia ruled the waves, now it is English which rules them', it has nothing to do with the brutal colonial contexts which originally made it possible for the language to spread to the four corners of the world. Indeed, I would argue that the status of English as the world's international language today can only be understood in its true perspective if we dissociate it from the colonial conditions of its early diffusion. Whatever violence one may detect today in the confrontation between English and regional languages worldwide is always bound to be there already as a latent possibility in any concrete context of linguistic communication.” (RAJAGOPALAN, 1999b, p. 202)

nascidos e criados dentro dos limites do Arquipélago Britânico, hoje, é uma língua falada em quase todos os países. (JENKINS, 2003, p.2)³²

O que esta primeira abordagem do assunto por Jenkins tem em comum com a de Crystal é implicar certa estabilidade da língua num determinado período histórico, em determinado espaço geográfico, como um estado natural de ser da língua, o qual teria sido posteriormente modificado. O trato da variação nesses exemplos está sempre inscrito em uma noção de desvio que aponta continuamente para um início, um centro. Diante da abundância de exemplos nesse sentido, selecionamos apenas mais um, o de Michael Swan em seu importante artigo sobre o inglês moderno:

Apesar da quantidade enorme de variantes do inglês, há poucas diferenças importantes entre os principais padrões nacionais. A descrição a seguir trata principalmente do núcleo comum. Incluem-se também algumas notas sobre diferenças salientes entre duas variedades representativas vagamente definidas, ‘o inglês americano em geral’ e ‘o inglês britânico padrão do sul. (SWANN, 2006, p.149)³³

Swan já de início menciona o “núcleo comum” e o que ele nomeia “variedades representativas”, referindo-se ao inglês americano e britânico. Atrelar o estatuto de representatividade a um núcleo comum alusivo a estas duas variantes nacionais significa fechar o estudo da variação sobre si mesmo, impedindo a admissão de qualquer movimento da língua em direção oposta à sua suposta origem. Significa, de igual modo, ignorar que os

³²In the period between the end of the reign of Queen Elizabeth I in 1603 and the later years of the reign of Queen Elizabeth II at the start of the twenty-first century, the number of speakers of English increased from a mere five to seven million to somewhere between one-and-a-half and two billion. Whereas the English language was spoken in the mid-sixteenth century only by a relatively small group of mother-tongue speakers born and bred within the shores of the British Isles, it is now spoken in almost every country. (JENKINS, 2003, 2005, 2006, p.2)

³³ Despite the enormous range of ‘Englishes,’ there are few important differences between the principal national standards. The following description deals mainly with the common core. Some notes are also included on salient differences between two loosely defined representative varieties, ‘general American’ and ‘standard southern British English.’ M Swan, Didcot, Oxfordshire, UK. (SWANN, 2006, p.149)

falantes do inglês no Círculo Exterior (países em que a língua é oficial ou tem alguma importância institucional, jurídica, mas convive com outras) já se igualaram em número aos falantes das variedades canônicas (americana e britânica), ou seja, seu inglês é tão representativo quanto o de um americano de Nova Iorque ou de um britânico de Cambridge.

Embora os três trabalhos selecionados acima, dentre inúmeros outros, contribuam substancialmente para uma compreensão melhor do inglês na atualidade (Crystal, proporcionando uma revisão histórica abrangente, Jenkins, relativizando através de um mapeamento de larga escala a autoridade das variantes nacionais de maior prestígio, entre várias outras contribuições e Swan, por sua vez, fornecendo uma descrição aos níveis ortográfico, fonológico, morfossintático, lexical pondo assim em questão, por exemplo, o prescritivismo vigente na Inglaterra e Estados Unidos e o gradativo arrefecimento do prestígio absoluto das variantes destes países em face da assunção do status de *lingua franca* pelo inglês), reforçam com seu gesto de referir-se às “origens” uma política de teorização que inviabiliza, a nosso ver, o estudo da variação do inglês de forma não essencialista e não valorizadora de supostos universais. Em seu texto *A Arqueologia do Saber* (1969, 2008) Michel Foucault nos fornece a seguinte reflexão a esse mesmo respeito:

E, assim, o grande problema que vai se colocar - que se coloca - a tais análises históricas não é mais saber por que caminhos as continuidades se puderam estabelecer; de que maneira um único e mesmo projeto pôde-se manter e constituir, para tantos espíritos diferentes e sucessivos, um horizonte único; que modo de ação e que suporte implica o jogo das transmissões, das retomadas, dos esquecimentos e das repetições; como a origem pode estender seu reinado bem além de si própria e atingir aquele desfecho que jamais se deu. O problema não é mais a tradição e o rastro, mas o **recorte** e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as **transformações** que valem como fundação e renovação dos fundamentos. Vê-se, então, o espraiamento de todo um campo de questões - algumas já familiares - pelas quais essa nova forma de história tenta elaborar sua própria teoria (...). (FOUCAULT, 2008, p.6, grifo nosso)

Nosso interesse em eleger um fio condutor diverso da história como abordagem para compreender o fenômeno do WE é reflexo desta resistência à tradição e, ao mesmo tempo, é uma tentativa de sublinhar o que Foucault aqui está chamando de “recorte”;

resistência ao discurso fundacionista e promoção das “transformações”. Foucault aponta acertadamente para o fato de as transformações serem incorporadas pelo discurso totalizante, o fato de serem neutralizadas a fim de que valham como renovação dos fundamentos, o que, no caso do WE pode ser operacionalizado por uma sociolinguística do inglês calcada na noção de variação orientada para um centro, para uma origem. É como dizer “olha a variação aqui! Nós a reconhecemos” e colocá-la no museu, como peça exótica, para agradar os sentidos. Um tratamento museológico da variação. Foucault prossegue, sublinhando a emergência dessa “nova forma de história”, ou seja, não nega o processo de historicização a que o conhecimento e sua produção estão sujeitos, mas sim o atrelamento dele a um mito de continuidade e unicidade. Assim,

(...) como especificar os diferentes conceitos que permitem avaliar a descontinuidade (limiar, ruptura, corte, mutação, transformação)? Através de que critérios isolar as unidades com que nos relacionamos. O que é uma ciência? O que é uma obra? O que é uma teoria? O que é um conceito? O que é um texto? Como diversificar os níveis em que podemos colocar-nos e a sua análise? Qual é o nível legítimo da formalização? Qual é o da interpretação? Qual é o da análise estrutural? Qual é o das determinações de causalidade? Em suma, a história do pensamento, dos conhecimentos, da filosofia, da literatura, parece multiplicar as rupturas e buscar todas as perturbações da continuidade, enquanto a história propriamente dita, a história pura e simplesmente, parece apagar, em benefício das estruturas fixas, a irrupção dos acontecimentos. (FOUCAULT, 2008, p.6)

Ao levar a reflexão às últimas consequências, Foucault fala em “critérios”, o que aponta para a natureza ético-política de qualquer projeto, escancarando por isso mesmo a impossibilidade de neutralidade, a impossibilidade de uma ciência exclusivamente descritiva em que nos fiaríamos como espelho da realidade. Se somos levados a questionar a suposta continuidade que a tradição histórica consagrou para lidarmos com todas as categorias que nos rodeiam, também com Foucault, portanto, é preciso perguntar: o que é uma língua? O que é uma variável linguística? Ainda que a sociolinguística seja um campo de saber que inscreve os mais diversos lugares sociais das variáveis, a questão é anterior: o que é uma língua? E prosseguimos perguntando, definir língua e as respectivas variáveis não será uma forma de evitar a irrupção do acontecimento? E qual

acontecimento? O de que a língua não existe.³⁴ Ou, antes, o de que a existência da língua e das variáveis, assim definidas, constituem uma forma de inscrever o *a priori* das estruturas fixas, a fim de frear, eis a hipótese, não o idioleto propriamente dito, mas o devir comunicacional, capaz de ser sempre outro, para além de qualquer forma de unidade. Levantar estas perguntas não significa afirmar que a Sociolinguística teria uma agenda com empreendimentos de natureza imperialista. Significa sim duvidar do princípio de que, reconhecendo a diacronia *na* sincronia – ou seja, que há um devir comunicacional de onde emergem seus dados de língua, compreender-se-ia melhor o fenômeno linguístico. A relação que propomos é inversa: reconhecer a sincronia *na* diacronia, isto é, que o devir é sempre maior do que as territorializações temporárias que ele enseja, ou ainda, que sistemas constantes, constituídos de unidades se dão apenas de forma temporária, sujeitos que são às desterritorializações, inconstâncias e linhas de fuga constitutivas do rizoma que toda língua é. Um conjunto de consequências imediatas se pode depreender de tal virada. A relativização da importância de um “território”, ou seja, de uma dada identidade linguística, frente ao seu estado de constante fluidez demanda uma sociolinguística do inglês desvinculada das variedades de maior prestígio. Adviriam deste descentramento políticas linguísticas diferentes das que temos hoje, por exemplo, a política de avaliação da proficiência dos usuários na comunicação internacional, a política de publicação no meio acadêmico – que funciona como controle da variação na escrita (genérica, retórica, lexicogramatical) rejeitando textos que se desviem das referências anglo-americanas), a política pedagógica do inglês sempre atravessada por orientações etnocêntricas (logo, geradoras de uma cadeia de centramentos afeitos a um logocentrismo e a um fonocentrismo, como postula DERRIDA, 1973), a política de contratação de professores de inglês, sempre vinculada a uma noção de qualidade profissional que tem o falante nativo como referência.

Na problemática do WE, a questão do conhecimento – no caso, aquele que é produzido pela via “histórica” que desejamos abandonar aqui – e das relações de poder que o permeiam não escapam à mitologia da Europa como anterioridade e, assim, origem de

³⁴ Cf. MAKONI e PENNYCOOK (2007) para uma discussão da noção de invenção das línguas e da base conceitual que sua invenção gera no âmbito da Linguística, da Sociolinguística e da Linguística Aplicada; e HOBBSAWN (1977) para uma análise da invenção das tradições e costumes, entre os quais figura a língua.

toda modernidade e civilização. Este discurso torna invisíveis a língua, a cultura e a história das sociedades colonizadas como forma de inventar uma origem monolítica e supostamente pura em relação à qual as demais culturas podem ser avaliadas como em estado de maior ou menor “evolução”. Recorrendo a Mignolo (2000, apud MENEZES DE SOUZA, 2007), Menezes de Souza reafirma, pois,

(...) a necessidade de, acima de tudo, ‘espacializar o tempo’, o que significa negar ou abandonar as ‘narrativas de transição’; ao invés de situar a diferença em uma perspectiva eurocêntrica sobre uma noção linear de tempo, deve-se fazê-lo pela noção de tempo **como** espaço. Nessa visão, a diferença seria, então, situada (temporalmente) como algo *coexistente e simultâneo*, existindo em *outro lugar* em outro espaço, *ao mesmo tempo* e não mais no passado ou na anterioridade. Dessa forma, os intelectuais pós coloniais podem superar a ideia eurocêntrica de que ‘A História começa na Grécia’ e podem mostrar que diversas histórias coexistem e dependem de diferentes *loci* de enunciação (BHABHA, 1994, p.17). (MENEZES DE SOUZA, 2007, p. 136, ênfase do autor, grifo nosso)³⁵

Espacializar o tempo, interpretamos, é dialogar com a diferença, com o que deriva, com o que está inscrito na menoridade e não apagá-lo ou invisibilizá-lo, como é a vocação das grandes narrativas . Espacializar o tempo, insistimos, é afirmar as singularidades locais que, sendo múltiplas, não cessam de apontar para a necessária negação do discurso homogeneizador da globalização – e a reboque dele, do tratamento do WE como fenômeno do qual se espera a emergência de regularidades e padrões que logo seriam estratificados e domesticados à macropolítica imperialista.³⁶ Nessa direção, Menezes de Souza ainda afirma

³⁵ “(...) the need to first of all, ‘spatialize time’ which means negating or abandoning the ‘narratives of transition’; instead of locating difference from a Eurocentric perspective on a linear concept of time, this should itself be replaced by a concept of time **as** space. On this view, difference would then be located (time wise) as *co-existent* and *simultaneous*, as existing *elsewhere* in another space, *at the same time* and no longer in pastness or anteriority. In this way, post-colonial intellectuals may overcome the Eurocentric idea that ‘History begins in Greece’ and may show that diverse histories co-exist and depend on different *loci* of enunciation (Bhabha, 1994:17)”(MENEZES DE SOUZA, 2007a, p. 136, ênfase do autor, grifo nosso).

³⁶ Cf. Schneider (2007) em que a sociolinguística dos “Post-colonial Englishes” possui o objetivo declarado de buscar regularidades aplicáveis a todas as variedades. Nesse mesmo sentido, o modelo do “Núcleo

De novo, isso requer uma compreensão mais clara da relação entre a temporalidade e a espacialidade na colonialidade. Em uma perspectiva globalizada contemporânea, a cultura, o conhecimento e a língua têm que deixar de ser vistos como conceitos reificados, homogêneos e descontextualizados e passar a ser vistos no contexto de seu confronto diário entre diferentes culturas, conhecimentos e línguas, onde a reificação e a reprodução são substituídas pela incessante e dinâmica produção e reconstrução. (MENEZES DE SOUZA, 2007, p. 137)³⁷

A linearidade e a univocidade que a epistemologia da linguística moderna e a História pressupõem tanto mais (re)produzem o discurso colonial quanto mais escamoteiam a possibilidade desta “dinâmica produção e reconstrução” de que fala Menezes de Souza. No bojo de uma teorização alheia aos processos sociohistóricos e às relações assimétricas de poder, fortalecem-se os parâmetros endonormativos que acenam sempre para um centripetalismo em relação ao WE, ou seja, a língua acaba invariavelmente resvalando para um estatuto de entidade reificada. Nesse processo, não significa que o confronto deixe de existir, mas que é abafado, apagado, exotizado, como algo da ordem do excesso que perturbaria o ‘jeito como tudo realmente é’.

Pennycook (1994, 1998) tematizou a mitologia da difusão do inglês como fenômeno inevitável no processo de globalização. Na crítica contundente que oferece, denuncia o discurso colonialista segundo o qual a língua se propagou de forma “natural”, como consequência de um processo global desprovido de uma política de controle e, portanto, com aura de neutralidade, já que, nesse sentido, não teria relação com os aspectos socioeconômicos e políticos que sua difusão encetou nos inúmeros espaços geopolíticos mundo afora. O autor também elenca o mito do inglês como “língua maravilhosa” e

Comum” de Jenkins (2003) também se baseia nas regularidades e elege a inteligibilidade como um dos aspectos essenciais de sua abordagem cf. Seção 2.3.1.

³⁷ “This again calls for a clearer understanding of the relationship between temporality and spaciality within coloniality. From a contemporary globalized perspective, culture, knowledge and language have to cease being seen as reified, homogeneous, decontextualized concepts and should be seen in the context of daily confrontation between different cultures, knowledges and languages, where reification and reproduction are replaced by dynamic ongoing production and reconstruction (...) (MENEZES DE SOUZA, 2007a, p.137)

inquestionavelmente benéfica como um dos muitos construtos do colonialismo, que podemos alocar no mesmo panorama ideológico da narrativa de transição histórica acima mencionada.

Em sua discussão das premissas sobre as quais se fundamenta a tese do imperialismo linguístico (PHILLIPSON, 1992), Rajagopalan também toca em questões relativas à história a fim de embasar seu argumento contra o alarmismo que se instaurou no âmbito da Linguística Aplicada em relação à propagação do inglês como causadora do suposto genocídio linguístico frente às diversas línguas com as quais tem contato, e como arma do neocolonialismo (RAJAGOPALAN, 1999a) nos anos 80 e 90. Na verdade, como Rajagopalan e diversos outros críticos pós coloniais, também não radicalizamos a ideia de imperialismo linguístico (Cf. Seção 3.1.3) e expomos aqui apenas sua visão sobre a história como *locus* ideológico potencial. Ele argumenta que o modelo de Phillipson se dá a partir da naturalização do par língua/nação, bem como do construto “falante nativo”, da ideia ingênua de comunicação como processo invariavelmente cooperativo e em pé de igualdade entre interlocutores, ignorando a complexidade do que ele denomina de “sociologia das relações de poder”, o que exibiria certa “miopia paradigmática”, para usar o termo de Kachru (1996, apud RAJAGOPALAN, op.cit. 204). A partir desta argumentação ele propõe:

O panorama alternativo que desejo apresentar para a apreciação dos leitores é este: se o inglês é o que é hoje, é sem dúvida devido a diversas razões históricas, e não faz sentido querer que a história fosse diferente. Mas, quando se trata de contar esta história, temos uma questão totalmente diferente. Creio que podemos aprender a contar a história da língua inglesa de forma diferente e que poderá ser mais fiel ao modo como as línguas funcionam na vida real, além de ser mais agradável e menos dolorosa para a consciência dos que estão engajados em sua propagação pelo mundo nos dias de hoje. (RAJAGOPALAN, 1999a, p. 202, tradução nossa)³⁸

³⁸ “The alternative picture that I wish to submit for the reader's consideration is this. If English is what it is today, it is demonstrably due to a number of historical reasons. And it is pointless to wish that history were otherwise. But it is altogether a different matter when it comes to telling that history. I for one believe that we can learn to tell the history of the English language differently, in a way which may turn out to be more faithful to the way languages function in real life, and more congenial and less painful to the conscience of those who are today engaged in propagating it world-wide.” (RAJAGOPALAN, 1999a, p. 202)

Nossa decisão de não trilhar a via histórica constitui, na verdade, resistência a este pendor para a origem, típico da maioria dos trabalhos relacionados à variação do inglês. Assim, no intuito de contar a história de forma diferente, como propõe Rajagopalan (op.cit.), elegemos como fio condutor para esse primeiro momento do trabalho os conceitos e teorias que rodeiam o fenômeno da variação. Ao descartar as trilhas comumente escolhidas apontando as motivações para tal decisão, de algum modo, correu-se aqui o risco de ter caído em uma auto-infligida arapuca retórica – justificando o que não faria, fazendo-o. Mas não sem anunciar o desconforto, não sem suspeitar do gesto fundacionista que essas outras vias inscrevem.

Neste capítulo, portanto, fizemos o delineamento do nosso objeto de estudo, a saber, o inglês em seu incessante estado de difusão e variação pelo mundo, que excede as condições clássicas da geografia e dos estados-nação; que é, ao mesmo tempo, causa e reflexo dos “fluxos globais de cultura e conhecimento” (PENNYCOOK, 2007, p. 101); que se configura como *espaço* também fluido onde se inscrevem múltiplas singularidades a negociar suas diferenças e a se organizar – sempre provisoriamente – em “comunidades de prática” (CANAGARAJAH, 2007b); que devido à sua apropriação por estas comunidades (sempre provisórias, sempre heterogêneas, sempre em posição de minoridade em relação aos usuários do inglês padrão), não é regulado exornativamente, mas faz rizoma, centrifuga-se com as singularidades que inscreve a promover (des)territorializações incessantes, escapando *ad infinitum* de toda tentativa de domesticação de seu devir. Ao definir o WE como objeto, tentamos ilustrar com dados de língua o processo de variação buscando diversas fontes, e apontando o inequívoco viés político que a tradição (socio)linguística e histórica exibem, o que ratifica a necessidade de reconstituição da base conceitual do WE por meio de um aparato analítico que, ao invés de obliterar o político, o assuma.

No Capítulo 3, portanto, debruçamo-nos sobre os diversos conceitos e modelos que têm constituído sólidos discursos sobre o WE, mobilizando práticas languageiras e

políticas linguísticas que nos interessam em nossa empreitada de propor uma teorização do fenômeno pela ótica da filosofia da linguagem. Entre estes conceitos e modelos estão os círculos concêntricos de Kachru (1985), o falante “nativo”, o imperialismo linguístico e o hibridismo, a acomodação convergente e o *let-it-pass*, o Núcleo Comum de Jenkins (2003) e a inteligibilidade.

3 - CONCEITUAÇÕES SEDIMENTARES

(...) mas é necessário substituir a confiança pela desconfiança, e é dos conceitos que o filósofo deve desconfiar mais, desde que ele mesmo não os criou (Platão sabia isso bem, apesar de ter ensinado o contrário...).

(Deleuze & Guattari, 1992, p.14)

No percurso entre o objeto de estudo que selecionamos e a instância disciplinar a qual recorreremos, a filosofia, defrontamo-nos antes de tudo com a impossibilidade de prosseguir sem a devida desconfiança de diversos conceitos sobre os quais o discurso relativo ao WE e às políticas linguísticas dele decorrentes está calcado. Se, como DG postulam, a filosofia, como prática do pensamento, se presta a “produzir conceitos” (DG, 1992, p.13), é a busca deles que justifica a desconstrução das formas de representação do fenômeno linguístico que apresentamos neste capítulo. Estas representações (o falante nativo, o imperialismo linguístico, a inteligibilidade, etc.) são aqui, portanto, desafiadas e/ou analisadas a partir do que DG nomeiam uma “pedagogia do conceito” (op.cit., p.28). Com os autores, afirmamos que “não se cria [sic] conceitos, a não ser em função dos problemas que se considera mal vistos ou mal colocados.” (op.cit., p.28). É inclusive nesse mesmo sentido – de detectar na vida social o “mal visto” e o “mal colocado” - que os próprios DG distinguem seu fazer filosófico da História (PATTON, 2010, p.81), assunto que abordamos no Capítulo 2. Esta distinção eles fazem atrelando, por um lado, a filosofia à criação de conceitos que expressam os eventos puros e, por outro, a História à limitada possibilidade de detectar apenas a efetuação desses eventos. Os filósofos afirmam que “o que a História capta do acontecimento é sua efetuação em estados de coisas ou no vivido, mas [que] o acontecimento em seu devir, em sua consistência própria, em sua autopoisição como conceito, escapa à História.” (DG, op.cit. p. 142).

Temos assim, que o acontecimento puro a que DG se referem inscreve o devir, a incessante sina de tornar-se sempre outro. Pensar o WE como acontecimento convoca recurso a conceitos que se operacionalizam via experimentação, ou seja, conceitos com a volatilidade necessária frente à instabilidade desse fenômeno. Neste capítulo, os conceitos, em geral, tornam crítica a constituição de alteridades, a percepção do WE e dos seus

desdobramentos na vida social. A razão para isso é que tais noções geralmente se fundamentam em uma concepção de língua como categoria essencialmente ontológica e acabam por produzir discursos centrados na ideologia da língua padrão. Elencamos, portanto, na próxima seção tais conceitos e modelos relacionados ao fenômeno do WE, ora problematizando-os, ora indicando os pontos de intersecção que têm com a orientação filosófica que incide sobre esta pesquisa. A seção seguinte congrega as contribuições de Kanavillil Rajagopalan em seu contínuo gesto de teorizar o WE partindo da crítica ao discurso vigente. Discutimos também o reforço de seu pensamento no reposicionamento do WE no âmbito da Linguística e da Linguística Aplicada, que se faz tanto possível quanto mais produtivo sob as lentes do que ele tem nomeado Nova Pragmática (RAJAGOPALAN, 2010a). Como perspectiva *da* Linguística e não como uma de suas “áreas”, a Nova pragmática constitui um modo de examinar a linguagem que não se fecha sobre si mesmo, um fazer que não cessa de se dar sob o signo da impossibilidade de estratificação, sob o signo do “fracasso” (RAJAGOPALAN, op.cit. p.8), e que constantemente aponta para além das inventadas fronteiras disciplinares, privilegiando o social e situando o fenômeno linguístico historicamente, único caminho, a nosso ver, para que o estudo do inglês seja relevante. Nossa proposta de tese se encontra na seção final deste capítulo.

3.1 - Conceitos como alternativa à via histórica

O reconhecimento do WE como fenômeno multicultural entendido a partir da noção de um espaço onde se sublinha a diferença em um movimento contra-hegemônico e descentralizador (DERRIDA, 1971) é tanto o reflexo de uma realidade sociopolítica e linguística, quanto mola propulsora que demanda a superação das categorias conceituais clássicas da tradição ocidental. Não se trata apenas de permitir que se pense o fenômeno sob prismas diferentes, por meio de uma experimentação filosófica a que nos convidam DG, mas também de se ter uma postura mais propositiva e teoricamente engajada, que exiba a ruptura com o racionalismo e o essencialismo nos estudos da linguagem. Nesse sentido, tem sido prolífica a discussão e a evolução de conceitos diversos que inscrevem o WE, estando também nele inscritos. Ora sendo capazes de fornecer compreensão mais

aprofundada e menos enviesada da difusão do inglês, ora necessitando de constantes redesenhos, os conceitos sobre os quais discorreremos nas seções que se seguem subjazem sempre, de algum modo, as teorizações relativas ao WE até hoje. Importa notar que sua disposição nas seções abaixo decorre apenas da necessidade de organizar este texto de forma compreensível, não havendo aqui a intenção de sugerir que são independentes, mutuamente excludentes, nem deixando de reconhecer que se imbricam e se pressupõem constantemente e de várias formas. Do mesmo modo, a ordem na qual estão dispostos não obedece a critério cronológico, nem de importância, mas busca compor uma sequência orgânica e lógica que facilite a leitura e a reflexão sobre cada um.

3.1.1 - Círculos Concêntricos para um inglês ex-cêntrico

Embora a sociolinguística do WE tenha produzido diversos modelos e descrições da difusão da língua, os Círculos Concêntricos de Kachru (1985) são, notadamente, os mais influentes. Em cada círculo, Kachru aloca um conjunto de países, representando três formas distintas pelas quais o inglês se estabeleceu em cada grupo, a maneira como é adquirido e a função que desempenha. O modelo foi empregado pela primeira vez durante o 50º aniversário do Conselho Britânico em Londres, no ano de 1985, oferecendo uma categorização triádica a partir de grupos distintos de usos, quais sejam, o inglês como língua nativa (doravante, ENL, sigla para *English as a native language*), o inglês como segunda língua (doravante, ESL, sigla para *English as a second language*), e o inglês como língua estrangeira (doravante, EFL, sigla para *English as a foreign language*). Estes grupos são alocados, respectivamente, no que Kachru denominou Círculo Interior (*Inner Circle*), em que o inglês é língua nativa (por exemplo, Inglaterra, Estados Unidos, Irlanda, Austrália); no Círculo Exterior (*Outer Circle*), formado pelos países em que o inglês é língua oficial e a segunda língua da maioria dos falantes, caso da Índia e Nigéria, por exemplo; e o Círculo em Expansão (*Expanding Circle*) que engloba os países onde o inglês não tem *status* oficial, caso do Brasil, Espanha, Itália, etc. O modelo deseja representar “os tipos de difusão, os padrões de aquisição, e a alocação funcional do inglês em diversos contextos culturais” (KACHRU, op.cit., P.356).

Os círculos apontam a história e as funções distintas que marcaram e marcam a língua inglesa, como, por exemplo, a presença do colonizador como difusor da língua no Círculo Exterior (*Outer Circle*), bem como o tamanho cada vez maior do Círculo em Expansão, onde, atestadamente, a língua tem se propagado em alta velocidade, pelas razões explicitadas anteriormente. Com efeito, o modelo de Kachru abarca todos os usuários do inglês em suas multiformas, tendo sido descrito por McArthur (1992, p.334, apud KACHRU, 2012, p.5) como indicativo da “democratização das atitudes em relação ao inglês em todos os lugares no planeta”. Ele acede à maior pertinência do modelo de Kachru quando comparado ao que ele mesmo havia proposto anteriormente afirmando:

Este modelo é mais dinâmico do que a versão padrão e permite todas as formas de nuances e sobreposições entre os círculos. Embora os termos “interior” e “exterior” inevitavelmente sugiram uma prioridade histórica, bem como as atitudes que a acompanham, a metáfora das pequenas ondas num lago sugere mobilidade e fluxo implicando que uma história está se fazendo. (McArthur, 1992, p. 334, apud KACHRU, op.cit.,p.6)³⁹

Em sua primeira representação gráfica (cf. Figura 1), o modelo apresentava círculos ovais, dispostos verticalmente e ainda trazia círculos vazios menores, abaixo do ‘*Inner Circle*’, representando a existência de versões remotas do inglês. Entretanto, o gráfico é geralmente apresentado hoje em dia por círculos concêntricos que posicionam cada faixa da difusão do inglês tendo como ponto de partida o Círculo Interior (*Inner Circle*), como ilustra a Figura 2 abaixo.

³⁹ “This is a more dynamic model than the standard version, and allows for all manner of shadings and overlaps among the circles. Although “inner” and “outer” still suggest – inevitably – a historical priority and the attitudes that go with it, the metaphor of ripples in a pond suggests mobility and flux and implies that a history is in the making.” (MCARTHUR, 1992, p. 334, apud KACHRU, 2012, p. 7)

Figura 1: Os Três Círculos Concêntricos (Kachru, 1992, p. 356)

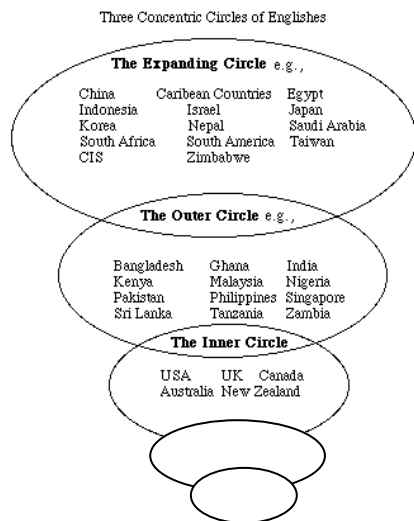
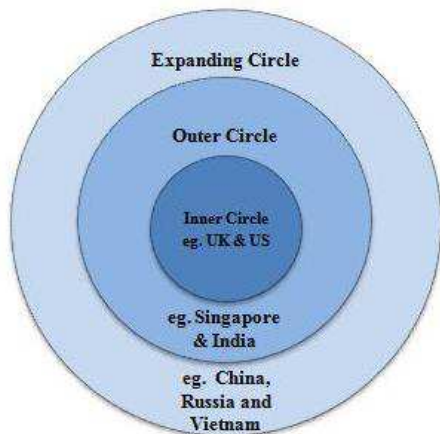


Figura 2 – Os Círculos Concêntricos (KACHRU, 1985)



Em relação à sociolinguística do inglês, Kachru atrelou a cada comunidade as seguintes propriedades: a de dependência da norma (países do Círculo em Expansão), a de expansão da norma (países do Círculo Exterior), e a de fornecimento da norma (países do Círculo Interior). Tanto em uma disposição, quanto em outra, o modelo de Kachru exhibe uma forte referência genealógica que aloca as variedades da Inglaterra e dos Estados Unidos, por exemplo, no epicentro linguístico, como se tais variantes fossem o repositório de tradições supostamente autênticas (RAJAGOPALAN, 2007, p. 198). É do próprio Kachru o uso do termo “origem” quando descreve o Círculo Interior com referência à

“origem e difusão da língua” (KACHRU, op.cit. p., tradução nossa). A problemática deste modelo é também exposta por Jenkins (2003, p. 16), segundo quem

O Inglês falado no Círculo Interior é considerado normatizador, o inglês do Círculo Exterior, em processo de normatização e o inglês no Círculo em Expansão é posicionado como dependente da norma. Em outras palavras, os padrões da língua inglesa são determinados por falantes de inglês como língua nativa (ENL). Contudo, embora as variedades de inglês como segunda língua (ESL) tenham se tornado institucionalizadas desenvolvendo seus próprios padrões, as variedades de EFL (Inglês como língua estrangeira) são vistas como “desempenho” nesse modelo, sem qualquer status oficial e, portanto, dependentes dos padrões ditados por falantes nativos do Círculo Interior. (JENKINS, 2003, p.16, adaptação nossa)⁴⁰

Duas questões de implicação mútua emergem a partir do excerto acima: uma se refere à demografia do inglês no círculo de menor poder regulador, o Círculo em Expansão, que já ultrapassa o número de usuários do Círculo Interior e do Círculo Exterior a outra, decorrente da primeira, remete à questão da propriedade, da posse do inglês. Ambas as questões já tem sido vastamente discutidas no âmbito da Linguística Aplicada (alguns exemplos são WIDDOWSON, 1993, 2003, CRYSTAL, 1997, 2004; GRADDOL, 1997; 1999; 2006).

Nossa desconfiança da eficácia do modelo de Kachru para representar a variação do WE não tem como objetivo reclamar a “posse” da língua para o Círculo Exterior ou para o Círculo em Expansão, mas admitir que, na verdade, a sensação de que ela pertenceu a alguma nação por algum tempo se deveu e se deve sempre às contingências que o imperialismo do significante encetado pela tradição platônica e, mais recentemente, linguística fizeram parecer legítimas. Ou seja, o inglês não está deixando de pertencer à Inglaterra ou aos Estados Unidos, para mencionar apenas os dois principais estados-nação,

⁴⁰ “The English spoken in the Inner Circle is said to be ‘norm-providing’, that in the Outer Circle to be ‘norm-developing’ and that in the Expanding Circle to be ‘norm-dependent’. In other words, English-language standards are determined by speakers of ENL, but while the ESL varieties of English have become institutionalized and are developing their own standards, the EFL varieties are regarded, in this model, as ‘performance’ varieties without any official status and therefore dependent on the standards set by native speakers in the Inner Circle.”(JENKINS, 2003, p. 16)

mas, como toda e qualquer língua, jamais pertenceu a qualquer nação no sentido de “pertencer” que toda a tradição histórica e epistemológica implica: de forma discreta, delineável, descritível, estável, possuindo um estrato invariável e permanente. É necessário ressaltar que a sociolinguística do WE em Kachru não ignora esta questão do pertencimento da língua, elencando justamente o “pertencimento da língua a qualquer um que a use” (KACHRU, 1985) como um dos três traços constitutivos do WE.

Em um artigo recente sobre o panorama histórico do WE, Kachru oferece um contraponto à crítica que tem sido feita aos Círculos Concêntricos. Ele argumenta em favor da manutenção do modelo, embora exiba em seu discurso o reconhecimento do que torna passível de questionamento:

O termo Círculo “interior” refere-se a uma realidade histórica: a realidade do desenvolvimento e difusão da língua. A representação do círculo concêntrico recobre um contexto histórico longo em que a língua inglesa tem evoluído, se expandido, convergido e se alterado para formar identidades distintas. A tríade, explica-se, considera as histórias de cada um, os contornos coloniais, a manipulação linguística dentro de cada círculo, bem como o impacto da expansão colonial e do império britânico. Os contextos históricos do Círculo em Expansão e as fases da introdução do inglês não são necessariamente similares aos do Círculo Exterior. (KACHRU, 2013 tradução nossa)⁴¹

O mito da continuidade reforçado pela eleição da história como referência não só subjaz o modelo acima, mas é também explicitado pela constante menção ao termo “história” e seus derivados no pequeno excerto, levando-nos de volta às ponderações feitas a partir de Foucault (cf. Seção 1.2), que mostram a neutralização de quaisquer transformações que ocorram como reforço para a manutenção da perspectiva fundacionista, seja da história, seja da língua.

⁴¹ “The term “inner” Circle refers to a historical reality: a reality in the development of the language and its diffusion. The concentric circle representation embodies a long historical context within which the English language has evolved, expanded, converged and altered to form distinct identities. The triad, it is explained, takes into consideration their histories, the colonial designs, the linguistic manipulation within each circle, and the impact of colonial expansion and that of the Imperial Raj. The historical contexts of the Expanding Circle and the phases of the induction of English are not necessarily shared with the Outer Circle.”(KACHRU, 2012, p.4)

Canagarajah (2006, p. 231) aponta outros argumentos no intuito de que se supere o modelo kachruviano. Primeiramente, ele nos lembra de que usuários do inglês advindos do Círculo em Expansão e do Círculo Exterior têm migrado para os espaços geográficos do Círculo Interior, o que implica a constante exposição dos usuários do ENL aos *World Englishes* que povoam os países deste último círculo. Para Canagarajah, a consequência imediata desta constatação é a necessidade de revisão de mais um construto, o de proficiência, tão caro à indústria de ensino do inglês e por ela regulado a fim de manter a “integridade” da língua – ou da variedade – que constitui a força motriz do capital que movimenta.

Um outro exemplo de natureza semelhante ao de Canagarajah (op.cit.) nos é oferecido por Sharifian (2009, p. 3 e 4) segundo quem a Austrália, país pertencente ao Círculo Interior não só possui sua própria variante codificada (com tradição lexicográfica e reconhecimento como “padrão”), mas também abriga práticas languageiras entre os aborígenes e os não aborígenes, e dos aborígenes entre si, geradoras de variantes do inglês que funcionam como uma espécie de *lingua franca* no interior do território. Tais variantes, embora ocorram no Círculo Interior, não têm status de “inner-Circle variety”. Adicione-se a este fato a convivência, dentro do mesmo território australiano, de variedades de inglês indiano, inglês chinês, malaio, etc., como indicativa de que o critério geográfico, baseado nos estados-nação e na existência de “falantes nativos” é insuficiente como modelo para casos como o da Austrália. O mesmo pode ser dito de Londres, de Nova Iorque, entre outros espaços cosmopolitas componentes do chamado Círculo Interior.

Se falantes oriundos de diversos países, ou de comunidades linguísticas díspares exibem no inglês que falam traços prosódicos, lexicais, sintáticos, morfológicos múltiplos e, ainda assim, são capazes de estabelecer interações, de realizar transações mediadas pela língua, há que se pensar na necessidade de uma teorização pluricêntrica, que, embora não possa fazer afirmações generalizáveis *ad infinitum*, com a pretensão cientificista de validação e replicação de seus resultados, seja capaz, no entanto, de manter aberto um espaço – no caso, o do WE – que dialogue com as variedades e *não* com o padrão maior, não com o cânone. Dialogar com o que deriva, com o que escapa à

sistematização, eis o desafio de uma sociolinguística do WE, fenômeno da minoridade porque não concêntrico; espaço de multiplicidades e, portanto, ex-cêntrico.

3.1.2 - O falante “nativo”

A questão do “falante nativo” (doravante, FN) é um dos assuntos de que mais se tratou até hoje na crítica sobre a difusão do inglês. Uma das razões que se pode levantar é a de que esta noção, que baliza a teoria linguística moderna, até hoje permanece carente de conceituação que seja coletivamente satisfatória. Outra razão é que no ensino do inglês, de forma geral, este conceito tem sido tradicionalmente pressuposto sem problematização, ou seja, é considerado ponto pacífico, reclamando a atenção de estudiosos no campo da Linguística e da Linguística Aplicada. Como argumenta Davies (2003) em seu estudo abrangente do assunto, o fato de o FN ser, ao mesmo tempo, um mito e uma realidade se deve à ambiguidade que o conceito comporta. Embora questionemos a conclusão a que Davies chega sobre esta “realidade”, interessa-nos, por ora, sua constatação de que, intuitivamente, somos em geral convictos de que sabemos o que seja um FN (op.cit. p.1). Um conhecimento “tácito” sobre este conceito torna nosso senso comum acima de qualquer suspeita, bastando apenas termos que explicar o que é um FN para que toda a pilha de baralho se desmorone. Tomemos como exemplo as afirmações de Bloomfield, teórico de grande influência na Linguística estruturalista, ao discorrer sobre a noção de *comunidades de fala*:

Uma criança se torna parte de um grupo como órfã ou por adoção, aprende a língua do grupo exatamente como uma criança de pais nativos; na medida em que ela aprende a falar, sua língua não exhibe traço de qualquer língua que seus pais possivelmente falavam. Independentemente das diferenças hereditárias que haja na estrutura da laringe, boca, lábios e assim por diante, é certo que, em seres humanos normais, estas diferenças não chegam a afetar as ações que constituem a língua. A criança aprende a falar como as pessoas à sua volta. A primeira língua que um ser humano aprende a falar é sua língua *nativa*; ele é um *falante nativo* desta língua. (BLOOMFIELD, 1933, p.43, ênfase do autor)⁴²

⁴² "An infant that gets into a group as a foundling or by adoption, learns the language of the group exactly as does a child of native parentage; as he learns to speak, his language show no trace of whatever language his

Bloomfield adota um critério cronológico em sua elaboração do FN, o que implica a automática equação língua nativa = língua materna, reduzindo, de partida, o impacto da diversidade linguística sobre o processo de aquisição de linguagem, como ocorre em muitos países do mundo. Além disso, afirmar que a primeira língua com que se tem contato é a língua nativa e que somente nela um falante se expressará plenamente, como fica implicado e dito nas diversas seções desta obra seminal da Linguística moderna é reduzir grosseiramente o papel que outras línguas podem a vir desempenhar na constituição do sujeito falante, ocorra este contato simultaneamente à língua da casa, ou posteriormente, ao longo de toda sua vida. Acrescente-se ainda que a experiência da criança com o mundo linguístico nos anos iniciais ocorre por processos semióticos muito mais fluidos e desmarcados do que estas simplificações de Bloomfield fazem parecer. Veras nos ensina a esse respeito:

Interessa-me trazer, neste ponto, as falas da criança. Evitei, de caso pensado, assimilá-las imediatamente à fala definida na dicotomia Língua/Fala. O que me parece é que a criança toca de ouvido (para usar uma expressão de Eleonora Albano) a língua da mãe, essa que Saussure chamou de depósito de secreções da fala, e sua falação não instancia o que se poderia dizer um conhecimento dessa língua, mas sabe a ela [...] Assim, penso que a criança fala primeiro improvisando nessa língua, em motos contínuos, o balanço pelo qual se deixa levar. Pouco a pouco, uma partitura se impõe, dando ao improvisado uma tonalidade, que poderá dar lugar às dissonâncias em que sua fala, vez por outra, permitir-lhe-á assinar sua criação, selando-a com a marca idiomática. (VERAS, 2001, p 286, 287).

Falar de língua materna nesses termos é aceder sobretudo ao a-sistemático da improvisação, ao fato de que várias “falas [...] realizam a língua ao redor da criança” (op.cit. 287). A língua materna se constitui na fluidez que a imersão nos processos semióticos oportuniza à criança em seu percurso de ir se tornando sujeito falante na medida em que aprende (vai aprendendo) a “tocar no tom”, para arriscar uma extensão da metáfora de Veras.

parents may have spoken. Whatever hereditary differences there may be in the structure of the larynx, mouth, lips, and so on, of normal human beings, it is certain that these differences are not such as to affect the actions which make up language. The child learns to speak like the persons round him. The first language a human being learns to speak is his *native* language; he is a *native speaker* of this language."(BLOOMFIELD, 1933, p.43)

Assim, se a plenitude na expressão linguística – o que, em si, já é uma afirmação problemática - é condicionada pela língua primeira (no sentido de uma língua discreta, de um idioma), decorre desta máxima uma outra mutuamente implicada: um falante nunca será plenamente expressível em uma língua que não seja sua língua materna, isto é, na qual não seja um FN. Seja devido à dificuldade de acesso a informação em sua época, seja pelo fato de que o multilinguismo era menos difundido então, ou ainda, como especula Kirkpatrick (2007, p.9), seja por ter crescido em uma sociedade monolíngue, inegável é que o Bloomfield, através de sua teorização, dificultou a circulação de um conceito mais abrangente de FN no âmbito acadêmico, fortalecendo um discurso “nativista” que ainda perdura, como temos mostrado ao longo deste trabalho. A fim de ilustrar a fragilidade teórica das postulações de Bloomfield, consideremos o seguinte exemplo real (pseudônimos foram usados):

Marcos nasceu no Brasil, filho de brasileiros falantes de português, a primeira língua com a qual teve contato. Aos quatro anos migrou para a Inglaterra onde frequenta uma comunidade multilíngue em que o inglês é *lingua franca*. Em casa, seus pais mantiveram o uso exclusivo do português, mas, aos seis anos passa a se comunicar em inglês com sua irmã, de três. Os pais mantêm o português em casa, mas Marcos desenvolve cada vez mais fluência no inglês que é a língua da escola, da comunidade dos amigos, e a que usa com seus dois irmãos. Quando enfrenta situações linguísticas pouco familiares ou imprevistas em que precisa usar o português, Marcos demonstra certa insegurança, recorrendo ao inglês. Este exemplo é apenas um entre milhares da realidade multilíngue hoje no mundo. Qual é a língua nativa de Marcos? Ela coincide com a língua materna? Podemos dizer que Marcos não é um falante nativo do inglês? O critério cronológico não fornece sustentação teórica para o conceito difundido de FN. Tampouco fica de pé a coincidência conceitual proposta por Bloomfield (op.cit.) entre língua materna e língua nativa. Note-se que o linguista não ignora a existência de casos que excedem ao monolinguismo implícito em sua teoria. Em uma seção do mesmo livro (*Language*, 1933) em que discute o hábito de passar de uma língua para outra (*code switching*) entre os imigrantes, ele afirma:

Os pais geralmente falam sua língua nativa em casa e a tornam a língua nativa de seus filhos. Entretanto, assim que começam a brincar fora de casa, ou quando começam a frequentar a escola os filhos se recusam a falar a língua de casa e, com o tempo, passam a apenas “arranhar” a língua de casa e a falar somente o inglês. Para eles, o inglês se tornou o que podemos chamar de língua da fase adulta. Em geral, eles falam essa língua perfeitamente – isto é, de forma indistinta dos falantes nativos à sua volta – mas em alguns casos eles trazem para o inglês as peculiaridades estrangeiras de sua língua nativa. (BLOOMFIELD, 1933, p. 55, adaptação nossa)⁴³

O que significa um linguista da envergadura de Bloomfield afirmar através de um advérbio avaliativo (“perfeitamente”) que, embora um falante use certa língua com desenvoltura, só é FN *de facto* de uma língua que apenas “arranha”? Significa primeiramente que se estabelece um território político para uma categoria que se acaba “naturalizando” como científica. Significa também o nascimento do FN como uma entidade não só transcendental, mas também reificada, implicando a diminuição dos elementos que com ela se relacionam. Significa ainda que, diante da teoria linguística, muitos falantes ficam desabrigados, sem língua a que se possam referir como FN. Dito de outro modo, a forma como o FN é construído pela linguística constitui uma antinomia, em que ser FN poderá tanto significar expressar-se “perfeitamente” em uma língua, quanto apenas “arranhá-la”, como exemplificado na citação acima.

Esvaziam-se cada vez mais, assim, as discussões que insistem em demandar uma definição deste conceito. Perseguir o construto FN, declarando a expectativa de que tal conceituação seja feita requereria tratar as questões da linguagem e do sujeito sob o mesmo prisma cientificista que impede a “ciência da linguagem” de lidar com elas, ou seja, criticando a inexistência de uma definição que, na verdade, sequer pode ser dada frente à realidade multilíngue que se torna cada vez mais a regra no mundo atual.

⁴³“Very often the parents speak their native language at home, and make it the native language of their children, but the children, as soon as they begin to play out of doors or to attend school, refuse to speak the home language, and in time succeed in forgetting all but a smattering of it, and speak only English. For them, English has become what we may call their adult language. In general, they speak it perfectly - that is, in a manner indistinguishable from that of the surrounding native speakers - but in some cases they carry over foreign peculiarities from their native language.”(BLOOMFIELD, 1933, p.55)

Que o FN circula, entretanto, em nosso meio, subjacente a inúmeras categorias no âmbito da Linguística e da Linguística da Aplicada, é incontestável (competência comunicativa, proficiência, fluência, interlândia, erro, entre outros). Elencamos abaixo alguns exemplos com base em nossa observação e experiência ao longo dos últimos 23 anos como professora de inglês.

1- Em um renomado curso de inglês na região sudeste do Brasil, os alunos são avaliados regularmente através de provas escritas e orais. Ao aplicar um teste oral, o professor deve interagir com o aluno e completar um formulário em que lhe atribui pontos de acordo com as categorias *1-Grammar, 2-Vocabulary, 3-Organization, 4-Pronunciation, 5-Fluency* e *6-Native Speaker Understanding*. Tendo integrado o corpo docente dessa mesma franquia de cursos de idiomas, fui treinada a aplicar os testes e a marcar os campos do formulário tendo em mente, sobretudo em relação ao item seis, como um FN compreenderia o inglês do aluno. Era generalizada a confusão entre os professores, que tendiam a adotar critérios mais rigorosos nas avaliações;

2- Circula recentemente nos meios de comunicação de massa um comercial de um curso de inglês online, em que dois rapazes interagem. Um, representa o usuário supostamente malsucedido da língua, que se esforça para memorizar palavras, pregando etiquetas nos objetos à sua volta. O outro se movimenta de forma autoconfiante e relaxada e representa o usuário bem-sucedido. Este diz ao seu interlocutor: “*Na **** você tem uma professora de inglês americana que te ensina a falar inglês fluente*” (Cf. link para vídeo no Anexo 1) Como se pode notar, o FN e seus “derivados” (professores que possuem produção linguística semelhante à dos americanos e/ou britânicos) compõem o capital simbólico das empresas, reforçando e reproduzindo o discurso do inglês “puro” e “legítimo” que, obviamente, pressupõe sua contraparte: o “impuro” e “ilegítimo”;

3- No jornal de grande popularidade no Espírito Santo, Gazeta Online, um artigo do dia 14 de abril de 2013 discorria sobre as dez profissões “em alta, sem curso superior”. Entre diversos ofícios, elenca-se o professor de curso de idiomas. Lê-se:

“Ter um bom conhecimento e fluência no idioma é básico e, neste caso, vale mais do que um diploma de graduação. Ex-alunos de cursos de língua estrangeira, que tenham feito teste de proficiência ou estrangeiros que

estejam morando no país estão aptos a dar aulas, tanto em escolas de idiomas quanto em empresas ou em casa.” (A GAZETA ONLINE, 2013)

Fica claro que a condição de “falante nativo” é suficiente para que se dê a alguém o emprego de professor. Podemos dizer que a autoridade investida em um “estrangeiro” para exercer profissão tão nobre se dá mediante a suposta “propriedade” inerente que um nativo possui de ser o “recipiente” da língua em seu estado “puro”, “autêntico” e “legítimo”. Uma das consequências imediatas desta falácia é a desvalorização do professor não nativo (qualificado, mas tratado como inferior a um falante nativo que decida dar aulas).

4- Ao longo de todos esses anos como professora de inglês, muitas vezes apresentei-me para entrevistas de emprego em que me era perguntado se eu havia “morado fora”. Como muitos colegas que conheci ao longo da minha carreira, a sensação de não ser suficientemente boa, por mais que eu estudasse, participasse dos treinamentos, me envolvesse com pesquisa-ação, tivesse excelente avaliação dos alunos, sempre era colocada sob o signo do usuário “não autêntico”. Bastaria para atenuar este tratamento ter morado em algum país de língua inglesa, o que nunca fiz. Este relato é emblemático e representativo de grande porcentagem dos professores de inglês pelo mundo.

5- Assim que ingressei como professora da Universidade Federal do Espírito Santo, tive contato com diversos alunos egressos em um congresso, os quais haviam recentemente iniciado um curso *lato sensu* em que a universidade recebia professores visitantes de outras instituições para ministrar aulas no programa de Linguística Aplicada. Para minha grande surpresa e consternação, diversos alunos constantemente relatavam sua insatisfação com certa professora cujo inglês era “horrível”, porque “cheio de sotaque”. Tratava-se de uma das maiores pesquisadoras no âmbito da Linguística Aplicada no Brasil, com produção prolífica em pesquisa e pioneirismo no Brasil em sua área de pesquisa. Quem é professor de inglês tem familiaridade com esse discurso consolidado de que “ter sotaque” significa “não falar como um nativo”, ou seja, “ter um inglês ruim ou feio”. Existe um *continuum* tácito entre nós, em que os professores – e, conseqüentemente, os alunos – categorizam-se mutuamente de acordo com a proximidade de sua produção oral com aquela

do “falante nativo”. Aproximar-se significa capitalizar-se simbolicamente, tornar-se mais respeitado, admirado, imitado, ter mais autonomia, enfim, constituir autoridade.

6- Um ex-aluno da graduação em Letras/Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo foi para a Rússia em um intercâmbio e, como parte do programa, ministrava aulas de inglês em certa escola. Esta escola era conhecida por ter *apenas* professores ingleses e americanos. Este professor era instruído, como todos os demais professores estrangeiros, a mentir para os alunos sobre suas nacionalidades (nenhum possuía o inglês como Língua 1) modificando inclusive seus nomes para soarem “nativos”. Transcrevemos abaixo seu relato sobre o comportamento dos alunos diante de sua suposta nacionalidade estadunidense⁴⁴:

“Dependia muito da turma. Eu tive uma turma que era fascinada pelos EUA (crianças de 8-9 anos) e só falavam de EUA. Por outro lado eu tive uma de adolescente que ME ODIAVAM por eu ser americano. Mesmo. Só quando souberam que eu era "parte brasileiro" que eles melhoraram. Detalhe: eu fui homenageado no fim do ano por eles e só viviam me perguntando coisas do Brasil. E teve uma outra que numa lição de "espaço e viagens espaciais" me deu muito trabalho, por causa de vocabulário que eles não concordavam (sim, é verdade). Eles tbm não gostavam de mim, mas no fim falaram que eu era o americano mais gente boa que eles conheceram! resumindo: 10 turmas... algumas meio "neutras" em sua maioria... mas quando se "rebelavam" aí complicava!(...) eu me sentia mal, muito mal por "ser nativo". Não gostava mesmo. Eu era brasileiro e ponto. Comecei a me sentir bem quando podia falar de onde vinha e pq estava lá sem medo. No começo, quando falaram "você será americano" eu até achei legal, mas não durou uma aula pra eu odiar. Talvez se eu chegasse lá como brasileiro, rolasse uma certa desconfiança quanto a eu ensinar inglês (o que ocorreria tbm aqui no Brasil, caso tivessem americanos e ingleses dando aula na mesma escola) mas como o Brasil fascina e não havia dúvidas quanto a minha capacidade de ensinar, no fim deu tudo certo”.

Há que se pensar no que está em jogo nessa situação a que o professor não nativo é submetido. Além das questões macropolíticas, há uma violência epistêmica, violência psicológica, violência verbal que se inflige com base no que o profissional é – em sua identidade (ainda que seja sempre crucial pensar as identidades como diaspóricas).

⁴⁴ Este professor nos forneceu este relato de forma escrita, por email. É egresso do curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo.

Qual é a tendência de um professor não nativo diante do mercado que o massacra por não ser “legítimo” e da necessidade de trabalhar e gerar recursos? Em geral, os professores tendem a resignar-se (Cf. também a Seção 5.1).

O fato de a identidade do FN - e de sua existência mesma - ser indefinida e indefinível não impediu a propagação do mito. Como nos lembram DG, “Ora, apesar de datados, assinados e batizados, os conceitos têm sua maneira de não morrer” (1992, p.16) e as razões disso, bem como os mecanismos para que a aceitação tácita da existência do FN se dê no seio dos processos sociais são, como vários problemas abordados em nosso trabalho, de ordem política e não epistemológica (cf. Holliday, 2009, p. 23-4).

Conceber o FN implica, de imediato, a noção de “falante não nativo” (doravante, FNN), e assim, se no modelo de Chomsky o FN é posicionado como referência ideal fornecedora de dados linguísticos “válidos”, o FNN ocupa, em relação à língua, posição inferior na hierarquia que se estabelece. Nas páginas introdutórias do seu livro *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), que consolidou o Gerativismo na Linguística estruturalista, Chomsky destaca:

A teoria linguística se ocupa principalmente de um falante-ouvinte ideal, em uma comunidade de fala totalmente homogênea, que sabe sua língua perfeitamente e não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes, tais como limitações de memória, distrações, mudança de atenção e interesse, erros (aleatórios ou característicos) ao aplicar seu conhecimento da língua no efetivo desempenho. (...) Para estudar o verdadeiro desempenho linguístico, temos que considerar a interação de uma variedade de fatores, entre os quais, a competência subjacente do falante-ouvinte é apenas um. Nesse sentido, o estudo da linguagem em nada difere da investigação empírica de outros fenômenos complexos. (CHOMSKY, 1965, p. 3)⁴⁵

Embora Chomsky não ignorasse a incidência de fatores sociolinguísticos sobre o fenômeno da linguagem, deixa claro que seu foco é cognitivista e que, assim, “a teoria

⁴⁵ “Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance. (...) To study actual linguistic performance, we must consider the interaction of a variety of factors, of which the underlying competence of the speaker-hearer is only one. In this respect, study of language is no different from empirical investigation of other complex phenomena.” (CHOMSKY, 1965, p. 3)

linguística é mentalista, pois se volta para a descoberta da realidade mental que subjaz o comportamento em si” (op.cit. p.4), sendo necessário para tal empreendimento, que se trabalhe a partir de uma abstração, já que, ele prossegue

o uso da linguagem que se pode observar (...) os hábitos, etc., podem fornecer evidências sobre a natureza desta realidade mental, mas de forma alguma podem constituir o verdadeiro assunto da linguística se quisermos considerá-la uma disciplina séria. (CHOMSKY, 1965. p. 4, adaptação nossa)⁴⁶.

Provavelmente, o uso do termo “séria” se relaciona à cientificidade, o que exhibe a deliberação do gerativismo de dar continuidade à tradição estabelecida pela linguística saussuriana de examinar a língua por si só, sem levar em conta as contingências sócio-históricas que exigiriam incluir o falante e a história.

Entretanto, é justamente o falante nativo idealizado de Chomsky – não o falante real - que permanece como eixo para muitas das teorias elaboradas em relação ao inglês, como discutimos anteriormente. Certa palavra de ordem (DELEUZE & GUATTARI, 1995b) inscreve esse discurso acadêmico ainda tão difundido tanto na Linguística, quanto na Linguística Aplicada e, sobretudo, nas práticas languageiras em geral. Ela diz (ou ordena) “*o falante nativo é o modelo*”, agenciando por sua inerente redundância enunciados dela derivados, quais sejam, “*o falante não nativo fala errado*”, “*professor nativo é superior ao professor não nativo*”, “*o bom inglês é o que se aproxima de uma variedade nativa*” e assim por diante, no ciclo ininterrupto da indiretividade sógnica. Como dissemos anteriormente, a palavra de ordem, como ato de fala, está acima da condição de vericondicionalidade. É feita para “obedecer e fazer obedecer” (op.cit., p.12) e não para que se acredite nela. Nesse sentido, capaz se torna de produzir e domesticar subjetividades, impetrando sobre elas a morte das variações e das multiplicidades, comprometida que é com um sistema arborescente que tudo remete ao mesmo, como em decalque (DELEUZE & GUATTARI, 1995^a, p. 30).

⁴⁶“(…) Linguistic theory is mentalistic, since it is concerned with discovering a mental reality underlying actual behavior. Observed use of language or hypothesized dispositions to respond, habits, and so on, may provide evidence as to the nature of this mental reality, but surely cannot constitute the actual subject matter of linguistics, if this is to be a serious discipline”(CHOMSKY, 1965, p.4)

Em uma publicação de grande circulação entre os linguistas aplicados, *The Handbook of Applied Linguistics* (2004), Davies faz uma revisão do assunto discorrendo sobre as diferentes definições de FN, FNN, a perda da identidade de FN, bem como sobre sua preferência pela adoção do termo *English as an International Language* como mais apropriado para refletir o uso e não privilegiar as duas variantes consideradas “nativas”. Ele elenca as diversas formas de definir “todos”os FN (DAVIES, 2004, p. 435):

1 O FN adquire a L1 da qual ela/ele é um FN na infância. 2 O FN tem intuições (em termos de aceitabilidade e produtividade) sobre sua gramática idioletal. 3 O FN tem intuições sobre as características da gramática da língua padrão que são diferentes de sua gramática idioletal. 4 O FN possui capacidade singular de produzir discurso fluente e espontâneo, o qual exhibe pausas principalmente entre uma frase e outra (o recurso “uma frase de cada vez”) e que é facilitado pelo enorme estoque de itens lexicais completos de sua memória (PAWLEY e SYDER, 1983). Tanto na produção quanto na compreensão o falante nativo exhibe um espectro maior de competência comunicativa. 5 O FN tem capacidade única de escrever criativamente (e isso inclui, é claro, a literatura em todos os níveis, de piadas a textos épicos, de metáforas a romances). 6 O FN tem uma capacidade singular para interpretar e traduzir para a L1 em que ela/ele é falante nativo. Divergências sobre o desenvolvimento das capacidades de um indivíduo geralmente se baseiam no impasse sobre o que seria padrão e língua (padrão). (DAVIES, 2004, p. 435)⁴⁷

Perguntamos como, a partir desse modelo, seria possível acessar as intuições de um FN e sua aderência a formas aceitáveis e produtivas na língua em questão sem que se considere tal língua discreta, definível e possuidora de uma essência que sinalizaria até onde se mantém “pura” e a partir de onde passa a se “contaminar”? Se, como reitera Davies, ser FN significa usar a intuição em relação à gramática padrão, não seria o caso

⁴⁷ “1 The native speaker acquires the L1 of which she/he is a native speaker in childhood. 2 The native speaker has intuitions (in terms of acceptability and productiveness) about his/her idiolectal grammar. 3 The native speaker has intuitions about those features of the standard language grammar which are distinct from his/her idiolectal grammar. 4 The native speaker has a unique capacity to produce fluent spontaneous discourse, which exhibits pauses mainly at clause boundaries (the “one clause at a time” facility) and which is facilitated by a huge memory stock of complete lexical items (Pawley & Syder, 1983). In both production and comprehension the native speaker exhibits a wide range of communicative competence. 5 The native speaker has a unique capacity to write creatively (and this includes, of course, literature at all levels from jokes to epics, metaphor to novels. 6 The native speaker has a unique capacity to interpret and translate into the L1 of which she/he is a native speaker. Disagreements about the deployment of an individual’s capacity are likely to stem from a dispute about the standard or (standard) language.” (DAVIES, 2004, p. 435)

aqui de certo letramento e não de uma característica inata que possibilite tal uso? “fluente e espontâneo” como “descrições” para o discurso de um FN não necessitariam ser problematizados como adjetivos potencialmente avaliativos? “Escrever criativamente” como capacidade somente conferida a um FN não estaria, do mesmo modo que as demais definições, situando a noção de língua e, a reboque dela, a de FN, em uma dimensão espiritual, transcendente, inacessível inclusive ao estudioso da linguagem? Perguntas vão se acumulando e, como o multilinguismo por todo o mundo se fortalece, o que dizer daquela criança mencionada anteriormente (Cf. Seção 1.3) cujo pai é alemão que, embora não possua o inglês como língua materna, se comunica nessa língua com sua esposa, que tem como língua materna o português? Embora esses pais usem suas respectivas línguas maternas para interagir com seu filho, ele é exposto diariamente ao inglês como língua da casa. Seria ilegítimo afirmar que esta criança, assim como milhares de outras mundo afora, possui o inglês como língua materna, ou, para usar o termo de prestígio, são FN do inglês? De novo, a discussão resvala sempre para questões de natureza geopolítica que uma análise calcada no cognitivismo não dá conta de fundamentar.

Embora considere que a confusão em torno da noção de FN decorra de interpretações distintas do conceito (cf. seu texto sobre FN como mito e realidade, DAVIES, 2003), Davies conclui que os pontos nevrálgicos da divergência se devem exclusivamente a duas abordagens: uma, segundo a qual “o FN [é visto] como repositório e guardião da língua verdadeira – esta é a perspectiva linguística; e a outra, a perspectiva social, [que] toma o falante nativo como estabelecedor de padrões.” (DAVIES, 2004, p.447). Na verdade, o que a crítica à difusão do mito do FN postula é que as duas abordagens acima não são distintas, mas se incluem mutuamente e que se opõe a elas exatamente pelo fato de, como o próprio Davies afirma, a noção de FN ser um lugar vazio, uma definição que tem sido dada com base em uma invenção (MAKONI & PENNYCOOK, 2007). Na afirmação de Davies: “como quaisquer outras maiorias, os falantes nativos definem a si mesmos negativamente, como aqueles que *não* são FNN. Ser um FN significa *não* ser um FNN.” (DAVIES, op.cit., p.434, ênfase nossa). Entretanto, como já tem sido vastamente difundido em relação ao inglês, os FN são, na verdade, minoria, não deixando, apesar disso, de estar sempre “presentes” de algum modo para

servir de referência e para gerar a “co-construção dialética” de noções outras, como as de língua e nação. (MAKONI e PENNYCOOK, op.cit. p. 7).

Kachru (1997, p.4-5) chega a propor os conceitos de *FN funcional* e *FN genético*⁴⁸, os quais, em nossa visão, têm vocação para manter a hierarquização linguística que se acomoda sorrateiramente à medida que se apresentam taxonomias derivadas justamente das categorias conceituais que buscamos desconstruir. Em um campo calcado na tradição cientificista que mantém uma estrutura arborescente como a Linguística, o prestígio e a posição de normalizador/regulador que o *FN genético* de Kachru teria são inegáveis.

O trabalho de Rajagopalan em relação ao WE situa esse “native-speakerism”⁴⁹ como uma das questões centrais para que se examine criticamente o fenômeno da difusão do inglês (Cf. RAJAGOPALAN, 1999a, 2005a, 2007, 2012b para algumas entre diversas publicações). Rajagopalan tem afirmado peremptoriamente que o “falante nativo puro é um produto da imaginação do século XIX em que as entidades eram sempre contempladas na base do tudo ou nada, o que significava que entidades misturadas eram malditas” (RAJAGOPALAN, 1999a, p. 194) e que a manutenção de tal noção faz parte de um pacote em que se incluem o projeto colonial europeu com o recurso à língua como política de controle e difusão de ideologias sobre raça, pureza. Citamos Rajagopalan:

A ideia de que a busca pelo nativo puro e pela raça pura fazem parte de uma mesma agenda não é tão ultrapassada como Davies parece insinuar com sua desconsideração sumária. Basta lembrar que o empreendimento do colonialismo europeu como um todo foi justificado moralmente pelos colonizadores na força do argumento de que os colonizadores pertenciam a uma raça superior e, assim, tinham o direito de governar as raças inferiores que conquistaram. Agora, o que tudo isso tem a ver com a ideia do falante nativo puro? Bem, para começar, não nos esqueçamos de que a ideia de que línguas individuais existem por si só, discretas, como entidades na base do tudo ou nada é uma invenção do século XIX – embora suas raízes principais possam ser rastreadas muito anteriormente nos anais da história, talvez chegando aos gregos antigos que precisavam distinguir-se dos bárbaros para fundar sua própria identidade. Do mesmo

⁴⁸ Os termos exatos propostos por Kachru (1994, p.499) são, em inglês “functional nativeness” e “genetic nativeness”, para os quais poderíamos arriscar as traduções “nativismo funcional” e “nativismo genético”, respectivamente, mesmo que o sufixo ‘ismo’ tenha carga semântica depreciativa.

⁴⁹ Termo cunhado por Holliday (2006) para se referir ao discurso purista que se referenda sempre pela ideia de um falante mais “legítimo” de uma determinada língua.

modo como os colonizadores criam pertencer a uma raça distinta, sua(s) língua(s) eram consideradas uma classe também distinta(s). (RAJAGOPALAN, 2007, p.194)⁵⁰

Esta argumentação se dá no contexto da posição ambivalente, segundo Rajagopalan, em que Davies (op.cit.) se coloca ao admitir que o FN é, ao mesmo tempo, um mito e uma “realidade”. Se estabelecer a distinção entre um FN e um FNN constitui cada vez mais um empreendimento utópico, a persistência do debate teórico, por outro lado, oportuniza constantemente a revisão de tantas outras noções fundamentais que supostamente “representam” a realidade linguística.

3.1.3 - Imperialismo Linguístico e Híbridismo

A difusão do inglês ensejou, ao longo das últimas décadas, um aprofundamento de seu estudo e a análise da língua não apenas com um enfoque exclusivamente linguístico e cognitivo, mas também à luz das questões sociopolíticas em que se inscreve. Assim, as relações de poder entre as línguas que se encontram – ou se confrontam - e os consequentes desdobramentos para questões de identidade e de cultura são tomados como pontos cruciais na produção teórica em relação ao fenômeno do WE. Nesse sentido, a emergência do conceito de imperialismo linguístico (IL) de Phillipson (1992) e da apresentação do híbridismo linguístico como contraponto (RAJAGOPALAN, 1999a) forneceram subsídios para avaliarmos o processo da difusão do inglês e como sua representação se dá no âmbito acadêmico. Embora não tenham sido propostas simultaneamente, nem tampouco sido apresentadas como opostas, as duas abordagens são discutidas nesta mesma seção por

⁵⁰ “The idea that the quest for the pure native and that of the pure race are part and parcel of one and the same agenda is not all that far-fetched as Davies’ summary dismissal seems to imply. Suffice it to recall that the whole enterprise of European colonialism was morally justified by the colonisers on the strength of the argument that the colonisers belonged to a superior race and therefore had the right to rule the inferior races they conquered. Now, what does all this have to do with the idea of the pure native speaker? Well, to begin with, let us not forget that the idea that individual languages exist in their own right and as discrete, all-or-nothing entities is itself a 19th century invention — although its ultimate roots may be traced much farther back into the annals of history, perhaps to the ancient Greeks who needed to distinguish themselves from the Barbarians in order to found their own identity. Just as the colonisers were believed to belong to a distinct race, so too their language(s) were believed to be a class unto themselves.”(RAJAGOPALAN, 2007, p.194)

levantarem questões significativas para este estudo; são questões que às vezes se implicam mutuamente, indicando a razão de sua propagação na literatura sobre o WE ter se dado de forma tão incisiva.

O imperialismo linguístico de Phillipson (op.cit.) se inspira na teoria do imperialismo cultural de Galtung (1980, 1988)⁵¹, na noção gramsciana de hegemonia⁵² (GRAMSCI, p. 1971), bem como, em linhas gerais, na perspectiva pós colonial, constituindo uma vigorosa crítica às descrições e categorias que se apresentam nos estudos da difusão do inglês como puramente científicas. Phillipson denuncia tais descrições e categorias (por exemplo, os conceitos de inglês como língua estrangeira, *English as a Foreign language* EFL; inglês como segunda língua, *English as a Second Language*, ESL; inglês como língua nativa, *English as a native language*, ENL; falante nativo, entre outras) sob o argumento de que reproduzem relações desiguais de poder, juízo de valor, tendenciosidade em favor de uma cultura hegemônica eurocêntrica, funcionando como promotoras da ideologia da língua padrão. Segundo Phillipson,

Uma definição operacional do *imperialismo linguístico do inglês* é a de que o domínio do inglês é afirmado e mantido pelo estabelecimento da contínua reconstituição de desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e outras línguas. Aqui, *estruturais* refere-se, em um sentido amplo, às propriedades materiais (por exemplo, instituições, alocações financeiras) e *culturais* refere-se a propriedades imateriais ou ideológicas (por exemplo, atitudes, princípios pedagógicos). O imperialismo linguístico do inglês, um exemplo de *linguicismo*, é definido como 'as ideologias, estruturas e práticas usadas para legitimar, efetuar e reproduzir uma distribuição desigual de poder e de recursos (tanto materiais, quanto imateriais) entre grupos que são definidos com base na língua' (a definição é uma elaboração de variantes que se desenvolverão por vários anos, cf. Skutnabb-Kangas 1988, primeiramente publicado em Phillipson e Skutnabb-Kangas 1986; Phillipson 1988). O imperialismo linguístico do

⁵¹ O imperialismo cultural é definido por Galtung (1980,1988) como um mecanismo através do qual uma sociedade pode dominar outra de quatro formas: pela exploração, ocupação, fragmentação e marginalização. Assim, o mundo é dividido pelo autor entre Centro dominante e Periferias dominadas.

⁵² A partir da concepção marxista de superestruturas, Gramsci, elabora o conceito de hegemonia em que, sob o modo de produção capitalista, o poder é exercido não apenas pelo aparato repressivo do Estado, mas principalmente pela hegemonia cultural que se difunde através de instituições tais como os meios de comunicação, as instituições religiosas e o sistema educacional. Phillipson (1992) dá grande atenção ao sistema educacional em sua elaboração do conceito de imperialismo linguístico, devido à sua capacidade de reforçar as desigualdades tanto pela estrutura institucional, quanto pela ideologia que se dissemina pedagogicamente (op.cit., p.47)

inglês é considerado um subtipo de linguicismo. (PHILLIPSON, 1992, p. 47, ênfase do autor)⁵³

Sob as lentes do imperialismo linguístico, portanto, as línguas que estão em contato com o inglês são vistas como passíveis de genocídio linguístico, de linguicídio e, assim, tanto os sujeitos quanto suas “respectivas culturas”, passariam por um processo de ocidentalização e americanização que o imperialismo cultural envolve, segundo esta perspectiva. A pedagogia de língua, as noções de centro e de periferia, bem como de língua hegemônica e de manutenção linguística (*language maintenance*) têm destaque na abordagem de Phillipson (op.cit.). Em sua alusão à pedagogia do inglês, várias questões de interesse para este trabalho são expostas:

Na pedagogia de língua, as conexões entre a língua inglesa e o poder político, econômico e militar raramente são consideradas. A pedagogia de língua tende a dar enfoque ao que acontece na sala de aula e seus problemas organizacionais e metodológicos. Nos círculos profissionais do ensino do inglês, a língua tende a ser considerada como um benefício inquestionável, assim como as políticas linguísticas e pedagógicas que emanam da Grã-Bretanha e dos EUA. Percebe-se que, se por um lado o inglês foi imposto à força na época colonial, as políticas linguísticas contemporâneas são determinadas pelo estado do mercado (‘demanda’) e pelo argumento da força (planejamento racional à luz dos ‘fatos’ disponíveis). O discurso que acompanha e legitima a exportação do inglês para o resto do mundo tem sido tão persuasivo que o inglês tem sido equiparado a progresso e prosperidade. (PHILLIPSON, 1992, p. 8)⁵⁴

⁵³ “A working definition of *English linguistic imperialism* is that the dominance of English is asserted and maintained by the establishment and continuous reconstitution of structural and cultural inequalities between English and other languages. Here *structural* refers broadly to material properties (for example, institutions, financial allocations) and *cultural* to immaterial or ideological properties (for example, attitudes, pedagogic principles). English linguistic imperialism is one example of *linguicism*, which is defined as ‘ideologies, structures, and practices which are used to legitimate, effectuate, and reproduce an unequal division of power and resources (both material and immaterial) between groups which are defined on the basis of language’ (the definition is an elaboration of variants evolved over several years, see Skutnabb-Kangas 1988, first published in Phillipson and Skutnabb-Kangas 1986; Phillipson 1988). English linguistic imperialism is seen as a sub-type of linguicism. (PHILLIPSON, 1992, p. 47, ênfase do autor)

⁵⁴ “In language pedagogy, the connections between the English language and political, economic, and military power are seldom pursued. Language pedagogy tends to focus on what goes on in the classroom, and related organizational and methodological matters. In professional English teaching circles, English tends to be regarded as an incontrovertible boon, as does language policy and pedagogy emanating from Britain and the USA. It is felt that while English was imposed by force in colonial times, contemporary language policies are determined by the state of the market (‘demand’) and the force of argument (rational planning in the light of the available ‘facts’). The discourse accompanying and legitimating the export of English to the rest of the

Mais adiante, ele também afirma que o imperialismo linguístico se legitima através de “dois mecanismos principais em relação ao planejamento linguístico educacional, um relacionado à língua e cultura (anglocentrismo), e o outro à pedagogia (profissionalismo)” (op.cit., p. 47).

Este excerto condensa a grande contribuição do modelo de Phillipson para a análise que propomos do WE. Primeiramente, ele aponta o perigo da alienação na profissão, consequência de um tecnicismo e utilitarismo que impedem a concepção das atividades languageiras como inerentemente políticas - princípio fundamental deste trabalho tendo em vista que a unidade mínima da linguagem – e, portanto, de tudo o que ela permeia, ou seja, *tudo* – é política. Como atesta Joseph (2006) ao discutir amplamente o fenômeno linguístico como inerentemente político, o livro de Phillipson (op.cit.), “mais do que qualquer outro, conseguiu colocar a língua e a política no centro da agenda da Linguística Aplicada e do ensino de línguas.” (JOSEPH, op.cit., p.51). Nesse sentido, a publicação de *Linguistic Imperialism* (PHILLIPSON, 1992), ainda que tenha deflagrado acalorados debates e que receba críticas contundentes até hoje, como veremos abaixo, contribuiu sensivelmente para pôr em discussão o papel da Linguística Aplicada como disciplina de foro próprio, produtora de teoria e não apenas consumidora; não apenas como aquela disciplina que “aplica” as teorias da Linguística Teórica⁵⁵. Ele acertadamente vê nessa tradição equivocada quanto à definição da Linguística Aplicada uma das causas da alienação do campo de ensino do inglês e, por consequência, da abdicação de sua vocação político-educacional como resultado de um discurso calcado no cognitivismo e nas técnicas que se dissemina, por exemplo, pelo Conselho Britânico.⁵⁶

O texto de Phillipson (op.cit.) deflagrou uma profusão de críticas no âmbito acadêmico, principalmente entre teóricos pós-coloniais. A partir de Said (1997), pode-se,

world has been so persuasive that English has been equated with progress and prosperity.”(PHILLIPSON, 1992, p.8)

⁵⁵ A Linguística Aplicada se beneficiou grandemente desta visão ao longo das duas últimas décadas, estabelecendo seu caráter transdisciplinar e afronteiriço, mas, ao mesmo tempo, sua autonomia enquanto disciplina que recobre pesquisas para além do ensino e da aprendizagem do inglês, como vinha sendo definida há décadas. (Cf. MOITA LOPES, 1996, 2006; SIGNORINI et.al., 1998)

⁵⁶ O trabalho de Phillipson (1992) contém fartas referências ao Conselho Britânico e sua alegada política de propagação do inglês como parte de uma macropolítica de dominação cultural.

de partida, argumentar que o modelo de Phillipson ignora a natureza complexa da difusão do inglês ao reforçar dicotomias como centro/periferia, dentro/fora, eles/nós, corroborando, ironicamente, o próprio projeto colonial que se dedica a desbancar. Spolsky (2004) chega a relacionar o IL como um tipo de teoria da conspiração, segundo a qual os usuários do inglês nos países da “Periferia” são reduzidos a um papel passivo diante do domínio que se estabelece pelo “Centro”. A esse respeito, Phillipson mais recentemente declarou:

A teoria do imperialismo por mim elaborada tenta evitar reducionismos ao reconhecer que aquilo que acontece na Periferia não é irrevogavelmente determinado pelo Centro. Os esforços do Centro não se engrenam com o que se entende como necessidades da Periferia. Tampouco são espectadores passivos os representantes da Periferia, mas possuem uma variedade de motivos, tanto no nível do estado, quanto no nível pessoal, como acontece com os atores inter-estado do Centro. Afirimo: Uma teoria da conspiração é, pois, inadequada como forma de compreender o papel de atores chave, seja no Centro, seja na Periferia. As explicações sobre conspiração tendem a ser vagas e indiferenciadas demais para merecerem ser chamadas de uma teoria. A teoria da Conspiração também ignora as estruturas no interior das quais os atores operam (Phillipson 1992, 63).” (PHILLIPSON, 2007, p.378)⁵⁷

Embora reclame uma interpretação não reducionista de seu modelo no que tange às alegadas sobredeterminações que ele supõe na relação centro-periferia, seu argumento segue sublinhando esta dicotomia já vociferada 15 anos antes com a publicação de *Linguistic Imperialism*. Canagarajah também aponta a insuficiência deste modelo para lidar com a questão das identidades por tomá-las, segundo ele, como se fossem exclusivamente atreladas ao inglês *ou* às línguas vernáculas (1999a, p. 207), quando, na verdade, a difusão do inglês pode ser um mote para que se desconstruam narrativas essencialistas sobre identidades (dos usuários e das línguas em si), bem como narrativas fundacionistas a respeito de toda e qualquer língua. Dito de outro modo, o WE enseja hoje a

⁵⁷ “The imperialism theory that I elaborated tries to avoid reductionism by recognizing that what happens in the Periphery is not irrevocably determined by the Centre. The efforts of the Centre do not mesh in precisely with what the Periphery.s needs are understood to be. Nor are the Periphery representatives passive spectators. They have a variety of motives, at the state and the personal level, as do the Centre inter-state actors. I state: .A conspiracy theory is therefore inadequate as a means of grasping the role of the key actors in Centre or Periphery. The conspiracy explanation tends to be too vague and undifferentiated to merit being called a theory. It also ignores the structure within which the actors operate. (Phillipson 1992, 63).” (PHILLIPSON, 2007, p.378)

possibilidade de reconhecer-se a natureza metamórfica, heterogênea, múltipla, variável da língua e, por consequência, de seus usuários, que se engajam em “múltiplos atos de identidade [em um] processo constante de reconstrução semiótica.”(PENNYCOOK, 2007b, p.112). A esse mesmo respeito, Rajagopalan afirma que a impossibilidade se distinguir de fato uma língua de outra em espaços contíguos de interação não é exclusiva do WE, mas que este fenômeno “traz à baila [...] algo que talvez ocorra em todas as línguas do mundo, em especial naquelas que convivem em contato permanente umas com as outras”. (RAJAGOPALAN, 2005a, p. 155).

Rajagopalan (1999a) elenca as diversas fragilidades do IL ao propor o estudo do WE pelo modelo do hibridismo linguístico (HL). Segundo ele, o IL fomenta um “fervor nacionalista excessivo” (p.205) e, a reboque deste, uma visão de identidades monolíticas para as quais a língua é reduzida a mero instrumento de comunicação em interações que se dariam de forma invariavelmente pacífica e harmoniosa. Rajagopalan acrescenta ainda que a visão limitada de comunidade que o IL pressupõe visa o “acesso livre e igualitário ao código linguístico” (p.202) e considera ameaçador o contato que certa língua venha a ter com outras línguas, deixando, assim de reconhecer, entre outras coisas, que o hibridismo é constitutivo de todo o qualquer processo semiótico e não um fenômeno recente resultante do contato linguístico que se reforçou ao longo do último século pela mobilidade geográfica.

Outro aspecto da crítica de Rajagopalan ao IL refere-se ao complexo de culpa que, segundo o autor, o modelo de Phillipson produz nos professores de inglês, como se estes funcionassem como parte de uma engrenagem difusora do neocolonialismo. Rajagopalan alerta para o caráter alarmista e reducionista de tal visão que também traz consigo a suposta culpa frente ao desaparecimento de muitas línguas, embora explicita sua ciência da importância de se dar “atenção especial” (op.cit., p.201) às línguas ameaçadas de extinção. O HL compõe, assim, um cenário linguístico em que a comunicação mediada pela língua se dá tanto colaborativa e harmoniosamente quanto através de disputas resultantes de relações assimétricas de poder, vindo, pois, acompanhadas de sua contraparte – a violência.

Ao propor o HL, Rajagopalan também toca em um problema significativo relacionado ao ensino do inglês. Este modelo propicia a relativização necessária da

importância que geralmente se dá a “qual inglês ensinar” – dilema constantemente verbalizado por grande parte dos professores quando se fala em WE (Cf. Seção 4.1). Uma vez que se reconheça que a demografia do inglês na contemporaneidade implica seu “pertencimento” a quaisquer comunidades que dele façam uso, a costumeira referência ao inglês americano/britânico padrão tende a ser tão mais questionada quanto mais se propague a visão de línguas, culturas e sujeitos em fluxos ininterruptos de hibridização. O HL aponta, nesse sentido, um caminho produtivo para o desenho de currículo e para a prática pedagógica de forma geral. Entretanto, como mostraremos adiante (Cf. Seção 4.1), o ensino do inglês no Brasil parece ainda refletir o ranço purista e o complexo de culpa que Rajagopalan menciona.

A perspectiva do HL permite pensarmos os processos sociais para além da simples dicotomização oriente/ocidente e da homogeneização em bloco que a globalização supostamente provocaria. Se ao supor sujeitos sobredeterminados e identidades estanques o IL apaga a diferença através da qual a língua como sistema de signos permite o movimento de sentidos, o HL, por sua vez, *ressalta* essa diferença ao eleger o interstício entre o significante e o significado como espaço mesmo de negociação e trocas simbólica ininterruptas e imprevisíveis. Citamos Bhabha:

(...) a noção de hibridismo vem de duas descrições anteriores que dei sobre a genealogia da diferença e a ideia de tradução, porque, se, como eu disse, o ato de tradução cultural (tanto como representação quanto como reprodução) nega o essencialismo de uma certa cultura anterior original ou originária, então vemos que todas as formas de cultura estão em um contínuo processo de hibridização. Mas para mim, a importância do hibridismo não é ser capaz de rastrear dois momentos originais dos quais o terceiro emerge, mas sim de que o hibridismo é o ‘terceiro espaço’ que permite que outras posições emerja. O terceiro espaço desloca as histórias que o constituem e estabelece novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas que são inadequadamente entendidas através do senso comum. (1990, p.211)⁵⁸

⁵⁸ “(...) the notion of hybridity comes from the two prior descriptions I’ve given of the genealogy of difference and the idea of translation, because if, as I was saying, the act of cultural translation (both, as representation, and as reproduction) denies the essentialism of a prior given original or originary culture, then we see that all forms of culture are continually in a process of hybridity. But for me the importance of hybridity is not to be able to trace two original moments from which the third emerges, rather hybridity to me is the ‘third space’ which enables other positions to emerge. This third space displaces the histories that

Rompendo, pois, com uma estrutura arborescente remetente ao mesmo, o HL conduz ao rizoma, que remete sempre ao outro, negando-se, assim, a manter-se preso nas coerções da estrutura totalizante, idêntica a si mesma, de uma cadeia hierárquica. Esta visão é reforçada por Menezes de Souza (2004), quando discute a ironia como condição do sujeito colonial e o historicismo como estratégia de silenciamento das alteridades no bojo do projeto colonial. Ele nos lembra:

A partir desse conluio, onde o tempo é visto como um processo linear, evolutivo e progressivo, conectando eventos numa lógica de causa e consequência, a realidade por sua vez passa a ser vista como uma totalidade coerente e ordenada; ainda nesse “conluio” acredita-se que tanto esse tempo linear quanto essa totalidade real são representáveis de forma direta e não mediada por textos literários e históricos. Em termos de linguagem, na representação historicista e realista o signo é visto como unitário e dado (isto é, não *construído*), e a descontinuidade e a diferença implícitas na lacuna entre o significante e o significado passam despercebidas, resultando na aparente estabilidade e previsibilidade do significado. (MENEZES DE SOUZA, 2004, P.115)

Novamente, como temos discutido até agora, o que experimentamos no dia a dia de nossas práticas languageiras, para além de ser mero efeito da matriz conceitual que fundamenta o pensamento ocidental, é, na verdade uma *produção*, uma invenção dela.

No que tange especificamente ao WE, as duas críticas mais contundentes à proposta do HL como descrito por Rajagopalan (1999a) vêm de Pennycook (2001, p.70 e 71, apud RAJAGOPALAN, 2005a) segundo quem o HL levaria a um “relativismo apolítico”, e de Canagarajah (1999), que nos adverte contra o caráter supostamente antinômico e apático desse modelo. Antes de expormos os contra argumentos a tais críticas, esquematizamos abaixo a comparação que Canagarajah (op.cit.) faz das duas abordagens.

Tabela 10: Imperialismo e Hibridismo, baseado em Canagarajah (1999)

constitute it, and sets up new structures of authority, new political initiatives, which are inadequately understood through received wisdom” (BHABHA, 1990, p.211)

Imperialismo Linguístico (Phillipson, 1992)	Hibridismo Linguístico (Rajagopalan, 1999)
Absolutismo: línguas, identidades e culturas de forma monolítica, atravessados por uma ideologia	Relativismo: línguas, identidades e culturas em constante mutação, constantemente adquirindo novos sentidos e contornos
Determinismo: línguas, identidades e culturas sempre capturáveis por forças dominantes	Antinomia: línguas, identidades e culturas infinitamente instáveis e, ao mesmo tempo, resistentes ao controle
Ativismo: contradiscursos hegemônicos para reconstituir uma ordem mais democrática	Apatia: transcendentalismo

Justificando sua posição frente às reações supra mencionadas, Rajagopalan declara:

Em resposta a Pennycook, quero lembrar que o WE (diferentemente dos *World Englishes* – no plural) dificilmente pode ser considerado um conceito relativista. Não estou dizendo que todas as variedades do inglês estão em pé de igualdade. Longe disso. Só daqueles que insistem em enxergar a língua como fenômeno destituído de qualquer conotação política diriam algo assim. Ademais, se fosse desse modo, não passaria de um gesto condescendente, destinado a satisfazer os descontentes. Quem aborda as línguas do mundo ou as variantes de uma mesma língua sabe muito bem que elas nunca se encontram em relação de igualdade. (RAJAGOPALAN, 2005a, p. 153)

Com efeito, o trabalho de Rajagopalan em relação ao fenômeno linguístico e, sobretudo no que diz respeito ao WE, orienta-se sempre a partir de uma concepção de língua como categoria política e não da ordem da ontologia. Ele reitera que

A tese do hibridismo, do WE, contesta o direito da metrópole de continuar ditando as regras. Daí, a oposição ferrenha à tese do hibridismo que vem justamente da própria metrópole, que sente que o que está em jogo é seu direito de se manter como proprietária única e guardiã da língua. Afinal, não nos esqueçamos de que o inglês é, antes de qualquer outra coisa, uma preciosa *commodity*. (op.cit. p.153)

E como tentativa de manter seu capital simbólico, o sistema mundo constantemente mobiliza formas de “escamotear o múltiplo e o heterogêneo por trás de uma aparência totalizante única e homogênea”(MENEZES DE SOUZA, 2007b, p.10), processo

este que a reafirmação do híbrido como política linguística pode pôr a nu ao sublinhar a diferença. É justamente a mobilização de “atos de identidade, de investimento e de (re)construção semiótica” que Pennycook postula (2007b, p.110) ao desmistificar a ideia de inglês como língua internacional, referindo-se à inviabilidade do modelo do IL para uma crítica de desinvenção. Ao fazê-lo, fica posta, indiretamente, uma reiteração de que o HL (ou, como sinonimiza Rajagopalan, o próprio WE) é um espaço de desinvenção por excelência.

A questão, então, não é se uma coisa monolítica chamada inglês é imperialista ou constitui um escape da pobreza; tampouco se trata de quantas variedades existem dessa coisa chamada inglês, mas sim que tipo de mobilização subjaz os atos de uso e de aprendizagem do inglês, (PENNYCOOK, 2007b, p.112)⁵⁹

No Capítulo 5 deste trabalho, fica evidente, entretanto, que estas questões parecem ainda estar longe de ser ponto pacífico em relação às práticas relacionadas ao uso e ao ensino do inglês. Adiantamos que o discurso que ainda permeia estes domínios mostra o quão distante ainda é uma postura descentralizadora e crítica em relação ao WE (ZAIDAN, 2009), ou, para soar menos alarmista, poderia dizer que um discurso descentralizador no trato do inglês é ainda incipiente.

3.1.4 - Acomodação convergente e *Let-it-pass*

O WE foi inicialmente examinado no campo da pragmática de orientação linguística. As conclusões sobre os mecanismos interacionais utilizados por falantes não nativos entre si podem ser brevemente relatadas a partir de Firth (1996), Meierkord (1998; 2000), House (1999), Pözl (2003), Pitzl (2005), Mauranen (2006) e Cogo & Dewey (2006). Não obstante as diferenças entre os tipos de interação estudados e as interpretações dos

⁵⁹ “The question then becomes not whether some monolithic thing called English is imperialistic or an escape from poverty, nor how many varieties there may be of this thing called English, but rather what kind of mobilization underlie acts of English use and learning.”(PENNYCOOK, 2007b, p.112)

dados colhidos, o lastro comum aos estudos é a conclusão sobre *a natureza essencialmente cooperativa das interações em WE entre falantes não nativos*. Os participantes valorizam acima de tudo a eficácia comunicativa pelo que colaboram na produção do sentido com base num princípio que Firth (op.cit.) denominou de *let-it-pass*. De acordo com esse princípio, os participantes ignoram as “anomalias” fonológicas e léxico-gramaticais que não prejudiquem a finalidade última da conversação. Firth (op.cit., p.243) observa que os participantes do discurso “deixam passar” tais discrepâncias supondo que se tornarão claras ou redundantes à medida que a conversa progredir. Alguns dos estudiosos (cf. PITZL, MAURANEN e COGO e DEWEY, op. cit.) discordam de Firth quanto às razões da natureza cooperativa desse tipo de interação atribuindo-a à negociação eficaz do sentido que se estabelece através da *acomodação convergente*⁶⁰ (cf. GILES & COUPLAND, 1991). Segundo este conceito, os participantes adaptam seu comportamento comunicativo, aproximando-o do comportamento da(o/s) interlocutora (s/es).

Seja com base na noção de *let-it-pass*, seja por *acomodação convergente*, o fato é que o construto “sucesso comunicativo” também demanda uma redefinição que veja o uso do WE não como marca identitária necessariamente, mas como língua para comunicação, como distingue House (2003:559-560). Desta forma, House argumenta, a adoção do WE garantiria a preservação da identidade linguístico-cultural dos falantes em suas línguas nativas, sem lhes impor uma preocupação em expressar sua identidade através do WE. Essa visão do WE como língua essencialmente instrumental não é, contudo, consenso no meio acadêmico. De fato, a própria noção de instrumentalidade ora se refere à língua para fins específicos, como leitura, por exemplo, ora se confunde com a aquisição do inglês para fins gerais (“general English”). Outro problema em relação à afirmação de House (op.cit.) é que, seja pelo uso de uma língua transnacional, seja pelo atrito entre línguas diferentes no mesmo espaço geográfico, a questão da identidade linguístico-cultural é sempre da ordem do in-contornável, como nos lembra Bhabha (1990, 1994) em sua discussão sobre o que ele nomeia *tradução cultural*. A partir do que Bhabha postula, podemos dizer que o ato de traduzir-se requer sempre um descolamento – e um deslocamento – em relação a supostos

⁶⁰ Giles e Coupland (1991) também propuseram o conceito de “acomodação divergente” em que os participantes na conversa acentuam intencionalmente as diferenças em sua maneira de falar.

originais, sejam eles a “identidade”, a cultura, a língua, a etnia, o gênero, sublinhando o contínuo processo de hibridização que o fenômeno linguístico inscreve.

Em uma menção espirituosa sobre o uso do WE entre FNNs, Biplan (2005) diz que “a vantagem -quando os americanos ou os ingleses não estão [presentes]- é que nos compreendemos melhor com ‘nosso’ inglês”. Formulações desse tipo povoam as interações entre usuários do WE. Sobre o mesmo assunto, Graddol (2006:115) explica que tal sensação não significa que FNNs sintam-se intimidados pela presença dos FNs, mas que por estes (FNs) não pertencerem às comunidades discursivas em formação entre usuários do WE, sua presença entre FNNs pode, na verdade, dificultar a comunicação.

As ponderações acima se relacionam com os demais conceitos (falante “nativo”, inteligibilidade, entre outros) de forma direta, compondo um cenário discursivo que exhibe a constante tensão entre a suposta necessidade de se manter a língua uniforme e padronizada, e o reconhecimento de que, como prática social, está sujeita a incidências de toda ordem, rizomática que é e, assim, sempre pronta a “escapar da forma da representação e [a] estabelecer com o real um cruzamento que não seja mais de filiação, conformidade ou correspondência”(ALMEIDA, 2003, p. 38).

3.1.5- O “Núcleo Comum” de Jenkins

A visão que voga no campo da Linguística Aplicada em relação à comunicação em inglês entre usuários de línguas maternas diversas é de que, como este passa cada vez mais a ter um caráter instrumental, não implicando, necessariamente a identificação do falante, a habilidade de participar eficazmente de eventos comunicacionais teria prioridade sobre a habilidade conversacional. Isto significa que as demandas interacionais mais imediatas se dão sempre em relação à inteligibilidade no nível fonológico.

Em seu conhecido estudo sobre a fonologia do inglês como *lingua franca* (2000), voltado para as interações entre falantes “não nativos”, Jenkins fornece um adensamento das discussões sobre a equivocada referência histórica aos padrões anglo americanos no ensino da pronúncia (RP- *Received Pronunciation*, padrão britânico e GA- *General American*, o inglês padrão americano) e sobre a desnecessária insistência em

equacionar proficiência com proximidade fonológica dos falantes “nativos”. Um exemplo é sua análise do fonema /θ/ que é substituído por outros, como /t/ e /f/ sem que haja dano à comunicação, sobre o que ela afirma: “Não há justificativa para insistir incansavelmente na noção de ‘erro’ em relação a um item que a grande maioria dos falantes do inglês como segunda língua produzem e entendem.”(op.cit., p.160, tradução nossa)⁶¹

A sociolinguística do inglês como *lingua franca* que Jenkins promove subsidia empiricamente uma compreensão melhor da difusão do inglês, pois seu panorama da variação inclui uma gama de conceitos que são discutidos e problematizados à luz dos fatos dados que apresenta. Ponderamos abaixo sobre os três aspectos que julgamos mais relevantes de sua contribuição:

- Sua análise inclui apenas falantes do inglês que não possuem “background” linguístico cultural coincidente, ou seja, leva em conta o padrão interacional mais comum na contemporaneidade – falantes “não nativos” entre si, possuidores de línguas maternas distintas;

- Jenkins estabelece diferentes categorias de falantes, a saber: “falantes monolíngues de inglês” (aqueles que apenas falam inglês fluentemente – *Monolingual English Speakers*, MES); “falantes bilíngues do inglês”(aqueles que falam outra língua além do inglês, sendo este último como língua materna ou não – *Bilingual English Speakers*, BES), e ainda, os falantes não bilíngues do inglês, que não falam o inglês fluentemente (*Non-bilingual English Speakers*, NBES). Os NBES, oriundos do Círculo em Expansão, como brasileiros e espanhóis, por exemplo, constituem objeto de seu estudo. Jenkins refere-se à produção linguística de tais falantes como *Interlanguage Talk* (ILT), ou seja, um código linguístico em estado intermediário. A esse respeito, ela afirma: “(...) ou seu inglês fossilizou em algum ponto do contínuo da interlíngua antes de atingir status de bilíngue, ou ainda está se encaminhando nessa direção, provavelmente por meio de aprendizagem formal contínua.”(JENKINS, op.cit. p. 19, tradução nossa). Embora questionemos adiante o construto interlíngua, destacamos o lado positivo da amostra

⁶¹ ‘there is really no justification for doggedly persisting in referring to an item as ‘an error’ if the vast majority of the world’s L2 English speakers produce and understand it’(JENKINS, 2000, p. 160)

populacional em que a autora se baseia, uma vez que a maioria das interações ocorre entre usuários não bilíngues, não mediadas pela presença de um falante com habilidades mais desenvolvidas. Interessa-nos, nesse sentido, que sua análise aponta a pertinência da teoria da Acomodação Convergente (Cf. Seção 2.4.4) como traço importante nas interações em WE;

- A relativização de alguns conceitos cristalizados no ensino do inglês, fundamentada no corpus de que Jenkins faz uso é de grande impacto para a formação de professores. Importa observar que, embora o foco principal de seu estudo seja na fonologia, o ensino de léxico-gramática também é influenciado por sua discussão, a respeito de que, Jenkins afirmara no ano 2000 (p.199, tradução nossa, grifo da autora)⁶²:

O maior obstáculo para a modernização do ensino da pronúncia do inglês tem sido o fracasso na **formação** dos professores, ou seja, fornecer-lhes os fatos que lhes possibilitarão tomar decisões bem embasadas quando forem selecionar modelos de pronúncia ao invés de **treiná-los** a reproduzir um conjunto de técnicas sem questioná-las.

É com esta motivação que Jenkins estabelece o “*Lingua Franca Core*” ou “Common Core”, que tem sido traduzido como ‘Núcleo comum’ ou ‘Núcleo Mínimo’ e que consiste em um conjunto reduzido de traços fonológicos do inglês, os quais figuram na seleção com base no quão “ensináveis” (“teacheable”) e compreensíveis são. Um item fonológico como o “th”, por exemplo, pronunciado de forma diferente nas palavras “thanks” e “that” é excluído do núcleo de Jenkins por sua distinção não figurar nas interações que analisa como empecilho para a comunicação. Falantes do inglês mundo afora recorrem aos fonemas /s/, /f/ e /d/ para articular o “th” em inglês sem que isso os impeça de interagir, segundo Jenkins.

Em seu empreendimento de constituir o Núcleo Comum, Jenkins revisita duas tentativas anteriores. Primeiramente, em 1978, Gimson havia proposto um “núcleo

⁶²“The major obstacle to the modernising of English pronunciation teaching...has been the failure to **educate** teachers. That is, to provide teachers with the facts that will enable them to make informed decisions in their selection of pronunciation models, as opposed to **training** them to reproduce unquestioningly a restricted set of techniques.” (JENKINS, 2000, p. 199, grifo da autora).

fonológico artificial simplificando os sons do “RP English” através da redução dos fonemas de 44 para 29” (GIMSON, 1978, apud JENKINS, 2003, p.125). As limitações desta proposta se devem principalmente ao fato de os falantes transnacionais do inglês utilizarem a língua em contextos profissionais bastante previsíveis e diferentes dos de hoje em dia.

A segunda investida empírica de propor um núcleo comum (JENNER, 1997, apud JENKINS, op.cit.) presumia ser possível mapear todas as características comuns das variantes do inglês como segunda língua (as que Kachru localiza no Círculo Exterior) e usá-las como referência para um *International English*. Linguisticamente, o problema de tal abordagem está justamente em supor que haja um traço fonológico comum facilmente aferível que englobaria uma gama de fonemas os quais estariam disponíveis a todos os falantes do inglês no mundo (como língua materna, segunda, ou como língua adicional). Em sua crítica a esta perspectiva, Jenkins questiona:

Supondo que um núcleo de inglês internacional subjacente exista, será que o processo em si de identificá-lo vai contribuir para a questão da inteligibilidade mútua? Ou seria razoável argumentar que o ato de coligir um núcleo de inglês internacional não fará diferença alguma – pois o que as variedades do inglês *não* têm em comum causa mais impacto na inteligibilidade mútua do que aquilo que *têm* em comum? Assim, será que procede afirmar que um núcleo de inglês internacional, caso pudesse ser coletado, poderá ser de grande interesse acadêmico para os foneticistas e fonologistas, mas não irá, por si só, resolver o problema da inteligibilidade mútua? (JENKINS, 2003, p.126, tradução nossa, ênfase da autora)⁶³

Note-se que a crítica de Jenkins à abordagem de Jenner, bem como sua proposta de um núcleo comum, tem como argumento fulcral a inteligibilidade entre os usuários. Seu Núcleo Comum, portanto, especifica os elementos incluídos e excluídos. Há cinco categorias fonológicas incluídas, quais sejam, i- O Inventário consonantal, com diversas

⁶³ “Assuming that an underlying IE core exists, is the actual process of identifying it going to further the cause of mutual intelligibility? Or would it be fair to argue that the act of collating an IE core will make no difference – because what is *not* shared among varieties of English has more impact on mutual intelligibility than what *is* shared among them? So would it be true to say that an IE core, if it could be collected, may be of great academic interest to phoneticians and penologists, but will not of itself solve the problem of mutual intelligibility?” (JENKINS, 2003, p.126, ênfase da autora)

ressalvas (por exemplo, mantém-se a característica britânica de articular o fonema /t/ entre vogais em palavras como *water* e *later* ao invés do típico [r] do inglês americano para as mesmas palavras; ii- Os requisitos fonéticos adicionais (por exemplo, o encurtamento de vogais antes de consoantes mudas, e a manutenção do som longo das vogais antes de consoantes vocalizadas, como o som curto aceitável em ‘that’, [æ] , mas mantido longo em ‘sad’); iii- Encontros consonantais (por exemplo, o acréscimo aceitável de consoantes, como em ‘product’ pronunciado como [‘pɹɒdʌktʊt/]; iv- Sons vocálicos (por exemplo, a manutenção do contraste entre vogais curtas e longas, como em ‘live’[I] e ‘leave’[i:]; e v- A produção e acentuação tônica (mantido exclusivamente o uso da tonicidade contrastiva em esclarecimentos sobre o sentido, como em ‘I came by TAXI’ e ‘I CAME by taxi’ em que a tonicidade recai sobre as palavras em caixa alta. A primeira oração seria uma afirmação neutra, ao passo que a segunda poderia significar um ajuste a uma pergunta prévia do tipo ‘So, you’re going by taxi?’. Os exemplos ora dados são apenas ilustrativos de cada categoria incluída no núcleo, ou seja, cada uma exibe outras inclusões, excetuando-se a quinta. Quanto aos itens excluídos, dois exemplos entre os sete elencados por Jenkins são, para exemplificar: um é o uso do *schwa* /ə/, o fonema fraco em inglês como desnecessário, uma vez que a pronúncia integral da vogal costuma contribuir para a comunicação entre usuários do inglês como língua internacional; o outro é a alocação da tonicidade ao nível da palavra, que, variando consideravelmente entre os falantes, requer maior flexibilidade na recepção. (Cf. JENKINS, 2003, pp 126 e 127 para a descrição completa do Núcleo Comum).

Com efeito, nas duas últimas décadas, a área de ensino de inglês tem presenciado uma profusão de estudos e de publicações relacionadas à difusão do inglês com enfoques não apenas na pronúncia, mas também no léxico, na gramática, nos gêneros discursivos, nos traços pós-coloniais de sua difusão, nas questões relativas aos multicânonos, entre muitas outras. Incontestável é que o fortalecimento da Linguística Aplicada e, mais recentemente, da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001) tem representado uma orientação cada vez maior da formação de professores rumo a uma pedagogia descentrada do inglês. Ou seja, a preocupação de Jenkins em relação à formação de professores poderia se arrefecer pelo menos no sentido de que o status de referência

absoluta das variantes padrão (RP e GA) tem sido cada vez mais relativizado nas discussões acadêmicas e nas publicações. Dito de outro modo, pelo menos em tese, a primazia do padrão “nativo” estaria se enfraquecendo.

Entretanto, basta prestarmos atenção aos discursos que circulam a respeito do ensino, aprendizagem, proficiência, fluência, e seus desdobramentos, especialmente no Brasil, para suspeitar que tal orientação em direção a uma língua internacional em que os falantes podem utilizar uma variante própria, com características específicas de transferência de sua língua materna não passa de retórica acadêmica. Naturalmente, pode-se argumentar que o objeto de estudo de Jenkins são falantes não bilíngues, ou seja, usuários cuja fluência na língua está em processo de aprimoramento. Contudo, se partirmos do princípio de que a esmagadora maioria dos usuários do inglês no mundo tem esse perfil, o estabelecimento de um núcleo para a maioria implica que as razões para que os falares de algumas minorias prevaleçam como referência são essencialmente políticos. Implicado nisso está, como reforço, o eterno status de interlíngua⁶⁴ dado ao inglês fora dos Círculos Interior e Exterior.

Críticas contundentes ao Núcleo Comum provêm de vários teóricos. Rajagopalan, por exemplo, se opõe à visão de Jenkins (2000) de que a inteligibilidade seja algo a respeito do quais medidas precisam ser tomadas. Ele relaciona sempre esta preocupação exacerbada com certo purismo sobre a língua, ainda que reconheça a importância do trabalho da pesquisadora:

Inteligibilidade para quem? É nessa hora que se percebe que a proposta de Jenkins, embora ousada no que diz respeito à variedade de “inglês” (*Englishes*) que se fala no mundo de hoje, ainda abriga o sonho de contemplá-la a partir de um ponto fixo de referência, definido por quem detém o privilégio de decretar o que é e o que não é inteligível. (RAJAGOPALAN, 2009, p. 50)

⁶⁴ É comum nos estudos na área de Second Language Acquisition, bem como na Pragmática de tradição searleana tratar a produção oral de falantes “não nativos” como *interlíngua*, termo cunhado por Larry Selinker para designar “tanto o sistema interno que um aprendiz construiu em certo momento no tempo (...) quanto a série de sistemas interconectados que caracterizam o progresso do aprendiz ao longo do tempo” (Ellis, 1994:350, tradução nossa). O termo *interlíngua* refere-se, em outras palavras, a toda produção lingüística de um aprendiz. A própria morfologia do termo sugere um *continuum* cujo final seria a competência de falante nativo.

Para Rajagopalan, a proposta de um Núcleo Comum chega ao ponto de desqualificar a validade do trabalho de Jenkins além dos limites de nossa compreensão do fenômeno, ou seja, se os dados que ela coligiu nos fornecem uma base excelente para observarmos os mecanismos e direções possíveis da variação, por outro lado, propor um Núcleo Comum nos paralisa em relação à direção que desejamos tomar – rumo à desconstrução de toda e qualquer referência monocêntrica e fundacionista. A esse respeito, Canagarajah (2007b, p. 234, 234) expõe posicionamento semelhante contra a noção de “fidelidade a construtos unitários” em um instigante artigo sobre como reconstituir (após desinventá-los) os conceitos de ‘comunicação’, ‘comunidade’ e ‘competência’. Ele elabora o construto ‘comunidade’ partindo do princípio de que, como várias outras categorias com que lidamos em nossas práticas languageiras, é uma invenção. Da desconstrução dessa ideia de comunidade como grupo que compartilha traços identitários, linguísticos, culturais comuns decorre, segundo ele, a possibilidade de tomarmos os grupos como ‘comunidades de prática’ (*communities of practice*) onde podemos “dispor de nossas estratégias pragmáticas sem ter que inventar códigos centralizados comuns (...). Nessa perspectiva, os falantes só precisam de modos para negociar a diferença e não de códigos compartilhados”(CANAGARAJAH, op.cit., p.236, tradução nossa). Pennycook, em sua recente empreitada de compreender a difusão do inglês como parte de um processo de “fluxos transculturais”, oferece mais um argumento para fortalecer a crítica à ideia de Núcleo Comum:

Esta perspectiva busca compreender o papel do inglês não só criticamente – em termos das novas formas de poder, controle e destruição – mas também em sua complexidade – em termos das novas formas de resistência, mudança, apropriação e identidade. Indica que precisamos ir além dos argumentos de homogeneidade ou heterogeneidade, imperialismo ou estados nação e, ao invés disso, concentrar nos fluxos translocais e transculturais. O inglês é uma língua translocal, uma língua de fluidez e fixidez que se move na medida em que vai se incorporando à materialidade das localidades e das relações sociais. O inglês está ligado aos fluxos transculturais, uma língua de comunidades imaginadas e identidades em processo de reconstrução. (PENNYCOOK, 2007, p.5)⁶⁵

⁶⁵ “This view seeks to understand the role of English both critically – in terms of new forms of power, control and destruction – and in its complexity – in terms of new forms of resistance, change, appropriation and identity. It suggests that we need to move beyond arguments about homogeneity or heterogeneity, or

Um núcleo comum funcionaria como regulador dos fluxos, como uma espécie de política de “gate-keeping”. Na perspectiva teórica que subscrevemos, o WE se estabelece como espaço para o movimento desses fluxos, valendo-se deles, como é sempre o caso das variantes fora do centro, para desterritorializar as línguas grandes, maiores, detentoras dos mecanismos de normatização, inscritas que estão em uma macropolítica de contínuo trabalho de neutralização ou cooptação de qualquer linha que se ponha em rota de fuga, reterritorializando-a para a recomposição de sua integridade. Isso nos conduz à questão da política de inteligibilidade, que, diretamente relacionada ao Núcleo Comum, contribui para que o centro não se desestabilize.

3.1.6- Inteligibilidade como Política de Controle

A noção de inteligibilidade é, sem dúvida, um dos *loci* mais resistentes ao estabelecimento de um discurso descentralizador nos estudos do WE. Uma das razões é primeiramente o fato de ser geralmente tomada como algo aproblemático, baseada, em sua acepção tradicional, em conceitos fixados de forma apriorística, tais como, “falante nativo”, significado e comunicação (cf. BANSAL, 1969, por exemplo, em cujo estudo a fonologia do inglês indiano era avaliada a partir do padrão britânico conhecido como RP English, ou *Received Pronunciation*, vulgarmente chamado de “o inglês da rainha”). Como construto, inteligibilidade remete sempre a um horizonte metafísico da presença a si, escamoteando qualquer gesto de reconhecimento da iterabilidade (DERRIDA, 1971) que nos interessa privilegiar neste trabalho. Se a iterabilidade se dá pela abertura do encadeamento dos signos (ou sua disposição em feixes) pela qual cada signo pode se repetir independentemente da presença do referente e do significado previamente dado, a inteligibilidade como é definida, nega tal natureza alternante do processo semiótico. Ou seja, não problematizar a

imperialism and nation states, and instead focus on translocal and transcultural flows. English is a translocal language, a language of fluidity and fixity that moves across, while becoming embedded in, the materiality of localities and social relations. English is bound up with transcultural flows, a language of imagined communities and refashioning identities.” (PENNYCOOK,2007, p.5)

inteligibilidade significa ignorar que os sentidos se inscrevem em um mecanismo alternante de permanência e mudança. Qualquer sujeito enunciativo, ao incorporar linguisticamente a expressão "falante nativo", por exemplo, tende a tornar a inteligibilidade transcendental, pois a lançará como destino para o universo conceitual de outros falantes do inglês, esboçando e ratificando, com essa incessante repetição do mesmo, uma concepção de língua indissociável da crença na origem, na prosódia divina, além do mortal plano humano. Sob esse ponto de vista, pensar a inteligibilidade de uma expressão como "falante nativo", na sua iterabilidade transcendental, sedimentada na crença de um não menos transcendental nativo que fala através de outro, equivale sustentar uma visão mistificadora do que chamamos de inteligibilidade, fundada num mundo sem mundos, sem falantes de carne e osso, variáveis encarnadas, nunca abstratamente inteligíveis.

A inteligibilidade foi, por muito tempo, especialmente no do ensino do inglês (English Language Teaching, ELT), compreendida como “processo unidirecional em que falantes não nativos se esforçam para se fazer compreender por falantes nativos, cuja prerrogativa seria decidir o que é inteligível e o que não é” (BAMGBOSE, 1998, p. 10, apud JENKINS, 2000, p. 69, tradução nossa). Com a difusão dos estudos sobre os World Englishes, a orientação deixou de ser do falante não nativo para seu ouvinte, o “nativo”, incorporando outros elementos, como a experiência prévia do ouvinte e suas habilidades de processamento do que ouve. Ainda assim, abordagens desse tipo seguem reduzindo a complexidade do construto, pois os elementos que o envolvem situam-se além da dimensão estritamente linguística das interações. Jenkins (2000), em seu trabalho sobre a fonologia do inglês como língua internacional, dedica um capítulo inteiro à questão, procurando primeiramente revisar os sentidos atribuídos ao termo para então relacioná-lo com o Núcleo Comum, que viria propor posteriormente (JENKINS, 2003). Embora resistamos ao tratamento de *interlíngua*, como dito anteriormente, tentamos resumir, a seguir, as acepções que oferece para inteligibilidade em sua abrangente revisão.

Jenkins cita Bambose (p. 11 op.cit. tradução nossa), para quem a inteligibilidade é “um complexo de fatores que abarcam o reconhecimento de uma expressão, o conhecimento de seu significado e de como este significado se relaciona com o contexto sociocultural), que correspondem, de forma geral, aos termos de Smith e Nelson

(2006) ‘inteligibilidade’ (reconhecimento de palavra e de uma formulação oral), ‘compreensibilidade’ (o significado da palavra e da formulação, também chamado de conteúdo proposicional, denominado de *força locucionária* por Austin, 1962); e ‘interpretabilidade’ (a capacidade de atingir a intenção do falante ao produzir uma elocução, chamado por Austin de *força ilocucionária*. Segundo Smith e Nelson, o uso intercalado dos termos seria responsável pela confusão que se instalou no estudo do inglês em seu caráter transnacional.

A noção de inteligibilidade passa, assim, a ser relacionada às questões formais, da ordem da estrutura, ao passo que a ‘compreensibilidade’ se referiria às questões do sentido (esta última, também denominada ‘comunicatividade’, JENKINS, op.cit., p.71). Implicada nesta proposta estaria a possibilidade, por exemplo, de um ouvinte entender uma oração, mas não seu significado. Além destas distinções terminológicas, outras também surgem. James (1998, p.2012, apud JENKIS, op.cit.) usa a designação ‘compreensibilidade’ como termo guarda-chuva relacionável à inteligibilidade e compreensibilidade de Smith e Nelson (op.cit.), e ‘comunicatividade’, com que pretende recobrir a dimensão de ordem maior no processo interacional, como a “transmissão de informação social correta” (op.cit. 216-7, apud JENKINS, op.cit.).

A contribuição do trabalho de Jenkins está tanto na visão panorâmica que traz sobre a questão, assinalando a complexidade do construto inteligibilidade, quanto na atenção que chama para a premência de se relativizar a ideia de que usuários ‘não nativos’ do inglês engajam em interações com ‘nativos’, falácia já vastamente examinada por Rajagopalan (Cf., por exemplo, 1997, 2007, 2009a, 2012b), entre muitos outros. Entretanto, sua promoção da inteligibilidade (ou compreensibilidade) a partir da existência ou da construção entre interlocutores de um sistema de crenças compartilhadas e de experiência prévia semelhante, o que ela faz baseada na bibliografia que revisa, reforça uma noção de World Englishes como fenômeno voltado para a manutenção de certa integridade sistêmica, ou, mais grave, pressupõe sua existência com base nesses elementos em comum que os usuários deveriam possuir – ou construir - entre si. Na visão de WE que subscrevemos, tais demandas se relativizam e se tornam cada vez menos importantes, como postula Rajagopalan (2009) em sua reflexão sobre a suposta analogia entre os rumos do inglês e do

Latim, como foi mencionado anteriormente. Os mecanismos que operam na difusão e estabelecimento do WE como espaço de multiplicidades linguístico-culturais – totalmente distintos daqueles que ocasionaram a fragmentação do Latim em diversas línguas - são, ao mesmo tempo, a causa e o resultado da cooperação contínua para interagir e transpor as barreiras (também linguísticas e culturais). Nesse sentido, inteligibilidade calcada em compartilhamento de crenças, culturas, identidades culturais se estabelece como uma política dos World Englishes voltada para a manutenção do monocentrismo e controle da difusão.

A crítica aos World Englishes se dá com base no argumento de que as “degenerações” gradualmente incorporadas à língua comprometeriam a inteligibilidade, reforçando a proposta de um padrão internacional que funcionaria como um regulador (cf. ABBOTT, 1991; PRATOR, 1968; QUIRK, 1985, 1990a). De forma menos alarmista, mas ainda exibindo resquícios de um prescritivismo, tanto Crystal (2007) que advoga em favor de um inglês global como possibilidade de impedir sua fragmentação em línguas mutuamente incompreensíveis, quanto Jenkins (2003, 2004), que estabelece a inteligibilidade como meta através de seu Núcleo Comum de características fonológicas, deixam de dar atenção ao seguinte princípio que propomos diante dos conceitos que temos articulado até aqui: *o que é passível de degeneração, na verdade, é a inteligibilidade, e não a língua*, sendo, pois, do ponto de vista das políticas linguísticas, desnecessário promover reguladores de qualquer natureza, já que a inteligibilidade pertence a uma categoria conceitual avaliativa e não da ordem da descrição, como nos lembra Rajagopalan.

Inteligível é um adjetivo avaliativo assim como *bonito, feio, fácil, difícil, primitivo, civilizado*, e assim por diante. Todos automaticamente invocam a figura de um avaliador. Quem puder voltar ao passado e relembrar nossas primeiras aulas de Linguística Geral, principalmente a Introdução ao Estudo Científico da Língua, ou Linguística 101, se lembrará logo que nosso primeiro contato com a Linguística foi uma longa discussão com o objetivo de exaltar o caráter científico da disciplina, em oposição ao trabalho ultrapassado dos gramáticos tradicionais. E parte do que se queria dizer ao afirmar que a disciplina era científica se evidenciava ao destacar-se o fato de que os comentários avaliativos sobre a língua eram rejeitados e que, no lugar deles, eram usados comentários puramente ‘descritivos’. Assim, ao contrário da percepção popular, língua alguma, não importa o quão exótica soasse, poderia ser qualificada como fácil, difícil, bonita,

feia, por si só. O tamil pode parecer bem exótico para um falante do húngaro, mas não para um falante do malaio, ou telugo. Do mesmo modo, variedade alguma é inteligível por si só. Tudo depende de quem faz o comentário e sobre qual língua ou variedade o faz.(RAJAGOPALAN, 2010b, p.468, tradução nossa)⁶⁶

Rajagopalan põe-se sempre a reiterar sua tese de que não é a disponibilidade de uma língua comum que garante a comunicação entre os falantes, mas sua decisão de interagir (op.cit. e 2001), o que reforça sua afirmação de o WE ser um fenômeno sem precedência na história, pois, embora constitua espaço para interlocutores oriundos de diversos lugares e falantes de línguas díspares, possui como traço o pluricentrismo das normas, as quais são produto do empenho dos usuários para lançar mão de estratégias que tornem possível a interação. É nesse sentido a advertência de Canagarajah sobre nossa necessidade de “conceber uma comunidade de falantes de inglês que não se baseia em traços comuns” (2007, p. 235, tradução nossa), como já dissemos. Segundo ele, a ideia de comunidade linguística possuidora de traços comuns, compartilhados não passa de uma ‘utopia linguística’, pois se baseia em traços inexistentes, frutos de invenção, entre os quais, a língua, ou a variante comum como código centralizado e centralizador figura entre os aspectos compartilhados mais importantes nesse quadro mitológico.

Uma afirmação de Smith e Nelson (2006, p.429) sobre a inteligibilidade corrobora os argumentos de Rajagopalan e Canagarajah acima:

Contudo, ao encararmos esta questão de um ponto de vista sociolinguisticamente realista, precisamos lembrar que nos últimos 200 anos sempre houve falantes do inglês em alguns lugares do mundo que não são inteligíveis para outros falantes do inglês em outras partes do

⁶⁶ “*Intelligible* is an evaluatory adjective like *beautiful*, *ugly*, *easy*, *difficult*, *primitive*, *civilized* and so on. All of them automatically invoke the figure of an evaluator. Those of us who can go back in time and recall our earliest lessons in General Linguistics, especially Introduction to the Scientific Study of Language or Linguistics 101, will easily remember that our first exposure to Linguistics was a lengthy harangue aimed at extolling the character of linguistics as a scientific discipline, opposed to the work of ‘old-fashioned’ traditional grammarians. And part of what was meant by saying that the discipline was scientific was made clear by highlighting the fact that it eschewed evaluatory remarks about language and used instead non-evaluatory, purely ‘descriptive’ ones. Thus, contrary to popular perception, no language, howsoever exotic it might sound, was easy or difficult, beautiful or ugly, in and of itself. Tamil might sound somewhat exotic to a speaker of Hungarian, but not to a speaker of, say, Malayalam or Telugu. By the same token, no variety is intelligible or otherwise in and of itself. Rather, it all depends on who is making the remark and about what language or variety.” (RAJAGOPALAN, 2010b, p.468)

mundo. Isso é um fenômeno natural quando uma língua qualquer se torna tão difundida. Não é algo que “vai acontecer”, mas que já vem acontecendo e continuará a ocorrer. É desnecessário que todos os usuários do inglês sejam inteligíveis a todos os outros usuários. (SMITH e NELSON, 2006, p.429, tradução nossa)⁶⁷

Kirkpatrick (2007) se posiciona de forma semelhante em relação à inteligibilidade quando questiona sua utilidade como critério para determinar se certa variedade se tornou uma língua por si só ou se continua atrelada à língua da qual “adveio”. Segundo ele, “muitas variedades do inglês britânico não são mutuamente inteligíveis(...) se a motivação do falante for a de destacar sua identidade”(op.cit. p. 35). Outro exemplo interdialeto é dado por Swan (2006, p.150) quando menciona o fato de que a variedade americana do Arkansas e a variante britânica de Glasgow não são inteligíveis entre si. Dito de outro modo, a inteligibilidade é um construto que se situa no campo político e não estritamente linguístico. É também da ordem da volição e do que se delibera fazer. Não significa que, linguisticamente, não seja possível delimitar sincronicamente a identidade de uma língua e buscar compreender os diferentes graus de inteligibilidade que os usuários de uma variedade ou outra poderão alcançar. Impossível é fazê-lo no intuito de manter o estrato como norma e assim, estabelecer começos e fins, territórios e não-territórios, em um discurso científico calcado em identidades supostamente puras e possuidoras de uma essência. Inteligibilidade, assim, remeteria sempre a uma presença, a uma positividade que não é possível detectar no sistema de signos, que opera por *différance*, em ininterrupto fluxo de iterabilidade, como dissemos.

Naturalmente, as implicações práticas de tal afirmação para quem lida com o ensino, por exemplo, são diversas e, embora não tenhamos a intenção de tratar desse assunto neste capítulo (Cf. Capítulo 5), podemos adiantar que a relativização do alarmismo e da preocupação exacerbada sobre a fragmentação da língua e de como ensiná-la não pode

⁶⁷ “In facing this question from a sociolinguistically realistic point of view, however, it must be kept in mind that for at least the last two hundred years there have been native English-speaking people in some parts of the world who have not been intelligible to other English-speaking people in other parts of the world. such is a natural phenomenon when any language becomes so widespread. It is not something that is "going to happen" but something that has happened already and will continue to occur. It is unnecessary for every users of English to intelligible to every other user of English.” (SMITH e NELSON, 2006, p.429)

se transformar em apatia relativista, mas deflagrar uma postura diferente, rumo a uma reconstituição necessária das noções que balizam nossos estudos e práticas. Makoni & Pennycook (2007a), em uma abrangente discussão dos pressupostos sobre a natureza da linguagem e da forma como é conceituada, defendem peremptoriamente a ‘desinvenção’ dos diversos mitos, incluídos entre os quais estão ‘língua’, ‘inteligibilidade’, para citar alguns, propondo uma ‘reconstituição’ pela qual se reconheça que os usuários do WE negociam estratégias durante as interações, que são processos em que se reconhece a diferença, em que se usam recursos sociolinguísticos e também psicológicos, em que não há obsessão pela acuidade, exatidão das formas linguísticas, e nas quais se desenvolve uma consciência metalinguística. A crítica de Nelson (2011) à preocupação excessiva com a inteligibilidade exhibe uma orientação semelhante, como se pode depreender no excerto abaixo:

É ainda comum ler e ouvir as preocupações sobre a perda da inteligibilidade entre as variantes do inglês. Esta relutância em aceitar a variação está na contramão do que sabemos com base em nosso estudo e experiência relacionados à evolução das línguas. Além disso, nunca fica claro quais agências têm o poder de estabelecer a padronização ou simplificações controladas, nem que sanções tais instituições putativas poderiam usar para pressionar quem elas julgam necessitar de pressão ao adotar adaptações sancionadas em suas próprias variantes do inglês. (NELSON, 2011, p. 31)⁶⁸

Em seu estudo sobre as variedades regionais de menos prestígio do inglês, Anchimbe (2009, p. 277) aborda o problema da inteligibilidade opondo-se à alegada importância de se estabelecer um inglês padrão de referência e apontando a observação de Trudgill (1998, p.39, apud ANCHIMBE, op.cit., p.277) em que “quanto mais se desce a escala social, mais se encontram formas não padrão”. Daí reconhecer-se que o critério da estratificação social é o que prepondera para o estabelecimento de línguas-padrão, e não

⁶⁸ “It is still commonplace to read and hear worries expressed about loss of intelligibility across varieties of English. This unwillingness to accept variation across varieties flies in the face of what we know from our study and experience about the evolution of languages. And it is never made clear what agencies can enforce standardization or controlled simplifications, or what sanctions such putative institutions could use to pressure those identified as needing to be pressured into adopting sanctioned adaptations to their own Englishes.” (NELSON, 2011, p. 31)

questões de ordem linguística. Ele elenca os exemplos abaixo para ilustrar a possibilidade de inteligibilidade mútua a despeito das diferentes regiões e períodos históricos:

(1) Whether had you rather lead mine eyes, or eye your master's heels? (Shakespeare: *Merry Wives of Windsor*. III.ii.3); (2) Tomorrow Sunday, lor. [Tomorrow is Sunday] (Gupta, 1994: 72 – Singapore English); (3) It was all thatched houses was here one time, you know. (Filppula, 1991 – Hiberno-English); (4) Dr Bobga informs relatives and friends that his wife has just put to birth a male baby named George Babilla Bobga. (Simo Bobda, 2002: 2 – Cameroon English); (5) That hat was not belonging to you. (Schmied, 1991: 67 – East African English); (6) I jumped highly. (Sey, 1973: 38 – Ghanaian English) (p.278-279) (ANCHIMBE, op.cit., p.278)

Como se pode notar, as diferenças entre as elocuições acima e o inglês padrão, tanto americano, quanto britânico se dão nos níveis sintático (ordem dos vocábulos, tempo verbal) e lexical. Se tínhamos a capacidade de ouvir estes enunciados e derivar deles sentido, isso a Linguística não dá conta de responder com as categorias de que dispõe.

Crystal (2004:36) analisa o desenvolvimento do inglês a partir dos conceitos de “força centrípeta” e “força centrífuga” para corroborar o argumento em favor da composição de um núcleo comum com vistas à inteligibilidade, reconhecendo que o distanciamento entre as variedades padrão e não-padrão vai aumentar e demandar assim a reformulação das funções de inteligibilidade e identidade. Como espaço em que se relativiza a importância das identidades nacionais e onde os participantes negociam tanto suas identidades quanto o conteúdo e a manifestação linguística de suas interações, o WE constitui, ao mesmo tempo, um mecanismo de manutenção de certa integridade do sistema, e um mecanismo de sua fragmentação através da emergência das características vernáculas de seus usuários. Para dizer isso de outro modo, podemos usar o termo cunhado por Pakir (1999) e afirmar que o inglês se tornou “glocal”, requerendo de nós o questionamento de quaisquer posturas conservadoras de “manutenção da ordem”, e com ela a perpetuação das desigualdades sociais que invariavelmente se estabelecem pela língua.

Um argumento contra esta tentativa de controle pela ideologia da inteligibilidade é o de que ninguém geralmente se preocupa em dizer que certas variedades locais do inglês não são inteligíveis no âmbito internacional. Como exemplifica Schneider

(2007, p. 315), “ninguém jamais acusou um fazendeiro de Yorkshire, um pescador de Devon ou um catador de algodão do sul dos EUA de falar uma variedade que não é inteligível internacionalmente”, o que é provavelmente o caso. Ele prossegue afirmando que por isso não faz sentido se preocupar se um “vendedor ambulante de Cingapura, um motorista de taxi africano ou um morador jamaicano da zona rural”(op.cit.) será inteligível internacionalmente, pois isso dependerá de seu desejo de desenvolver habilidades para a comunicação intercultural.

Assim, afirmar que os usos exemplificados na citação acima (ANCHIMBE, op.cit.) são inteligíveis ou não exigirá sempre a eleição de uma referência a partir da qual se considerará a comunicabilidade das orações. Entretanto, que os sentidos circulam como resultado da interação e negociação entre interlocutores, a partir de sua *decisão* de buscar a compreensão mútua parece ser às vezes ignorado em estudos de orientação linguística e cognitiva. Lidar com a produção de sentido, bem como com os conceitos ‘significado’, ‘intenção’ são empreendimentos que a Linguística empurrou para os estudos pragmáticos, por não serem passíveis de tratamento científico. Se tais construtos figuram em estudos de natureza cognitiva, linguística ou de uma pragmática afeita à tradição do significante, razões epistemológicas serão as menos prováveis para tal ocorrência, embora não cessem de travestir a economia política que se estabelece de forma tão estratégica.

O difundido *corpus* compilado por Barbara Seidlhofer e um grupo de pesquisadores em Viena - o VOICE, Vienna-Oxford International Corpus of English⁶⁹ - nos oferece boas pistas sobre o comportamento linguístico que se desenvolve entre falantes não nativos. As regularidades na produção oral dos usuários foram recentemente descritas por Seidlhofer (2011)

⁶⁹ O VOICE é baseado em gravações de 151 interações em inglês, espontâneas, improvisadas, face a face, envolvendo 753 pessoas possuidoras de 49 línguas maternas diferentes, ou seja, o inglês é usado como meio de comunicação entre falantes de diversos contextos linguísticos. Compõem o corpus mais de um milhão de palavras em 110 horas e meia de gravação. As gravações foram feitas entre julho de 2001 e novembro de 2007, geralmente através da utilização de gravadores portáteis com microfones externos. A maioria das gravações é suplementada com detalhes e anotações que incluem informação sobre a natureza do speech event e da interação em questão, bem como sobre os participantes envolvidos nessas interações em inglês como língua granca. As interações gravadas são eventos discursivos completos de campos distintos (educacional, lazer, profissional) e são tipos diferentes de eventos (conversações, entrevistas, reuniões, mesas, painéis, entrevistas coletivas, sessões de pergunta e resposta, seminários, encontros de serviço, discussões em grupo, discussões em oficinas).

- Tendência de eliminar o ‘s’ da 3ª pessoa do singular no presente simples. (*I go, she go*);
- Uso dos pronomes relativos “who” e “which” intercambiavelmente ao invés da distinção de um para humanos e outro para não humanos, respectivamente;
- Omissão dos artigos definido e indefinido em casos que seriam obrigatórios no inglês padrão; (ex. *She is very good student*);
- Inserção dos artigos definido e indefinido quando não ocorreriam no inglês padrão (ex. *we have a respect for all*);
- Pluralização de substantivos que não possuem formas plurais no inglês padrão (*informations, knowledges, advices*);
- Uso do pronome demonstrativo “this” tanto com substantivos no singular, quanto no plural (ex: *this house, this houses*);
- Extensão do uso de alguns verbos gerais para expressar mais significados do que no inglês padrão, principalmente “make”, mas também “have”, “put”, “take” (ex: *make sport, make a discussion, put attention*);
- Uso de um só tipo de “question tag” para todas as situações (geralmente “*isn’t it?*”, mas também “*no?*”) ao invés das variações estruturais requeridas para cada tempo verbal no inglês padrão. (ex: *You live here, isn’t it?*);
- Tentativa de aumentar a clareza pelo uso de preposições ou de substantivos (*discuss about something, phone to somebody; black color, how long time*)

Sem dúvida, a disponibilidade de um *corpus* do inglês falado é de grande importância já que, nesse caso, os eventos comunicativos não são diretamente influenciados pelo processo de padronização e estabilização que a escrita impõe. Ou seja, as interações ocorrem espontaneamente e requerem dos interlocutores constante engajamento na negociação do sentido para que haja inteligibilidade mútua. Note-se, no entanto, que é da própria Seidlhofer a hipótese de que à inteligibilidade mútua se deve o sucesso comunicativo das interações em inglês como *lingua franca*:

As formas que o inglês como *lingua franca* (ILF) adquire são geralmente influenciadas por vários fatores incluindo a experiência linguística e cultural de seus falantes. Isto significa, é claro, que o ILF tem muitas formas diferentes, mas, apesar disso, comunicação bem sucedida em ILF certamente ocorre em milhares de interações todos os dias em todo o mundo. Então, deve haver um núcleo comum significativo de vocabulário,

gramática e pronúncia que torna isso possível. (SEIDLHOFER, 2006, p.92)⁷⁰

Escapa à pesquisadora o que já temos discutido a respeito do sucesso comunicativo entre interlocutores de perfis linguístico-culturais diversos. Não é a disponibilidade de uma língua ou cultura comum que garante a comunicabilidade (RAJAGOPALAN 2001; 2010b), mas os objetivos que possuem e a decisão de interagir. Em outras palavras, as pessoas interagem por razões políticas sujeitando a língua, apropriando-se dela, dominando-a como lhes convém. Não negamos que as regularidades ocorram e tendam a se cristalizar dependendo do contexto. Nesse sentido, há várias coincidências entre as características elencadas por Seidlhofer (op.cit.) e Schneider (2007, Cf. Seção 2.3.2). Contudo, insistimos que a indicação de um núcleo comum como causa de haver comunicação reduz o fenômeno linguístico a uma mera transmissão de mensagens e a língua a um código.

Tem-se, pois, que, como política do WE, a inteligibilidade funciona como aquela última cartada a ser dada quando todos os conceitos cristalizados em nosso modo coletivo de pensar caem por terra, ou seja, permanece sempre o resquício da ideologia da língua padrão e do viés anglo americano nos estudos do WE concretizado na ideia de inteligibilidade. Em outras palavras, é como se fosse sempre possível questionar quaisquer conceitos derivando deles novas abordagens e modelos de análise do WE quando, no final das contas, o que conferiria propriedade a qualquer afirmação teórica seria o quão “inteligível” uma certa variedade é. Ou, para usar o argumento rajagopalaniano de que a avaliação vem sempre disfarçada de descrição, poderíamos equacionar tal raciocínio com a possibilidade de, no final de toda elucubração teórica, alguém nos dizer: “mas essa variante não é bonita o suficiente”, ou mesmo “essa variante existe, mas não é tão civilizada quanto precisaria”. O construto ‘inteligibilidade’ se situa na mesma ordem semântica. O problema

⁷⁰ “The forms that ELF takes are usually influenced by various factors, including the linguistic and cultural background of its speakers. This means, of course, that ELF takes many different forms, but despite this, successful communication through ELF clearly does occur in millions of interactions every day and all over the world, so there must be a significant common core of vocabulary, grammar and pronunciation that makes this possible.” (SEIDLHOFER, 2006, p.92)

é que ele não pode sequer ser operacionalizado sem que se lhe dê referência fixa, empurrando novamente para o fosso toda a intenção de relativizar o epicentro linguístico de prestígio, as variedades hegemônicas do inglês.

Embora o paradigma dos World Englishes contribua para uma abertura cada vez maior rumo à relativização da noção de inteligibilidade, ela continua virtual em todos os âmbitos das atividades languageiras em que se insere o WE, sejam elas pesquisa, teorização, ensino, aprendizagem, o que reforça a importância de tematizar este construto sempre que necessário a fim de provocar práticas diversas das atuais.

3.2 - O World English pela Nova Pragmática

A contribuição do pensamento de Kanavillil Rajagopalan para o estudo do WE é de longa data e tem se concretizado tanto através das inúmeras publicações sobre diversos aspectos do assunto - como se pode observar nas diversas seções acima - quanto pelos desdobramentos de seu posicionamento teórico nas políticas linguísticas e na pedagogia de língua, com especial destaque para o contexto brasileiro.

No que tange às publicações, sua obra, que não fixa fronteiras disciplinares, subsidia discussões relativas à geopolítica do inglês; à desconstrução e reconstituição dos preceitos constitutivos das teorias na área (exemplos são as noções de língua, falante nativo, inteligibilidade, proficiência); ao ensino do inglês nos setores público e privado; à formação de professores de línguas; à produção de material didático; ao letramento crítico; às questões de identidade, multilinguismo, tradução, multicânonos, sem mencionar os textos indiretamente relacionados à questão do WE, mas que também enriquecem seu estudo pela trilha da Nova Pragmática.

Os desdobramentos, por sua vez, têm se dado tanto pelo crescente espaço que sua “perspectiva WE” tem ocupado nas discussões e publicações acadêmicas, quanto no desenho de currículo no ensino superior⁷¹, e nos cursos de idiomas, fortalecendo cada vez

⁷¹ Exemplos dessa influência incluem a inserção de disciplinas nas grades dos cursos de Letras não atreladas a uma nacionalidade específica, como “Literatura em língua inglesa”, “WE”, ora figurando como disciplina nas grades curriculares, ora como componente nos cursos de formação continuada de professores de inglês no Brasil.

mais uma visão não purista da língua, não referendada pelas variantes de prestígio (anglo americanas) e, assim, apontando para a possibilidade de se manter aberto esse espaço institucional para uma abordagem não segmentada do fenômeno linguístico.

Se a teorização de Rajagopalan não se confina ao espaço acadêmico, o que é infelizmente típico de uma Linguística torre-de-marfim, isso se deve principalmente à postura dialética que assume tanto em relação ao exame da linguagem, quanto no que diz respeito à sociologia do conhecimento (RAJAGOPALAN, 2010a, p.16) que se evidencia em sua prática, ambos refletidos em seus escritos. Com efeito, é exatamente nessa linha que, juntamente com Jacob Mey, Rajagopalan insiste numa Pragmática sobre a qual não seja necessário acrescentar uma dimensão social, de envolvimento com as contingências em que a língua se inscreve sociohistoricamente, mas que tal dimensão social seja reconhecida como constitutiva mesma do fenômeno linguístico, inerente a ele, e dele inseparável. Batendo nessa tecla, ele cita Jacob Mey:

Não podemos descrever a linguagem e seu uso fora do contexto desse uso, ou seja, da sociedade na qual ela é usada. Quer iniciemos com uma definição de língua (qual delas?) e depois definamos sociedade (qual tipo), quer seja o inverso, isso só vai nos levar a difíceis manobras (tanto frenéticas quanto improvisadas) para colar as partes que, desde o início, nunca deveriam ter sido separadas. (MEY, 1985, p.11, apud RAJAGOPALAN, 2010a, p. 32)

Decorrerá disso tanto a impossibilidade de sistematizar, classificar definitivamente o objeto que se escolha para examinar, quanto a inevitável inserção da disciplina – ou o reconhecimento de sua presença natural – na dimensão política dos processos sociais. É inclusive nesse sentido que junto com Derrida podemos pensar a obra de Austin como uma proposta de teoria da linguagem que envolve uma “teoria sobre o direito, a ética e a política” (RAJAGOPALAN, op.cit., p.8), o que nos afasta cada vez mais da pragmática linguística consagrada por Searle, suposto herdeiro do pensamento de Austin. Ao construir seu argumento em favor de uma teoria da linguagem que transcendesse a tradição chomskyana segundo a qual a competência implicaria a capacidade de dizer todas e somente as sentenças gramaticais de sua língua, Searle declara:

Pode-se objetar a essa abordagem que tal estudo ocupa-se apenas com o ponto de interseção entre uma teoria da linguagem e uma teoria da ação. Mas minha resposta a isso seria que, se minha concepção estiver correta, uma teoria da linguagem é parte de uma teoria da ação, simplesmente porque falar é uma forma de comportamento governada por regras. Agora, sendo governada por regras, ela tem traços formais que admitem um estudo independente. Mas um estudo puro dos traços formais sem um estudo de seu papel em atos de fala seria como um estudo formal da moeda e dos sistemas de crédito sem um estudo do papel da moeda e do crédito em transações econômicas (SEARLE, 1969, p.17, apud RAJAGOPALAN, 2010a, p. 68)

O problema é que tal “estudo independente” não só passa a representar a língua como algo da ordem do cálculo – e aí está o viés estruturalista de Searle - como reveste seu estudo de uma cientificidade incoerente com a abordagem austiniana, uma vez que Austin, exatamente por esta razão, sequer formalizou uma teoria. A crítica de Rajagopalan a este posicionamento se baseia no fato de que Searle, embora enfatizasse que sua pragmática não dialogava com a visão estruturalista, por razões muito mais políticas do que teóricas, se aproximou da linguística gerativista como oportunidade (ou oportunismo) de obter maior prestígio acadêmico, inserindo sua pragmática na vitrine do mundo científico. Refletindo sobre o pensamento de Rajagopalan em seu empreendimento de recuperar a orientação austiniana nos estudos pragmáticos, Ferreira afirma:

(...) a notoriedade e fama que Searle ganhou depois de se apresentar ao mundo com o herdeiro-mor da teoria dos atos de fala deve-se exatamente ao fato de ele ter conseguido, aos olhos do *mainstream* filósofo-linguístico, fazer o que Austin não tinha conseguido em suas insistentes tentativas: encontrar o antídoto para a rebeldia da linguagem, sintetizada pela imprevisibilidade da força ilocucionária de todo ato de fala e pela perlocução advinda desta força. Em outras palavras, propor uma Teoria dos Atos de Fala que pudesse prever todos os usos linguísticos e que estivesse totalmente comprometida em fazer o que tanto tranquiliza o coração dos homens: classificar, sistematizar, pôr ordem nas coisas, conhecer para se acalmar e perder o medo, no caso, do que se coloca desde o início como algo furtivo, inclassificável, imprevisível. (FERREIRA, 2010, p.20)

A intenção aqui é que estas ponderações nos conduzam à compreensão da Pragmática a partir de uma perspectiva não cientificista, o que significará necessariamente abandonar a leitura que Searle faz da obra do filósofo e acolher a proposta de Rajagopalan

que se firma sob o nome de Nova Pragmática (2010a). Se for possível arriscar uma sucinta descrição do que esta perspectiva recobre, tem-se que: i- os atos de fala, como “unidades de análise indissolúvelmente culturais, compreensíveis apenas enquanto fatos institucionais, específicos de cada comunidade de fala”(RAJAGOPALAN, op.cit., p.65) são irreduzíveis à taxonomização⁷²; ii- todo ato de fala é performativo e sujeito à recursividade, a respeito do que, Rajagopalan destaca, o discurso científico se dá como grande performativo produtor de outros; iii- reconhecer que todo dizer é fazer solicita levar às últimas consequências o princípio nessa máxima implícito de que a linguagem não representa o objeto, não sendo, pois, dotada de referencialidade e não podendo ser distinguida da metalinguagem, o que resulta no próximo princípio iv- qualquer formulação de ordem epistemológica invariavelmente afeta a ontologia que a tradição do realismo platônico sempre fez crer como existente *a priori*.

Compondo um quadro disciplinar que excede a filosofia da linguagem em si, a Nova Pragmática se situa além da tradicional aceção segundo a qual seria uma das áreas da Linguística, ou, para usar o termo que o senso comum acadêmico consagrou a partir da declaração espirituosa do próprio Austin, a grande lixeira na qual se deposita aquilo com que não se pode/sabe lidar:

Acredito que a única maneira clara de definir o objeto da filosofia é dizer que ela se ocupa de todos os resíduos, de todos os problemas que ficam ainda insolúveis, após experimentar todos os métodos aprovados anteriormente. Ela é o depositário de tudo o que foi abandonado por todas as ciências, em que se encontra tudo o que não se sabe como resolver. (AUSTIN, 1958)

Rajagopalan explicita a orientação que pretende manter para a Nova Pragmática, propondo que seja vista não somente como uma perspectiva *da* Linguística, mas *sobre* a Linguística (RAJAGOPALAN, op.cit. p.40). Importa observar, portanto, que aquilo que a Linguística tradicionalmente tem reputado como “residual” e jogado na “lixeira” – o sujeito, a história, os processos de subjetivação, os mecanismos que incidem

⁷² Merece registro o fato de o próprio Austin ter se empenhado, sem sucesso, em estabelecer classificações dos atos de fala. Cinco grupos figuraram em sua sistematização “confessadamente vaga”(RAJAGOPALAN, 2010^a, p.47): os veriditivos, exercitivos, comissivos, comportamentais e expositivos.

sobre a língua imprimindo-lhe novos contornos, etc., seriam, com efeito, os componentes mais nobres de seu próprio campo de estudo, a *raison d'être* de um campo que realmente tivesse algo a dizer sobre a linguagem em uso. Tomamos o adágio de que “o lixo de um é o tesouro de outro” em nossa afirmação de que a Nova Pragmática como perspectiva envolve muito mais do que apenas estudar um determinado aspecto da língua, assim como também transcende a ideia de que se “ensinaria” a Pragmática, como é típico na tradição pragmática linguística a partir de Searle, que se consagrou pela Linguística Aplicada à pedagogia do inglês como língua internacional (exemplos são o conceito de adequação ou “appropriateness” que Hymes, 1972, 1974 deriva de sua teoria de competência comunicativa e baseados na qual, Canale e Swain, 1980, elaboram a questão da comunicação entre usuários do inglês como segunda língua.).

Concernente ao WE, situar seu estudo no seio da Nova Pragmática possibilita direcionar nosso olhar para várias direções, ao mesmo tempo em que mantemos nosso foco no objeto que delineamos. Por essa via, podemos, por exemplo, embasar nossa orientação contra hegemônica no trato com a variação, relacionando à ideia de performativo o fato de as línguas terem sido tradicionalmente “descritas” a partir de categorias não falsificáveis, como “estados-nação” e “falante nativo”, sendo tais “descrições” tão mais reprodutoras de supostos centros e supostos estratos quanto mais geradoras de epistemologias, numa metalinguagem científica (um dizer, um performativo) de circulação incessante, recursiva, mas também identificável e passível de desconstrução e reconstituição a partir crítica que buscamos.

Também pela Nova Pragmática oferecemos a justificativa de nossa hesitação tanto em nomear, quanto em aceitar e reproduzir as diversas nomeações dadas ao fenômeno do WE sem o mínimo de problematização. E a justificativa é que, como depreendemos a partir da máxima de Austin (1962), nomear é dizer, e dizer é fazer. O que fazemos ao dizer *World Englishes* é diferente do que fazemos ao dizer *WE*, assim como faríamos algo completamente diferente ao dizer *Global English* e, ainda distinto ao dizer *International English*, assumindo, assim, via nomeação, que estamos submetendo nossa nomenclatura e nossa epistemologia a um ato performativo que não cessará de se repetir no ciclo de sua enunciação. Assumimos também a inexistência de um objeto estanque – no caso, o WE -

que, na base do realismo platônico com que a Nova Pragmática não comunga, poderia ser descrito e teorizado sem que sobre ele incidisse qualquer efeito do meu ato de teorizar. Dito de outro modo, abordar o WE a partir da Nova Pragmática é não nos furtarmos ao posicionamento ético e político que o estudo demanda, respondendo pelos desdobramentos de nossa escolha, trazendo, como assevera Ferreira (op.cit., p.21) “a linguagem e todas as suas consequências para o nosso colo – lugar mais do que devido – o que significa: a responsabilidade por tudo o que fazemos quando dizemos.”

Deleuze e Guattari elegem a Pragmática como campo excelente para o estudo da linguagem uma vez que reconhecem sua inscrição, como Austin, no campo da ação. Para os filósofos franceses, a linguagem é uma questão política, antes de ser Linguística.

A linguagem não se contenta em ir de um primeiro a um segundo, de alguém que viu a alguém que não viu, mas vai necessariamente de um segundo a um terceiro, não tendo, nenhum deles, visto. É nesse sentido que a linguagem é transmissão de palavra funcionando como palavra de ordem, e não comunicação de um signo como informação. A linguagem é um mapa e não um decalque. Mas em quê a palavra de ordem é uma função coextensiva à linguagem, visto que a ordem, o comando, parecem remeter a um tipo restrito de proposições explícitas marcadas pelo imperativo? As célebres teses de Austin mostram que não existem, entre a ação e a fala, apenas relações extrínsecas diversas, de forma que um enunciado possa descrever uma ação no modo indicativo, ou antes provocá-la em um modo imperativo. (DELEUZE e GUATTARI, 2011b, p. 14)

Em Deleuze e Guattari (op.cit.) a Pragmática implica a não representatividade da língua em relação ao mundo, mas a produção por ela da ‘palavra de ordem’, sua unidade mínima, uma unidade, “antes de tudo, política” (op.cit., p.49), coextensiva à linguagem e análoga ao performativo de Austin. “A linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer”, dizem os filósofos (op.cit., p.12), estabelecendo, assim, que o estudo da linguagem se dê pela via da Pragmática, sempre diversa da disciplina em sua acepção de subárea da Linguística. Designam o estudo também como ‘micropolítica’, situada no ‘campo molecular’, que se distingue do ‘campo molar’. O campo molar é sempre uma política arborescente, como a abordagem de Chomsky, que designa estruturas e princípios a partir de estratificações rígidas, excluindo a contingência e

sua demanda por flexibilidade; derivando princípios de características ou entidades externas ao que produz (exemplos são o ‘falante ideal’ do Gerativismo, o *Núcleo Comum* de Jenkins e a pragmática searleana). Essas entidades – molares – se relacionam com as instituições, o governo e o mundo cívico, possuindo elementos definidos e respaldados pelo aparato do Estado (exemplos são as “identidades” de gênero, de orientação sexual, de raça e de língua). A micropolítica – termo que alternam com pragmática – está inscrita no campo molecular, que possibilita conectar o local e o singular. O campo molecular se constitui das contrapartes da molaridade, ou seja, microentidades políticas em constante mobilidade e fluidez sobre as quais incidem a criatividade e as contingências da vida. Como depreende Kenneth Surin ao teorizar sobre a pragmática de Deleuze e Guattari:

A micropolítica cria um ‘ethos de devir revolucionário permanente’, um ethos não limitado por uma política baseada nas formas já mortas do burocrático socialismo soviético, nem na democracia social liberal. Nesse ethos, nosso critério de pertença e afiliação será sempre sujeito a um tipo de movimento caótico, em que um novo conhecimento político é criado dissipando a mentira autorizada que nos foi contada por aqueles que agora possuem o poder político, com seu amor pelos estados-nação, tribos, clãs, partidos políticos, igrejas, e talvez, tudo o que até agora foi feito em nome da ideia de comunidade. Simultaneamente, esse ethos criará novas solidariedades coletivas que não se baseiam nesses velhos ‘amores’.
(SURIN, 2010, p. 166)⁷³

É nesse sentido de política da língua que a crítica de Deleuze e Guattari se intersecciona com a Nova Pragmática, possibilitando pensar o WE como fenômeno não confinado às formatações que, embora se apresentem como exclusivamente (socio)linguísticas, compõem sempre um cenário macropolítico de territorialização, uma política molar, via reificação de estratos na língua. Se pela anti-teoria de Austin chegamos à conclusão da irredutibilidade do ato ilocucionário, da natureza performativa da linguagem e

⁷³ “Micropolitics, therefore, creates an ‘ethos of permanent becoming revolutionary’, an ethos not constrained by a politics predicated on the now defunct forms of Soviet bureaucratic socialism and a liberal or social democracy. In this ethos, our criteria of belonging and affiliation will always be subject to a kind of chaotic motion, and a new political knowledge is created which dissipates the enabling lie told us by those who now have political power, with their love for nation- states, tribes, clans, political parties, churches, and perhaps everything done up to now in the name of community. At the same time, this ethos will create new collective solidarities not based on these old ‘loves’.” (SURIN, 2010, p.166)

de sua não sujeição à vericondicionalidade (Cf. 2010 RAJAGOPALAN, pp 59 e 15, respectivamente) , em Deleuze e Guattari podemos explorar como o abandono desse ‘atomismo’(cf. RAJAGOPALAN, op.cit. p.47) pode ser pensado como micropolítica molecular, em que se privilegia a não fixidez, ensejando a compreensão do WE – e, a reboque dele, da língua – fora das axiomáticas, ou seja, em seu devir. Sobre esses conceitos, discorreremos com mais detalhe no próximo capítulo.

3.3 - Uma Proposta de tese

Almejamos nesse trabalho postular que o WE, como fenômeno sem precedente na história, reflete, apesar disso (e também por isso), a realidade mesma de toda e qualquer língua. Dele partimos para elaborar uma crítica do objeto “língua” da forma como é teorizado pela Linguística Moderna: como estrutura, como sistema fechado, ou como instrumento de comunicação. Defendo que, a partir da visão de língua menor, conceito que buscamos em Deleuze e Guattari em seu estudo da obra de Franz Kafka, o WE inscreve o outro, o devir incessante, a desterritorialização da grande língua hegemônica, tanto o inglês anglo americano, quanto o conceito de língua que vale para quaisquer línguas de prestigiado status frente a línguas menores. Essas línguas sem estatuto de oficialidade – e, portanto, chamadas de “variedades”, dialetos, basiletos, crioulos – desterritorializam as grandes, contaminando-as a promover linhas de fuga rumo a outras reterritorializações. Inscrevem, por isso, alteridades, o outro, o errante, o “errado” o “não nativo”, o “agramatical”, a prosódia “desviante”. Ser menor, uma potência (*puissance*) de variáveis é a única possibilidade para que o WE afete a grande língua, por sua vez, um poder (*pouvoir*) de constantes (DELEUZE & GUATTARI, 1977), pois não há devir-grande língua, assim como não há devir-homem, nem devir branco, nem devir hétero, nem devir ocidental. Em estado de menoridade, o WE “devém” sobre as variantes de dimensão política maior, incidindo sobre elas, fazendo rizoma num movimento oposto ao que tais línguas maiores, grandes línguas, fazem: incidir sobre a variação, fazendo “um”. O diálogo só é possível, pois, entre variantes, incluídas entre elas as variantes hegemônicas, quando em posição de “igualdade”, num espaço des-hierarquizado – o qual, propomos, é o WE. Des-

hierarquização, na acepção que apresentamos não deixa de inscrever o conflito, a disputa e a assimetria de forças, mas forja uma política molecular que não fecha com majorações da língua. A tese que defendemos aloca a língua no seio dos processos sociais, dos quais ela é inalienável. Disso decorrem as implicações de uma visão de língua inscrita na menoridade, implicações epistemológicas e políticas (incluída nesses dois domínios a pedagogia). Constitui nosso projeto de tese propor a potência de intervenção política via teorização, já que esta nunca é por nós tomada de modo alienado dos processos sociais, mas sempre advindo deles e para eles necessariamente retornando, como preconiza a Nova Pragmática em sua possibilidade única de existir como estudo do fenômeno linguístico: inscrita no social. Nessa mesma linha, em seu ensaio sobre a pragmática como micropolítica no livro que intitula “Revolução Molecular”, Guattari afirma:

É preciso partir das práticas existentes para chegar aos vícios de origem das teorias, pois, de um modo ou de outro elas se prestam a tais distorções. A atividade teórica dificilmente escapa à tendência do capitalismo que é de ritualizar, de recuperar toda prática, por menos subversiva que seja, cortando-a dos investimentos desejantes; a prática teórica só pode esperar sair de seu gueto abrindo-se para as lutas reais. A primeira tarefa de uma teoria do desejo deveria ser a de procurar discernir as vias possíveis para sua irrupção no campo social.(GUATTARI, 1981, p.77)

As reflexões que proponho a partir do referencial teórico selecionado exibem esse desejo de “discernir as vias possíveis”. Presumindo que elas possam ser construídas – ainda que sempre sob o signo da transitoriedade - e que a nós que teorizamos cabe esse exercício e empenho de “tensionar as cartografias [já] bem sedimentadas” (ALMEIDA, 2006, p. 161) do que é ser língua, importa que este trabalho encerre, esperamos, a desconstrução de axiomas, a desinvenção de conceitos e que tal processo irrompa no social, como toda abordagem que se queira realmente pragmática e crítica tem que ser.

Resumindo, este capítulo buscou fornecer nosso embasamento para optar pelo exame e desconstrução de conceitos que representam o WE no discurso consolidado no meio acadêmico e educacional, deixando entrever a possibilidade de formulação e articulação de conceitos outros – empreitada que tomamos no próximo capítulo.

Procuramos também aqui explicitar a possibilidade de teorizar sobre o WE pela perspectiva da Nova pragmática que se configura como campo para o estudo das línguas de maneira articulável com a filosofia. Portanto, ao eleger os conceitos para construir nossa escrita neste capítulo que se encerra, também tivemos como propósito insistir em uma postura filosófica segundo a qual “toda criação [de conceitos] é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade [e também segundo a qual](...) o primeiro princípio da filosofia é que os Universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados.”(DELEUZE & GUATTARI, 1992, p.15). Tentamos não somente explicar, mas sobretudo compreender por que alguns dos conceitos aqui discutidos se tornam universais. Quisemos indagar, também, por que a vontade de verdade, a compulsão metafísica persiste neste campo, arrastando teóricos, usuários, professores em direção a supostos universais e pontos de convergência. Obviamente, a relação estreita destes conceitos com as grandes narrativas e com uma linguística arborescente, centralizadora os põe na rota da universalização dos eventos, que se dedica à homogeneização e à estratificação, colaborando para que se mantenha o significante como rei, o centro econômico e bélico do mundo como senhor, buscando abafar assim, a voz das línguas, usuários e práticas inscritas no plano das imanentes multiplicidades. Abafando o som da melodia que se dá no plano da língua como devir, entoada em tom menor, de menoridade para menoridade, à margem, na periferia porque é no imenso fora consagrado pela grande língua – e só nele - que se dá o encontro, a troca, a hibridização pela qual tudo se desterritorializa em escalas cromáticas que suportam e reverberam dissonâncias, contaminam de devires a grande língua e sua escala diatônica, perturbando sua melodia linear e a previsibilidade da finitude de seus sons. Se, com Canagarajah (1999a), tomamos o fenômeno do WE como “atos de resistência sociolinguística ao imperialismo”, forjamos também, para além da resistência, uma investida política via teorização e política linguística.

4 - A DIFUSÃO DO INGLÊS PELA FILOSOFIA PÓS-MODERNA

Com efeito, todo conceito, tendo um número finito de componentes, bifurcará sobre outros conceitos, compostos de outra maneira, mas que constituem outras regiões do mesmo plano, que respondem a problemas conectáveis, participam de uma co-criação. Um conceito não exige somente um problema sob o qual remaneja ou substitui conceitos precedentes, mas uma encruzilhada de problemas em que se alia a outros conceitos coexistentes.

(Deleuze & Guattari, 1992, p.30)

Tendo apresentado no capítulo anterior a situação do inglês no contexto mundial a partir dos conceitos que têm balizado sua teorização, buscamos aqui um aprofundamento desta problemática no intuito de abrir espaço para a proposta de redimensionar nossa visão do fenômeno do WE com o aporte da filosofia. A tentativa aqui é de articular os conceitos disponíveis pela filosofia política de Deleuze, especialmente a que se consolidou em seu trabalho de coautoria com Félix Guattari em *Mil Platôs* e em *Kafka-Por uma Literatura Menor*, embora também nos valhamos de outros textos de sua autoria, seja em parceria, seja individualmente. Organizamos este capítulo examinando os conceitos palavra de ordem, rizoma e literatura menor de Deleuze e Guattari na relação que tentamos construir com o WE; conceitos estes que se entremeiam com as postulações sobre *differánce*, escritura e a metafísica da presença de Jacques Derrida.

Percorremos, assim, a obra de Gilles Deleuze & Felix Guattari, bem como a de Jacques Derrida em busca de conceitos que forneçam uma compreensão do WE de forma a exceder os limites da filosofia analítica e de uma linguística que, privilegiando sempre o significante, retém o estudo da pragmática das línguas em um fosso onde se perpetuam binarismos, totalizações de toda ordem, bem como uma incessante busca por constâncias e reificação delas no interior das línguas.

Com efeito, é da observação e da experiência como usuária não nativa do inglês que pareço ter sido naturalmente levada – e talvez aí esteja uma intensidade no sentido deleuziano – a uma identificação com perspectivas que rompem com discursos fundacionistas sobre a linguagem, inscritos em certo “imperialismo do signo linguístico, do significante e de uma linguística do significante”, (ALMEIDA, 2003, p.22). Logo, se as indagações e o desconforto convocam epistemologias outras, também podemos arriscar que

as perspectivas de DG e de Derrida parecem vir ao encontro desse fenômeno do WE, vir em busca dele, assinalando a possibilidade e a premência de estudá-lo em seu devir, seu incessante “tornar-se outro”, em seu estado contínuo de variação.

Se a tradição filosófica e linguística não apenas outorga, mas, ao fazê-lo, produz e reproduz discursos que relegam os usos menores das línguas a um estatuto de “desvio”, afeita que é a “uma espécie de modo maior, um tipo de escala diatônica, um estranho gosto pelas dominantes, constantes e universais” (DG, 1995) cumpre problematizar, preliminarmente, os fundamentos epistemológicos clássicos e axiomáticos sobre os quais está assentada a noção de língua – e que ecoam sobre o WE - ainda que de forma não explícita, mas dos quais constantemente derivam enunciados e práticas. Ressaltamos, assim, que embora teorias pós estruturalistas no contexto pós-moderno tenham contribuído para novas visões sobre o fenômeno linguístico, reverberando por todos os âmbitos das ciências humanas o princípio de que uma língua na “acepção individual do termo é um conceito escorregadio” (RAJAGOPALAN, 2005b, p.13), também implicando re-conceituações para sujeitos, identidades, etc., mantém-se ainda como efeito no discurso e sobre as práticas languageiras de forma geral: i. que as línguas no sentido de sua delimitação (sintática, léxico-gramatical e fonológica) e de sua nomeação são naturais; ii. que comunidades linguísticas são em geral monolíngues e utilizam línguas que têm como propriedade a univocidade; e iii. que os sujeitos possuem identidades e identificações linguísticas estáveis. O lastro comum a esses axiomas é o essencialismo refletido na visão totalizante e universalista consagrada pela tradição filosófica e linguística, promotora, a um só tempo, de intolerância (porque reforça a homogenia), dogmatismo (porque não duvida dos preceitos que a subjazem), preconceito (porque fabrica um “dentro” e um “fora” e, por consequência, “incluídos” e “excluídos” nas/das práticas linguísticas em geral), e conflito (porque ignora a natureza eminentemente política do fenômeno linguístico, relega seu estudo a uma abordagem cientificista inviabilizando a articulação da produção teórica com o mundo social). Esse quadro se deve à inserção da Linguística, bem como do conjunto dos saberes ocidentais, no universo ao mesmo tempo logocêntrico, ontológico e etnocêntrico, como é possível depreender do seguinte trecho de *Gramatologia*, de Jacques Derrida:

Essa tripla epígrafe não se destina apenas a concentrar a atenção sobre o etnocentrismo que, em todos os tempos e lugares, comandou o conceito da escritura. Nem apenas sobre o que denominaremos logocentrismo: metafísica da escritura fonética (por exemplo, do alfabeto) que em seu fundo não foi mais por razões enigmáticas mas essenciais e inacessíveis a um simples relativismo histórico do que o etnocentrismo mais original e mais poderoso, que hoje está em vias de se impor ao planeta, e que comanda numa única e mesma ordem: 1. O conceito de escritura num mundo onde a fonetização da escritura deve, ao produzir-se, dissimular sua própria história; 2. A história da metafísica que, apesar de todas as diferenças e não apenas de Platão a Hegel (passando até por Leibniz) mas também, fora de seus limites aparentes, dos pré-socráticos a Heidegger, sempre atribuiu ao logos a origem da verdade em geral: a história da verdade, da verdade da verdade, foi sempre, com a ressalva de uma excursão metafórica de que deveremos dar conta, o rebaixamento da escritura e seu recalçamento fora da fala “plena”; 3. O conceito da ciência e da cientificidade da ciência, o que sempre foi determinado como lógica - ainda que a prática da ciência nunca tenha cessado de fato, de fato, de contestar o imperialismo do logos, por exemplo fazendo apelo desde sempre e cada vez mais à escritura não fonética. (DERRIDA, 1973, p. 3-4).

Compartilhamos esta visão de tal maneira a ser possível dizer com todas as letras: vivemos no interior de uma época logocêntrica que inscreve ao mesmo tempo um modelo de ser (vale para um ser linguístico), que é ao mesmo tempo um ser etnocêntrico, marcado pela metafísica fonética do Ocidente, o que se faz presente também no mundo das ciências, logo da Linguística, de forma a inscrever um sistema escritural pneumático, entendido como a imposição de uma interioridade, logo de uma subjetividade, dada *a priori* como o lugar da verdade logo-onto-etnocêntrica.

A partir do argumento derridiano sobre o logocentrismo que constitui nosso tempo torna-se possível aproximar Derrida de Deleuze e Guattari, especialmente se se considera o conceito de palavra de ordem, de redundância e de subjetivação dos autores de *Mil Platôs*:

Dizemos, ao contrário, que aquilo que é primeiro é a redundância da palavra de ordem, e que a informação é apenas a condição mínima para a transmissão de palavras de ordem (e é por isso que não há como opor o ruído à informação, mas antes, opor todas as indisciplinas ou “gramaticalidade”). A redundância tem duas formas, frequência e ressonância, a primeira concernente à significância da informação, a segunda (eu = eu) concernente à subjetividade da comunicação. Mas o

que surge desse ponto de vista é justamente a subordinação ou, mais ainda, da significância e da subjetivação, em relação à redundância. Ocorre que informação e comunicação se separam; e, igualmente, que se destacam uma significância abstrata da informação e uma subjetivação abstrata da comunicação. Mas nada disso nos dá uma forma primária ou implícita da linguagem. Não existe significância independente das significações dominantes nem subjetivação independente de uma ordem estabelecida de sujeição. Ambas dependem da natureza e da transmissão das palavras de ordem em um campo social dado (DELEUZE-GUATTARI, 2011, p. 17-18).

4.1 - A Palavra de Ordem

Se, com Deleuze e Guattari, o que é primeiro na linguagem é a redundância da palavra de ordem, e que esta subordina tanto a frequência, logo a significância, sempre presa às significações dominantes, como a ressonância, logo o processo de produção de subjetividades, indissociável de uma ordem estabelecida de sujeição, é possível argumentar, em diálogo com o argumento derridiano que vivemos numa época logocêntrica, que a palavra de ordem por excelência, antes de tudo no Ocidente, é a sujeição da escritura a uma metafísica fonética, cuja consequência mais evidente, ainda que dissimulada, é a produção de significações e subjetivações logocêntricas. O sopro pneumático da linguagem, de que nos fala Derrida, nesse caso pode ser traduzido como a palavra de ordem do sistema de sujeição social generalizado, inevitavelmente etnocêntrico, logo produtor de redundâncias, sob o ponto de vista do inglês, tendencialmente transmissoras de palavras de ordem que afirmem e reafirmem, de forma imperialista, o lugar da cultura superior, da cultura anglo-saxônica, como palavra de ordem padrão que se inscreve e se inscreverá nas variáveis linguísticas do inglês, elas mesmas redundâncias de uma ordem logocêntrica, inevitavelmente prisioneira do etnocentrismo anglo-americano.

Diante desse quadro, é inevitável a pergunta: como se posiciona o WE em torno das redundâncias submetidas das variáveis linguísticas do inglês falado em outros lugares do mundo? Conseguirá deixar de ser ou funcionar como palavra de ordem do logocentrismo anglo-americano? Não seria a ideia de WE, mesmo distinta do plural, com o “w” minúsculo ou não, indissociável, como redundância mesma, da variável padrão anglo-americano? Seduz-nos a possibilidade de proposição de outra forma de conceber as

interações insubmissas entre as variantes do inglês, sem que se tornem um dilatado discurso indireto que funciona como palavra de ordem de um logocentrismo, que é ao mesmo tempo um fonocentrismo.

Existe, pois, um desdobramento entre a linguagem e o mundo, desdobramento não fundado na representação, mas que tem na palavra de ordem, a unidade mínima da linguagem, segundo Deleuze e Guattari. Esta seria o divisor de águas entre o mundo da expressão e o mundo como expressão ou ação, tal que, ao nos expressarmos, tendemos a agir em conformidade com os valores dominantes de uma dada época histórica, inscrevendo-nos num vasto território de ações languageiras indiretas, que efetivamente têm consequências diretas no que fazemos e no que deixamos de fazer. Sujeitos à palavra de ordem estão, por exemplo, enunciados como “qual falante nativo serve de modelo para o ensino do inglês?”, “como posso melhorar minha pronúncia para que se assemelhe à do nativo?”, “devo ensinar cultura”? (Cf. Seção 4.1)

A palavra de ordem se constitui como um ininterrupto campo aberto de discursos indiretos e seu principal traço, a variabilidade, é igualmente ininterrupto. Ela, a palavra de ordem, não se inscreve apenas na forma imperativa, faça, aja, saia, mas antes de tudo na forma indireta composta pelas mais cotidianas e imprevistas situações discursivas: a relação de uma mãe com seu bebê, as palavras de afeto entre dois namorados, a brincadeira gratuita entre adolescentes, uma alegre conversa entre amigos num bar tranquilo. Por todo lado, como um parasita, é a palavra de ordem que dá o tom e o faz de forma tanto mais eficiente quanto mais parecemos nos encontrar em um contexto leve, tranquilo, aparentemente livre de qualquer comando, hierarquias, imperativos.

Se, com Austin, “dizer é fazer”, em termos de Deleuze e Guattari, dizer é um estrato linguístico cujo núcleo é a palavra de ordem, razão porque falar é fazer ou realizar as palavras de ordem dominantes de uma dada época, principalmente as que dizem respeito a um agenciamento em particular, o agenciamento a partir do qual ocorre a interação linguística; agenciamento pertencente, por sua vez, a um dado regime de signos. Consideremos, como exemplo, o regime de signo marcado pela centralidade de um significante de referência: o pai, Deus, o dinheiro.

No horizonte do regime de signo significante, marcado pela centralidade edípica da figura paterna, como exemplo, uma infinidade de agenciamentos se constitui nos quais a palavra de ordem, até para discordar é: o pai é um interlocutor, o centro sísmico dos dizeres e fazeres. Uma expressão aparentemente inocente, como esta, “Sem meu pai, não seria nada”, dependendo do agenciamento, faz-nos dizer e faz-nos agir segundo as seguintes, entre outras, perspectivas, que efetivamente funcionam como palavra de ordem: 1) o pai é simbolicamente fundamental para a formação dos filhos; 2) sem a família de base patriarcal não somos nada; 3) a família, na centralidade do pai simbólico, é mais importante que a comunidade, o Estado, a coletividade; 4) quem não a tem, portanto, é um infeliz.

Consideremos, por sua vez, este enunciado: “Eu te amo!”. Se seu regime for o significante, ele poderá carregar, como palavra de ordem, nas mais diversas situações de linguagem, o conjunto dos traços acima que dizem respeito à sentença, “Sem meu pai, não seria nada”, de tal sorte que um enunciado remete a outro como se o futuro possível de um singelo “Eu te amo!” fosse o de um filho a dizer, logo, a fazer um mundo: “Sem meu pai, não seria nada”.

Os dois enunciados são coextensivos a um mesmo agenciamento patriarcal, que, por sua vez, é coextensivo a regimes significantes de base monoteísta, transcendental, de forma a se inscreverem e inscreverem, possivelmente, esta palavra de ordem: “Sem Deus, não seria nada” e “Eu te amo, Deus!”. Dizer e fazer, nesse sentido, formam um mesmo bloco indiscernível entre significantes de referência, tal que um centro fálico ratifica outro, provocando um turbilhão de dizeres e fazeres orientados por significantes mestres, tanto mais incisivos quanto mais se dilatam, como palavra de ordem, numa rede sem fim de discursos indiretos, tal como dele dizem Deleuze e Guattari no segundo volume de *Mil Platôs*:

O discurso indireto é a presença de um enunciado relatado em um enunciado relator, a presença da palavra de ordem na palavra. É toda a linguagem que é discurso indireto. Ao invés de o discurso indireto supor um discurso direto, é este que é extraído daquele, à medida que as operações de significância e os processos de subjetivação em um agenciamento estabelecem relações constantes, por mais provisórias que sejam. (DELEUZE E GUATTARI, 1995b, p. 18).

As palavras de ordem são, como discurso indireto, ações preestabelecidas, dominantes, que se inscrevem nos enunciados, nos processos de significação, condicionando subjetividades. Se por si apenas não podem ser consideradas ações efetivas, suas frequências discursivas e enfeixamentos subjetivos não ocorrem sem efetivos atos no campo das ações, dos fazeres. São pois, o reino do já dito e do já vivido no plano do dizer e do fazer presentes, condicionando a ambos, a partir de um intenso movimento de variação que as faz reapresentar-se, nos atos discursivos, como se fossem sempre um discurso direto, ao vivo, a emergir independente do já dito e do já vivido, redizendo-se e revivendo-se tanto mais.

É nesse sentido que nos cabe perguntar, no que diz respeito ao WE, por mais variação que ele inscreva, tendo em vista uma comunidade mundial de falantes do inglês: qual palavra de ordem o orienta? Como não fazer, sob o ponto de vista de Deleuze e Guattari, tendo em vista a pragmática, como a política da e na linguagem, as seguintes perguntas explicitamente políticas: que regime de significante tem orientado o WE? A palavra de ordem, com sua variabilidade incessante, inscrevendo-se nas variações presentes no WE não será a que diz respeito à manutenção da centralidade significante do inglês anglo-saxônico? Até que ponto suportaríamos ou incentivaríamos, como professores de Língua Inglesa, por exemplo, uma variação tão intensa no WE de tal sorte a admitirmos o avanço de uma fronteira, uma intensa linha de fuga ou língua em fuga que passa a constituir-se, fundamentalmente, o inglês, como mundial, sem mais ser língua inglesa? É possível um World English de intensa linha de fuga, que seja vivido e ensinado tendo em vista o encontro das variações, sem a palavra de ordem de sua centralidade significante anglo-saxônica?

Acreditamos que todas essas questões devam ser permanentemente gestadas, tendo em vista uma nova pragmática, que tenha dois traços indiscerníveis: 1) assuma a variação como a questão mais importante da e na língua, sem ignorar jamais as palavras de ordem que se inscrevem na variabilidade; 2) admita a possibilidade de um inglês menor, que é o que se dá no plano de variação para variação, sem referência a um regime significante de base, como constante linguística a ser reverenciada e que tem a potência metamórfica referida no seguinte excerto:

O menor intervalo é sempre diabólico: o senhor das metamorfoses se opõe ao rei hierático invariante. É como se uma matéria intensa se liberasse — um *continuum* de variação: aqui, nos tensores interiores da língua; ali, nas tensões interiores de conteúdo. A ideia do menor intervalo não se estabelece entre figuras de mesma natureza, mas implica pelo menos a curva e a reta, o círculo e a tangente. Assiste-se a uma transformação de substâncias e a uma dissolução das formas, passagem ao limite ou fuga dos contornos, em benefício das forças fluidas, dos fluxos, do ar, da luz, da matéria, que fazem com que um corpo ou uma palavra não se detenham em qualquer ponto preciso. Potência incorpórea dessa matéria intensa, potência material dessa língua. Uma matéria mais imediata, mais fluida e ardente do que os corpos e as palavras. Na variação contínua, não é nem mesmo possível distinguir uma forma de expressão e uma forma de conteúdo, mas dois planos inseparáveis em pressuposição recíproca. (DELEUZE e GUATTARI, 1995b, p. 48).

E não será precisamente nesses dois planos inseparáveis, (forma de expressão e forma de conteúdo) em pressuposição recíproca, fora de toda causalidade, que o dizer menor se constitui ou se constituiria ou constituirá em uma metamórfica variação dos fazeres igualmente menores, tomados por uma não menos metamórfica variação de dizeres? Mantém-se a partir dessa reflexão a pergunta a respeito de que nome dar a esse outro inglês, de alteridades variantes e variadas. Pelo conceito de língua-árvore e língua-rizoma que descrevemos na próxima seção, podemos continuar elaborando esta pergunta um pouco mais. Nossa movimentação neste plano conceitual se dá a partir da seguinte afirmação de Deleuze e Guattari:

É assim que, a partir de um plano determinável, se passa de um conceito ao outro, por uma espécie de ponte: a criação de um conceito de Outrem com tais componentes vai levar à criação de um novo conceito de espaço perceptivo, com outros componentes a determinar (não se chocar, ou não se chocar demais, fará parte de seus componentes. (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p.31)

Em nosso exame do universo conceitual destes filósofos, consideramos a possibilidade de a passagem “de um conceito ao outro” ser produtiva no que diz respeito ao lastro comum que exibem os três conceitos que selecionamos para este trabalho entre os quais o rizoma é o segundo.

4.2 - Língua-árvore e língua-rizoma

In their origins and spread languages are not unlike trees growing in a dense jungle: the foliage – the varieties of English we can see and hear today: Indian English, Australian English, Singapore English, British English, American English, Irish English – is there plain to see; the roots – the origins – are no longer in sight, long since concealed by generations of accumulations of earth and overgrowth of thick underbrush.

(King, 2006, p.20)⁷⁴

A arborescência como palavra de ordem da matriz linguística remonta ao início do século 19, ocasião do estabelecimento da Linguística Moderna segundo a qual a língua passou a ser vista como objeto natural e passível de estudo científico. No empreendimento tomado, através do Método Comparativo, de se chegar a um suposto ancestral comum das línguas europeias e de diversos outros grupos – o Proto-Indoeuropeu – pela análise das semelhanças entre as numerosas línguas, estabeleceu-se uma tradição de estudos que, embora tenha se desenvolvido grandemente desde então, ainda reforça uma visão genealógica. Nesse sentido, tradicionalmente, atrela-se a variação e mudança linguísticas a certa ideia de “contaminação” e “retrocesso”, já que a suposta origem é tomada como valor em si mesma, produzindo assim línguas “impuras”, “desvios”, em face do distanciamento gradativo que o hibridismo linguístico instaura.

Recusar sujeitarmo-nos à palavra de ordem que mantém – via árvore – a centralidade do inglês padrão anglo americano não significa que neguemos a possibilidade de se explorar um traçado genealógico para o WE. Significa sublinhar que a variação, a hibridização é anterior a qualquer “conclusão” a que se chegue a respeito da fundação das línguas. Dito de outro modo, é o hibridismo linguístico que tomamos como gênese de tudo (RAJAGOPALAN, 2005a; MENEZES DE SOUZA, 2007b) e não o contrário.

⁷⁴ “Em suas origens e difusão, as línguas não são diferentes de árvores que crescem em uma densa floresta: a folhagem – as variedades do inglês, podemos ver e ouvir hoje: o inglês indiano, australiano, o inglês de Cingapura, o britânico, o americano, o irlandês – todos estão aí para ser vistos; as raízes – as origens – não estão mais à vista, desde que há muito tempo foram ocultadas pela terra que se acumulou e pelo matagal que sobre elas cresceu por gerações. (KING, 2006, p.20)

Tomado como uma língua de ninguém, sem origem, porque não constituída por falantes nativos, o WE pode ser pensado a partir do conceito de rizoma, proposto por Deleuze e Guattari:

Resumamos os principais caracteres de rizoma: diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não signos. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo. Ele não é o Uno que se torna dois, nem mesmo que se tornaria diretamente três, quatro, cinco etc. ele não é um múltiplo que deriva do Uno, nem ao qual o Uno se acrescentaria (n+1). Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções moveidças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda (DELEUZE-GUATTARI, 1995a, p.43).

Deleuze e Guattari tomam da biologia o conceito de rizoma em que “rizo” remete à combinação de formas, à raiz e “rizoma”, por seu turno, a uma forma de planta que pode se estender através de seu sistema radicular horizontal, derivando até o ponto de gerar outras plantas. Estas, por sua vez, se reproduzirão em outras, sem possibilidade de detectar-se onde se inicia e onde termina cada zona de deriva e de temporária estabilidade. O conceito de rizoma recobre, assim, um processo de pensamento em rede, relacional e transversal, bem como uma forma de ser sem que se estabeleça um traçado de seu mapa como entidade fixa. O rizoma como forma dinâmica de existir de várias entidades abstratas, tais como a música, a matemática, a política, a ciência, a arte, a ecologia e o cosmos, exhibe a propriedade de ser múltiplo em seus movimentos em direção a tudo que a ele se interliga, sejam coisas, sejam corpos, conectados sempre por rotas transitórias e indeterminadas. Conceber a possibilidade de pensar sobre determinado objeto a partir deste conceito constitui prática filosófica com vocação revolucionária, pois radicalmente inviabiliza qualquer forma de pensamento, história ou atividade hierárquica.

Tal como o rizoma, propomos que a língua-rizoma é diversa de uma árvore, como metáfora de raízes que partem ou se alimentam, por exemplo, de uma língua-mãe, materna, na suposição de que a diversidade de variáveis de uma dada língua, com a potência imperialista de se espalhar pelo mundo, derivasse de uma matriz de referência. A

língua-rizoma, nesse sentido, nunca é materna e mesmo questiona, por si só, a existência ou a possibilidade epistemológica de que uma língua o seja, qualquer uma, para tais ou quais falantes. É por isso que a proposta dos três círculos concêntricos de Kachru (1985), em nada se relaciona com a língua-rizoma, mas com a língua árvore, ou língua raiz, razão por que é apenas nesse contexto materno logocêntrico que é possível creditar relevância ao que Braj Kachru chamou de *inner circle* (o espaço geopolítico em que o inglês é língua mãe tal como ocorre nos EUA, no Reino Unido, Austrália, Irlanda); ou do inglês do *outer circle* (constituído por países onde é uma segunda língua, como Índia, Singapura, Nigéria) e, por fim, do inglês no *expanding circle*, definição que remete ao campo semântico do uso do inglês como língua estrangeira, como ocorre com falantes brasileiros, alemães, japoneses e uma infinidade de outros pelo mundo afora.

Para a língua-rizoma, o terceiro círculo proposto para o inglês, o Círculo em Expansão (*Expanding Circle*) é o único que lhe conviria, pois, tal como o rizoma, sem começo e nem fim, a língua-rizoma se expande sem se referendar em ideia de Uno, razão pela qual é a própria diversidade constituída e constituinte, nela mesma, através da estrangeira coletividade de seus falantes. Assim, a língua rizoma é tanto mais estrangeira e coletiva quanto menos se fundamenta na metafísica da presença a si de um ser primordial e verdadeiro, marcado epicamente por uma etnia, por um povo escolhido como ser da língua anglo-saxônica ou o ser anglo-saxônico da língua, se nos detivermos ao inglês, como a língua da metafísica contemporânea, argumento que nos remete ao seguinte trecho de *Gramatologia*, de Jacques Derrida:

Já Hegel estava preso neste jogo. De um lado, não há dúvida de que ele resumiu a totalidade da filosofia do logos. Determinou a ontologia como lógica absoluta; reuniu todas as delimitações do ser como presença; designou à presença a escatologia da parusia, da proximidade a si da subjetividade infinita. E é pelas mesmas razões que teve de rebaixar ou subordinar a escritura. Quando critica a característica leibniziana, o formalismo do entendimento e o simbolismo matemático, faz o mesmo gesto: denunciar ser-fora-de-si do logos na abstração sensível ou intelectual. A escritura é este esquecimento de si, esta exteriorização, o contrário da memória interiorizante, da Erinnerung que abre a história do espírito (DERRIDA, 2004, p.30)

Em diálogo com DG e Derrida, pensamos que materna é a língua que se inscreve na hegeliana ideia absoluta de uma origem transcendental, sem ter, portanto, lastro na vida, na materialidade concreta e imanente, da existência, onde tudo é errante, metamórfico e plutonicamente variável, sem começo e nem fim, como o rizoma. Sob esse ponto de vista, a língua materna presumida pela Linguística e pela Linguística Aplicada é igualmente uma língua-árvore porque está implicada e comprometida com o corpo ou o organismo a partir do qual o que vem depois, as variações linguísticas, tende a ser meticulosamente controlado e esquadrinhado pelo imperialismo do antes, que é o passado original do corpo materno, razão de tudo, motivo pelo qual nunca pode ser rompido ou corrompido, sob pena de a materna língua deixar de ser – quando então temos a língua-rizoma.

A língua materna, pois, como língua-árvore, produz seus frutos de variação, como, no caso do inglês, o fruto chamado de *outer circle* ou mesmo o fruto de *expanding circle*, sempre um círculo dentro de outro, como uma orquestração orgânica de círculos. Não se excluem de forma alguma os frutos variantes também no interior do próprio *inner circle* onde também não cessam de incidir linhas de fuga e variação de toda sorte, embora nele operem institucionalmente – porque se concentram num espaço geopolítico nacional – entidades unificadoras no plano das multiplicidades. Regular via decalque, impossibilitando a “conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima” (DELEUZE e GUATTARI, 1995a p.30), eis o mecanismo que voga no chamado *inner circle* e se repete no resto do mundo. O que está em jogo aqui, portanto, é o controle político da língua, na invenção de uma língua-árvore ou língua-origem que administra, como referência onipresente, os limites possíveis para os outros círculos. É nesse sentido que a concepção dos círculos concêntricos do inglês (mas não apenas) de Braj Kachru, é tipicamente tributária da concepção de língua como língua-árvore, na suposição de que a origem materna não apenas é a referência, mas antes de tudo o centro a partir do qual os círculos outros, *inner circle* e *expanding circle*, justificam-se como obedientes filhos, os quais serão tanto mais considerados legítimos quanto mais a variação prosódica, morfológica, sintática e mesmo pragmática de seus respectivos modos de falar e de viver o inglês não corromperem o cosmogônico e imaculável corpo materno do inglês, cuja

metafísica da presença é pneumática voz, a um tempo teológica e ontológica, de um segmento de classe aristocrático, a ridicularizar e inferiorizar todo e qualquer fora de um WE que é tanto mais rizomático quanto menos for concêntrico.

É, pois, no fora e através do fora, em relação a qualquer círculo, ao *inner circle*, ao *outer circle* ou ao *expanding circle*, que a língua-rizoma - novamente dialogando ao mesmo tempo com DG e Derrida – pode ser definida como uma língua escritura, não pneumática, não subjetiva, não natural, não teológica, não ontológica, não fonocêntrica. É uma língua simplesmente sem dono, de qualquer um, sobretudo se esse “qualquer um”, o falante imprevisto, for, em si e fora de si, uma não metafísica da ausência a si, de si, pois tal falante está sempre fora de si – sempre fora de todo dentro -, motivo pelo qual a língua-rizoma, diversamente da materna, sequer pode ser considerada uma língua no sentido tradicionalmente nominável pela Linguística. Isso porque sua razão de não ser inscreve-se no miolo do furacão das variações sem limites, a conjurar toda e qualquer metafísica da presença a si, inclusive e antes de tudo de uma língua, sobretudo se esta estiver marcada por uma história e vocação imperialistas, como ocorre com o inglês.

Antes de uma língua, tem-se, portanto, uma escritura linguística, a do WE, sempre fora de si, ao mesmo tempo em que, fora de si, dobra e desdobra os principais traços do rizoma, na perspectiva de Deleuze e Guattari, que são: i. e ii. *Princípios de conexão e de heterogeneidade*; iii. *O Princípio de multiplicidade*; iv. *O Princípio de ruptura assignificante*; e v. e vi. *Princípios de cartografia e de decalcomania*.

Segundo os princípios de conexão e de heterogeneidade, um rizoma pode e deve se conectar a qualquer outro implicando a relação inevitável entre cadeias semióticas distintas que não se restringem ao linguístico. Estas características do rizoma tornam saliente o fato de que, sendo essencialmente heterogênea, toda língua é órfã, não sendo possível determinar sua genealogia nem tomá-la como fechada sobre si mesma, a não ser, como dizem os autores, “em uma função de impotência”, função esta representada pela língua materna, cuja referência ou cuja pretensão de referência deve ser analisada antes de tudo como impotência porque faz parte desta, a fim de escamotear-se, impor-se à potência sem fim das variações irreprimíveis.

O Princípio de multiplicidade se observa no rompimento da relação com o uno como sujeito ou como objeto, encerrando a inexistência de sujeito ou objeto e a força das “determinações, grandezas, dimensões que não pode crescer sem que mude de natureza.” (op.cit.1. p. 23).

O Princípio de ruptura assignificante, a seu turno, refere-se à possibilidade incessante de que linhas de segmentaridade responsáveis pela estratificação, territorialização, organização, significação, atribuição transformem-se em linhas de fuga, que põem em operação processos contínuos de desterritorialização, evidenciando, assim que “um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas”(op.cit., p.25). Os Princípios de cartografia e de decalcomania são apresentados por DG através de duas metáforas: a do mapa e a do decalque. Interessa notar, nesse sentido que DG se utilizam justamente da língua como exemplo para desenvolver o conceito de mapa, embora sua filosofia não se restrinja ao campo linguístico. Segundo eles, o rizoma opera como mapa recusando modelos estruturais ou gerativos, não podendo se fixar em eixo genético, nem estrutura profunda, como se presume sobre a língua-árvore chomskyana. O mapa nem representa o rizoma, nem o reproduz:

O mapa não produz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, e conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. (DELEUZE & GUATTARI, 1995a p.30)

O rizoma é, pois, mapa e não decalque. Possui entradas múltiplas, abre-se à variação, inscreve linhas de fuga que ensejam deslocamentos ainda que também comporte estratos temporários, ao passo que o decalque “volta sempre ao mesmo”, como assinalam DG. Operam via decalque a representação e a possibilidade de reprodução ao infinito de qualquer coisa. Decalcar é, assim, criar cópia, imitar, pois tal operação faz incidir sobre a

coisa a ser decalcada organizações, estabilizações e neutralização das multiplicidades “segundo eixos de significância e de subjetivação que são os seus.” O decalque “gerou, estruturalizou o rizoma e (...) já não reproduz senão ele mesmo quando crê reproduzir outra coisa”(op.cit. p.31). Alinhado com a linguística estruturalista de Chomsky, o decalque, para Deleuze e Guattari, remete à noção de competência. Competência suposta que se assenta sobre uma gramática universal. O mapa, por sua vez, pode ser pensado via *performance*, pois se inscreve na história, na linguagem como prática social, e não como abstração idealizada. Em Deleuze e Guattari, temos que

Não há ato de criação que não seja trans-histórico, e que não pegue ao contrário, ou não passe por uma linha liberada. Nietzsche opõe a História, não ao eterno, mas ao sub-histórico, ou ao sobre-histórico: o Intempestivo, outro nome para a hecceidade, o devir, a inocência do devir (isto é, o esquecimento contra a memória, a geografia contra a história, o mapa contra o decalque, o rizoma contra a arborescência)” (DELEUZE & GUATTARI, 1995d, p.95)

Em diálogo ao mesmo tempo com o argumento favorável a uma concepção pragmática de inglês do tipo escritura e do tipo rizomático, nossa compreensão do WE, como é possível inferir, inscreve-se nos seguintes traços: 1. é um inglês do fora, nos termos em que Derrida define escritura; 2. é um inglês rizomático, razão pela qual seu princípio de conectividade tem como referência a conexão ou devir entre heterogêneos, como o AAVE (African-American Vernacular English) ou Ebonics, o inglês dos pretos da periferia de Nova Iorque, o Cockney English, das classes trabalhadoras de Londres, ou o Singlish (CSE – Colloquial Singapore English), variedade não padrão do inglês falado em Cingapura; 3. como devir inglês do fora ou da escritura, é o lugar ou não lugar por excelência das multiplicidades, já que estas ocorrem para valer no “fora” em relação a qualquer forma de metafísica da presença a si; 4. O WE que nos dispusemos a pesquisar e sobre o qual produzimos os argumentos anteriores só conhece a variação ou, para dizer de outro modo, “surfa” na superfície sem fim das variações, pois, tal como expuseram Deleuze e Guattari,

Não existe lógica proposicional universal, nem gramaticalidade em si, assim como não existe significante por si mesmo. "Por detrás" dos enunciados e das semiotizações, existem apenas máquinas,

agenciamentos, movimentos de desterritorialização que percorrem a estratificação dos diferentes sistemas, e escapam às coordenadas de linguagem assim como de existência. É porque a pragmática não é o complemento de uma lógica, de uma sintaxe ou de uma semântica, mas, ao contrário, o elemento de base do qual depende todo o resto (DELEUZE & GUATTARI, 1995b, p.92).

Em conformidade, pois, com Deleuze e Guattari, concebemos o WE como um agenciamento mundial de desterritorialização do imperialismo linguístico ou mais precisamente de desterritorialização do inglês como língua global, referenciada numa história de colonização, no centro da qual a Inglaterra paira nos estratos das armas das palavras de ordem fonológicas, morfológicas e sintáticas, na suposição de que toda variação não passa de complemento da matriz materna.

Na perspectiva desta pesquisa o WE se inscreve na precedência da pragmática sobre toda fundamentação ou imposição linguística, fundada em origens cosmogônicas e pretensões de universalidade. O WE é a pragmática, a apropriação cotidiana, incontrolável, mundial, do inglês como língua de poder. É, nesse sentido, um contrapoder, usado aqui e ali, de minoridade para minoridade, por quaisquer uns. Disso decorre nossa negação da concepção historicista refletida na citação que epigrafa esta subseção. Não basta dizer que as raízes se tornaram imperceptíveis e que são todas – as variedades – folhagens de uma mesma raiz. Assumir esta visão significa promover, como tem feito a tradição histórica e sociolinguística, o deliberado apagamento da hierarquização do inglês padrão (americano e/ou britânico) frente às demais variedades. Isso porque as variedades hegemônicas se mantêm a controlar os fluxos através de macropolíticas que solapam qualquer movimento de descentramento. Resignarmo-nos a uma posição de WE como galho, como folhagem, aceitando a suposta posição de também-galho de também-folhagem do inglês padrão (sobretudo o americano) é assumir o consenso e a neutralidade e fazer vistas grossas às relações assimétricas de poder que se perpetuam. Romper totalmente com a arborescência, eis a micropolítica possível através da noção de língua-rizoma; esta que acolhe, ao invés do consenso – implícito em uma noção equivocada de democracia – e ao invés da neutralidade, o dissenso e a natureza política da linguagem.

4.3 - Por um Inglês Menor

A luta pela liberdade e pela justiça dos povos no contemporâneo está diretamente relacionada com a desrepresentação pós-moderna estadunidense da vida e do mundo, razão pela qual estamos desafiados a olhar, a ouvir, a sentir, a ser, enfim, **o lado de fora** (...).

(Soares, 2013, grifo nosso)

A forma como concebemos o fenômeno linguístico é indissociável, estejamos cientes disso ou não, das nossas práticas languageiras, das posições políticas que assumimos, da eleição deste ou daquele tópico como relevante para estudar, razão porque a teorização sobre o WE se situa além da dicotomia teoria/prática para constituir a prática em si. Como reiteram Deleuze e Foucault, “a teoria não expressa, traduz ou serve para ser aplicada à prática: ela é a prática.”(BOUCHARD, 1980, p.208)⁷⁵. Pode, assim, ser tomada não como procedimento totalizador, mas multiplicador de intensidades, provável sentido no qual Foucault chama o século de ‘deleuziano’. Conceber o inglês como língua-rizoma encerra, nesse sentido, uma série de práticas que não mais se filiam à noção de língua-árvore, dissipando as hierarquizações, anulando supostos centros para dar lugar a multiplicidades de toda sorte, sejam fonológicas, lexicais, sintáticas e/ou pragmáticas.

O WE, como língua-rizoma é, pois, não apenas constituído de multiplicidades, mas antes de tudo um constituinte de multiplicidades desterritorializadas e desterritorializantes, pois se inscrevem na variação sem fim do e no uso, da e na prática, da e na pragmática, às margens de qualquer centro ou estrato linguístico de referência, como a de uma identidade nacional, a Inglaterra ou EUA – um inglês de alteridades, menor, no mesmo sentido em que Deleuze e Guattari, em *Kafka, Por uma Literatura Menor* (2003) expõem o conceito de literatura menor:

É a literatura que se encontra carregada desse papel e dessa função de enunciação coletiva e mesmo revolucionária: é a literatura que possui uma solidariedade ativa apesar do ceticismo; e se o escritor está à margem ou à distância de sua frágil comunidade, a situação coloca-o mais à medida de exprimir outra comunidade potencial, de forjar os meios de outra

⁷⁵ Afirmação feita por Foucault durante conversa com Deleuze em 1972, sobre as ligações entre as lutas das mulheres, dos homossexuais e dos encarcerados com as lutas de classe, e também sua relação com a teoria e a prática. A transcrição desta conversa foi publicada pela primeira vez em Bouchard (1977). A impressão citada no corpo do texto – e que inserimos na bibliografia - é de 1980.

consciência e de outra sensibilidade. (...) A máquina literária reveza uma máquina revolucionária por vir, não por razões ideológicas mas porque está determinada a preencher as condições de uma enunciação coletiva que falta algures nesse meio: a literatura é assunto do povo. É exatamente nesses termos que o problema se coloca para Kafka (DELEUZE & GUATTARI, 2003, p. 40).

A postulação deste conceito teve início pela análise que os autores fizeram do diário de Franz Kafka datado de 25 de dezembro de 1911. Nesse registro, Kafka discorre sobre as literaturas tcheca e judaica como ‘menores’ e sobre os desdobramentos positivos de não incluírem grandes autores dominantes que silenciariam os demais autores – ou os desencorajariam – devido ao seu *status* de gênios inatingíveis. Disso decorreria a possibilidade de uma literatura menor ser mais viva, ativa, considerando que inscreveria a coletividade múltipla, desligada do grande escritor. Importa observar que Deleuze e Guattari expandem e elaboram o conceito de literatura menor sobretudo rejeitando a leitura tradicional da obra *total* de Kafka – e não apenas de seus diários - como intimista, em que se refletiria o ápice do sofrimento humano, ou em que se estabeleceria uma “fixação pelas noções abstratas de liberdade” (MARKS, 2010, p.138). Rejeitam, assim, tanto a psicologização quanto – e principalmente - a edipização a que se submeteu a obra de Kafka por uma crítica que sempre reduzira seus escritos à questão do triângulo pai-mãe-filho. Ao invés desta via psicanalítica e do gesto interpretativo de procurar apontar o que cada elemento significa na produção kafkiana, os filósofos franceses tomam seu ato de escrita como uma grande maquinação (a partir do fascínio mesmo que as máquinas exerciam sobre Kafka), “cujos efeitos visíveis, concretos – enquanto presciência – são “Americanismo, Fascismo, Burocracia””, como afirma o tradutor de *Kafka: Por uma Literatura Menor* para o português, Rafael Godinho, no produtivo prefácio que apresenta (DELEUZE & GUATTARI, 2003, p. 13). Ou seja, para além de um triângulo edipiano, segundo Deleuze e Guattari, tem-se, assim, a “pista” política: “Americanismo, Fascismo, Burocracia” (op.cit.p.138). Nesse sentido, os filósofos franceses referem-se constantemente ao que nomeiam “máquina de Kafka” (ex. p. 58) e “política de Kafka” (ex. p.28), buscando recobrar a dimensão ético-política da obra do autor tcheco, como nos lembra Marks:

Deleuze e Guattari mostram como a máquina de Kafka gera três paixões ou intensidades: o medo, a fuga e o desmantelamento. Em *O Processo* (1925) trata-se menos de apresentar uma imagem de uma lei transcendental e inscognoscível do que de uma investigação sobre o funcionamento de uma máquina. Em contraste com a abordagem psicanalítica que reduz o apego especialmente intenso de Kafka pelo mundo a um sintoma neurótico de sua relação com o próprio pai, eles mostram como a inaptidão de Kafka em relação ao casamento e sua obsessão pela escrita têm motivações libidinais. (MARKS, 2010, p.138)⁷⁶

Assim, diante da fortuna crítica composta pela leitura psicanalítica, que veria, por exemplo, *Carta ao Pai* (1997)⁷⁷ como reflexo do Édipo no escritor e em sua obra; composta também pela designação de sua literatura – e, em especial, d’*O Processo* (2010)⁷⁸ – como “o evangelho da perda” que retrataria o desespero do homem moderno frente à existência (cf. prefácio de Backes para *O Processo*, KAFKA, 2010), os filósofos escavam nova leitura, indicando como a obra kafkiana é percorrida não por estruturas edípicas mas por agenciamentos coletivos. Isto também ocorre, por exemplo, na leitura que fazem (DELEUZE & GUATTARI, 2003, p. 36, 37) do conto *A Metamorfose* (KAFKA, 1997). Deleuze e Guattari

⁷⁶ Deleuze and Guattari show how the Kafka machine generates three passions or intensities: fear, flight and dismantling. In *The Trial* (1925) it is less a question of presenting an image of a transcendental and unknowable law, and more a question of an investigation of the functioning of a machine. In contrast to the psychoanalytical approach, which reduces Kafka’s particularly intense attachment to the world to a neurotic symptom of his relationship with his own father, they show how Kafka’s inaptitude for marriage and obsession with writing have positive libidinal motivations. (MARKS, 2010, p.138)

⁷⁷ Em novembro de 1919, quatro anos antes de sua morte, Kafka escreve uma carta de 50 páginas a seu pai que jamais chegaria a enviar. Consequência ou não de um gesto de escrita literária, o texto foi incorporado à sua obra, fornecendo, principalmente à crítica psicanalítica, fartos subsídios para análise. Em sua recusa de uma recepção do texto afeita ao significante que o Pai representa, Deleuze e Guattari insistem que a carta, de modo especial, (além de toda a obra de Kafka) é um movimento em direção à desterritorialização do Édipo e de sua presença no mundo: “Mas, para tal, era necessário ampliar Édipo até ao absurdo, até ao cômico, escrever a *Carta ao Pai*. O erro da psicanálise foi de cair nessa e de nos arrastar porque ela própria vive do valor mercantil da neurose donde extrai toda a sua mais-valia. “A revolta contra o pai não é uma tragédia, mas uma comédia”(DELEUZE & GUATTARI, 2003, p.30)

⁷⁸ Deleuze & Guattari têm em *O Processo* (KAFKA, 2010) excelente mote para consolidar uma leitura que vá além da psicanálise freudiana de tomar os personagens (juízes, diretores, burocratas, etc.) como tropos do pai e, assim, apresentar a força do argumento pela possibilidade de proliferação de singularidades que repousam e se movimentam em um plano de imanência a se notarem no romance. Nesse sentido, a máquina kafkiana opera não como “espelho do mundo, mas como um relógio que avança”(DELEUZE&GUATTARI, 2003, p.104). Assim, “O que angustia ou procura satisfação em Kafka não é o pai, não é um super-ego, nem um significante qualquer; já é sim a máquina tecnocrática americana ou burocrática russa, ou a máquina fascista. E, à medida que o triângulo se desfaz, num dos seus termos, ou inteiro e de vez, em benefício dessas forças que operam realmente, dir-se-ia que os outros triângulos que surgem atrás têm algo de impreciso, de difuso, ou porque um dos termos ou cimos se põe a proliferar, ou porque o conjunto dos lados não pára de se deformar.”(op.cit., p. 32)

levantam os seguintes questionamentos: quais são os verdadeiros pais do protagonista Gregor Samsar, seus pais biológicos, tão ou mais abandonados que o filho? Com uma questão aparentemente tão singela como esta emerge o argumento inscrito na proposta de um “Édipo muito gordo”, (alternativa à expressão “Édipo exagerado” citada acima, na tradução anterior de *Kafka, por uma Literatura Menor*, por Guimarães, 1977): o que menos importa são os pais biológicos, uma vez que o Édipo é gordo justamente porque se espalha por todos os lados através do pai patrão, do pai dinheiro, do pai guerras mundiais, do pai língua oficial, padrão. A questão da metamorfose não se coloca apenas, portanto, para o personagem Gregor Samsar, mas também para a estrutura de árvore das redes de poder de um determinado período histórico, que engorda o pai e, portanto, a castração simbólica, jogando com os rostos e fazendo-nos, por exemplo, entrincheirados no pai biológico como se fosse o pai dos pais. Contrapondo-se ao pai muito gordo, que se espalha pelas estruturas de centro de todo o *sócius*, num contexto em que o pai biológico é o que menos importa, politicamente, Gregor Samsar responde com o devir bicho em sua metamorfose rizomática, como linha de fuga aos processos de captura dos diversos centros paternos do *sócius*. Portanto, em relação à metamorfose da estrutura de árvore do triângulo edípico engordado, Samsar responde com o rizoma bicho, com a metamorfose fora do plano antropocêntrico, inscrevendo assim um agenciamento coletivo não humano, ou como linha de fuga às representações civilizacionais predominantemente edípicas, muito gordas. Nessa desconstrução que Deleuze e Guattari realizam da leitura oficial de Kafka emerge, portanto, uma obra que excede a uma mera forma de expressão, sendo sobretudo política, já que constitui uma máquina conectada - de múltiplas formas - com o social. Forja-se, por esta nova leitura, uma saída para o impasse psicanalítico, uma linha de fuga do pai em direção ao mundo, ou seja, um novo agenciamento de conexões. É nesse sentido que Godinho, tradutor de Deleuze e Guattari (2003), afirma no prefácio já mencionado:

Além da indecidibilidade que a produção kafkiana traz à escrita, torpedeando a metafísica da representação pela utilização do jogo duplo, da dualidade e da correspondência de textos que contribuem para a disseminação e neutralização das oposições metafísicas, a grande novidade consiste na invenção de um discurso novo e diferente que suscita outras maneiras de pensar e de sentir. «Nunca houve autor mais cômico e alegre do ponto de vista do desejo; nunca houve autor mais

político e social do ponto de vista do enunciado.» A alegria marida-se à política, contagiando-se, ao ponto que o trágico é expurgado, denunciado como elemento oposto. (DELEUZE e GUATTARI, 2003, p. 9-10)

Menor, portanto, não é literatura ou língua de uma minoria oprimida; tampouco se pode dizer que seja a literatura ou a língua de uma minoria engajada com o objetivo de assaltar as formas da língua da maioria. Trata-se, sim, de um estado, de um devir, não numérico, um tratamento menor da variação no seio de qualquer língua, um uso revolucionário que se faz dela. O que constitui o menor em uma determinada língua – e aqui já apontamos a condição do WE – não é seu número estatístico (mesmo porque o inglês usado por não nativos seja estatisticamente maior do que entre os nativos), mas sua posição diante de relações assimétricas de poder que se estabelecem em uma estrutura arborescente, transcendente, privilegiadora da estrutura, do significante, do linguístico enquanto sistema fechado sobre si mesmo. Menor é o uso que Kafka, judeu tcheco, faz do alemão, “contaminando-o”; é a literatura judaica em Praga ou em Varsóvia; é “o uso do inglês ou de qualquer língua em Joyce. Uso do inglês e do francês em Becket” (DELEUZE & GUATTARI, op.cit., p.43). O uso menor se dá, pois, no plano imanente variante de onde as constantes são arrancadas para constituir a língua maior, que se estabelece – esta última - no plano da representação e do decalque, como discutimos na seção anterior. Mas, enquanto a língua maior procede sempre por “exuberância e sobredeterminação e efectua todas as reterritorializações mundiais, o outro [o menor] procede à força de aridez e de sobriedade, de penúria prescrita, desenvolvendo a desterritorialização até o ponto em que só subsistem intensidades.” (op.cit., p.43)

O inglês que defendemos não é este que extrai as constâncias da variação, majorando-as (ou “maiorando-as”), mas o inglês menor, o rizoma no inglês ou o inglês-rizoma, carregado de uma enunciação coletiva revolucionária, possuindo, pois, uma solidariedade ativa entre seus falantes, geralmente definidos como não falantes (tomem-se, por exemplo, os falantes do *Estuary English*, variante usada no sudeste da Inglaterra; o *Spanglish* usado por imigrantes e americanos descendentes de latinos no sul da Flórida; o *Français*, forma híbrida do inglês e do francês no Canadá). São não falantes porque falam o inglês do fora da norma, por razões diversas, por necessidade, como os migrantes. Assim,

constituem-se como uma multiplicidade sem sujeitos, que varia nos guetos da Inglaterra, dos Estados Unidos, da Índia, da África do Sul, do Brasil, do Iraque, de Cingapura, do Afeganistão, razão pela qual, insistimos, a partir de Deleuze e Guattari, falam um inglês menor, das minoridades do mundo. Estas que, na prática, apropriam-se, sem cessar, do inglês-árvore, desterritorializam-no em proveito de uma solidariedade ativa, e tanto mais ativa porque produz sua complexidade a partir de todos os quadrantes do mundo, como um contrapoder em relação ao arvoredo inglês global. A norma despótica deste se impõe a partir dos centros de comandos anglo-americanos – centros, que são, a um só tempo, econômicos, políticos, financeiros, culturais, militares e linguísticos.

Fora dos centros de comando, em devir, o inglês menor do WE está à margem de sua frágil comunidade linguística (op.cit., p.40), e frágil porque: 1. Trata-se de uma comunidade linguística desprestigiada, por não ocupar uma posição de norma, de referência, no que tange, por exemplo, às línguas matrizes do Ocidente colonizador, como o próprio inglês, mas também o alemão, o francês, o italiano, o português, o holandês. É como o checo, no caso de Kafka, para o alemão; o checo como língua menor, a partir da qual o escritor Kafka, escrevendo em alemão, contamina a língua matriz, o alemão, com devires imprevistos do tcheco, produzindo uma literatura menor, às margens do alemão, como língua oficial. O inglês menor, tal como o exemplo do escritor Kafka, é também o inglês indiano, a partir do qual, seus usuários, mesmo que inconscientemente, produzem abalos sísmicos de variações rítmicas, prosódicas, morfossintáticas, lexicais, advindas das variações de suas respectivas comunidades linguísticas, ou da memória viva delas. 2. Comunidade frágil porque, embora nela o inglês seja a materna língua oficial, como ocorre com os falantes negros do Brooklyn, o uso que dele se faz está marcado pela potência de variações imprevistas, desterritorializantes, marcado pela potência de variação africana, corporais, dançantes, dobras de dobras; 3 Frágil porque é linha de fuga no interior de uma comunidade já considerada frágil, menor, sendo, portanto, menor de e através de menor – residindo daí a solidariedade ativa de que falam Deleuze e Guattari (op.cit. p.40); 4. Frágil porque é o inglês de alteridades ou inglês alteridade, de outros, através de outros, pelos outros - os recusados, os acusados, os impróprios, os errados, os errantes, os gueteados,

falantes que nunca podem ser nativos, mesmo que falem o inglês como primeira língua, porque sempre serão os estrangeiros em relação à norma que os exclui, inevitavelmente.

É por isso, ainda com Deleuze e Guattari, que, como máquina revolucionária, o inglês menor é sempre, embora se constituindo a partir do seu efetivo uso no presente, uma máquina de futuros, por ser uma máquina revolucionária do inglês rizoma por vir. O inglês menor é uma questão de “povo por vir” o povo WE, o qual, mesmo sem o saber, inventa a máquina de uma enunciação coletiva. Temos, assim, que

As três características de uma literatura menor são a desterritorialização da língua, a ligação do individual com o imediato político, o agenciamento coletivo de enunciação. O mesmo será dizer que menor já não qualifica certas literaturas, mas as condições revolucionárias de qualquer literatura no seio daquela a que se chama grande (ou estabelecida). Até aquele que por desgraça nascer no país de uma grande literatura tem de escrever na sua língua, como um judeu checo escreve em alemão, ou como Usbeque escreve em russo. Escrever como um cão que faz um buraco, um rato que faz a toca. E, por isso, encontrar o seu próprio ponto de subdesenvolvimento, o seu patoá, o seu próprio terceiro mundo, o seu próprio deserto (DELEUZE e GUATTARI, 2003, p. 42).

O inglês menor é a língua do povo por vir, embora pleno de presentes, porque desterritorializa a grande língua imperialista do inglês-árvore, anglo-americano e o faz a partir das bases pragmáticas, da prática efetiva, de falantes eles mesmos menores, desterritorializados, como os falantes às margens de suas próprias marginais comunidades, os falantes brasileiros, negros, mulçumanos, sempre hibridizando o inglês-árvore com suas gramíneas ou rizomas corporais, econômicos, étnicos, linguísticos, políticos, femininos, homoeróticos. Dizemos ‘gramíneas’ porque a grama é a melhor imagem para o rizoma, espalha-se a partir do rés do chão, é rés do chão, pois assim também são rés do chão, rizomas, gramíneas, as frágeis comunidades de todos os quadrantes do mundo, sempre impulsionadas por suas necessidades básicas. Impulsionadas por suas máquinas revolucionárias que requisitam, que experimentam ao requisitar, ao usar, outras imprevistas e plásticas formas de invadir - porque vêm do fora - o inglês oficial, hierárquico estratificado por políticas de Estado, ainda que sob a forma cinematográfica, comercial, publicitária.

Como não basta desterritorializar o inglês-árvore apenas por fazê-lo, eis os três traços do inglês menor, segundo Deleuze e Guattari (2003, p.42): o inglês menor assim o é porque o caso individuado (sem sujeito) de tal ou qual variação efetiva nunca vale por ele mesmo, nele mesmo, como a variação que neste momento realiza uma falante afegã, ou a variação de um sul-africano, de uma menina negra do Brooklyn ou de um chicano. Cada variação, por mais individual que pareça, nunca é ela mesma uma variação nela mesma, como caso isolado, não é tomada aqui de uma perspectiva museológica, razão pela qual tal variação participa do segundo traço de um inglês menor, no qual e através do qual o individuado caso, antes de ser isolado, individual, é político, pois detém a potência política de inscrever-se fora da norma do inglês oficial, institucional, de Estado. Detém a potência política de produzir o futuro, sempre no presente, de um povo linguístico por vir, de um WE composto de todas as minoridades, de todas as alteridades, de todas as variações errantes, surpreendentes. O terceiro e último traço de um inglês menor, pois, é o agenciamento coletivo de enunciação, informe mosaico ou sopa das variações constituintes, ao mesmo tempo desterritorializadas e desterritorializantes, políticas – e políticas porque plenas de agenciamentos coletivos, sem sujeitos, porque facultadas ou franqueadas a qualquer uso variante, delirante, real, em ativa solidariedade, mesmo que seus variantes usuários não se conheçam, sejam estrangeiros uns para os outros, pois o inglês menor é ele mesmo estrangeiro para o inglês maior, o inglês-árvore nacional, igual. O inglês menor é o estrangeiro arrancado da língua

Os três traços de um inglês menor, portanto, são: 1. a desterritorialização do inglês-árvore, despótico, normativo, impositivo, fetichizado; 2. sua potência política, razão porque é um inglês político, no sentido original de polis, de multiplicidades não autorizadas, mas plenas de vidas, de linguagens; 3. e porque é desterritorializante, por ser o contrapoder linguístico WE, de qualquer um, de multiplicidades sem fim de falantes imprevistos, é também político e ao mesmo tempo, portanto, porque político, é o rizomático inglês de agenciamento coletivo, razão pela qual, para tal WE:

Não há sujeitos, só há agenciamentos coletivos de enunciação – e a literatura exprime esses agenciamentos, nas condições em que não são considerados exteriormente, e onde eles existem apenas como forças

diabólicas por vir ou como forças revolucionárias por construir. (DELEUZE E GUATTARI, 2003, p. 41).

O que Deleuze e Guattari afirmam aqui sobre literatura menor vale para o inglês menor, para o qual também não existem sujeitos, apenas agenciamentos coletivos de enunciação. Para o inglês menor, tal como para a literatura menor (trata-se sempre de uma menoridade para outras; daí ser um agenciamento coletivo, de ativa solidariedade), são as condições exteriores, em relação à normatividade do inglês oficial. Estas inscrevem a prática revolucionária do por vir de um inglês-rizoma, escritural, por construir o futuro não menos revolucionário precisamente porque se constrói através das multiplicidades não controláveis e não apanháveis de falantes marcados pela potência sem fim da variação de variações. Marcados também pela singela razão de que a norma não apenas lhes diz respeito como também os exclui da comunidade dos falantes “legítimos”, como a comunidade dos falantes legitimados pelo sistema internacional do ensino de inglês, ancorado em cada país a rigor como bastião da metafísica da presença a si, da mitologia exotérica anglo-saxônica e americana.

Como se vê, o inglês menor atravessa o sistema de ensino, inscrevendo-se, no geral, como seu revés, seu inconsciente, razão pela qual não é e não pode ser matéria de aprendizagem, porque, ancorando-se na variação sobre e através de variações, tende a escapar-se dos esquadrinhamentos institucionais. Menor é, pois, o inglês do vivo agenciamento coletivo das ruas, onde todos os possíveis atravessam as portas das normas, de devir minoritário para devir minoritário, tal como definem Deleuze e Guattari, no volume 4 de *Mil Platôs*:

Devir minoritário é um caso político, e apela a todo um trabalho de potência, uma micropolítica ativa. É o contrário da macropolítica, e até da História, onde se trata de saber sobretudo como se vai conquistar ou obter uma maioria. Como dizia Faulkner, não havia outra escolha senão devir-negro, para não acabar fascista. Contrariamente à história, o devir não se pensa em termos de passado e futuro. Um devir revolucionário permanece indiferente às questões de um futuro e de um passado da revolução; ele passa entre os dois. Todo devir é um bloco de coexistência. As sociedades ditas sem história colocam-se fora da história, não porque se contentariam em reproduzir modelos imutáveis ou porque seriam regidas por uma

estrutura fixa, mas sim porque são sociedades de devir (DELEUZE & GUATTARI, 1997 p.92).

O inglês menor é sempre um devir minoritário; um caso político menor, precisamente porque micropolítico, de devir mulher, negro, índio, brasileiro, de qualquer um. É por isso que o inglês menor não é nunca de maiorias, razão pela qual é preciso distinguir estas das multiplicidades ou dos agenciamentos coletivos de enunciação. As maiorias são elas mesmas resultados e resultantes de macropolíticas, de História oficial, de pedagogias institucionais, assumidas por Estados, tendo em vista a fixação de normas, de parâmetros, de diretrizes de condutas, de comportamentos, de saberes e de poderes. Diversamente, o inglês menor é micropolítica porque é a prática cotidiana de falantes eles mesmos minoritários, que falam um inglês menor, não historicizável, fora da história, porque não reproduzem modelos de prosódias, de morfologias, de sintaxes, de práticas institucionais, mas porque são eles mesmos devires negros, mulheres, crianças, mestiços, asiáticos, latinos, que se inscrevem como linhas de fuga em relação às normatividades das maiorias, da macropolítica.

O inglês menor é devir, movimento às margens, no fora. É por isso que o inglês menor é múltiplo, não majoritário, porque, sendo devir, jamais pode ser macropolítica, uma vez que todo devir é minoritário, razão pela qual não existem devires masculinos, como explicitaram Deleuze e Guattari no seguinte trecho de *Mil Platôs*, volume 4:

Por que há tantos devires do homem, mas não um devir-homem? É primeiro porque o homem é majoritário por excelência, enquanto que os devires são minoritários, todo devir é um devir minoritário. Por maioria nós não entendemos uma quantidade relativa maior, mas a determinação de um estado ou de um padrão em relação ao qual tanto as quantidades maiores quanto as menores serão ditas minoritárias: homem-branco, adulto-macho, etc. Maioria supõe um estado de dominação, não o inverso. Não se trata de saber se há mais mosquitos ou moscas do que homens, mas como “o homem” constituiu no universo um padrão em relação ao qual os homens formam necessariamente (analiticamente) uma maioria. Da mesma forma que a maioria na cidade supõe um direito de voto, e não se estabelece somente entre aqueles que possuem esse direito, mas se exerce sobre aqueles que não o possuem, seja qual for seu número, a maioria no universo supõe já dados o direito ou o poder do homem (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p.87-88).

É importante observar que, como devir minoritário, o inglês menor supõe não um estado de sujeição, em oposição ao estado de dominação do inglês-árvore, padrão, alimentado por macropolíticas pedagógicas, culturais. O inglês menor, portanto, não se sujeita às majorias e nem produz seus rizomas em oposição às normas das majorias, situação a partir da qual seria fatalmente apanhado pela macropolítica linguística, que prevê, em seus mecanismos, as oposições binárias, esquadrihando-as. O inglês menor é ao mesmo tempo um estado de não dominação e de não sujeição, precisamente porque é um inglês do fora, para o fora; de multiplicidades inscritas numa mesma comunidade de destino, nem homem-branco, nem adulto-macho, nem anglo-saxônico, nem fono-ontoteocêntrico. Trata-se de um inglês marcado pela potência do fora, cujo espaço de enunciação jamais é macropolítico porque é imanente, de menoridade para menoridade, argumento que nos remete ao conceito de polifonia de Mikhail Bakhtin. Em *Marxismo e Filosofia da linguagem*, Bakhtin se baseia na literatura do escritor russo Dostoiévski para postular sobre a polifonia:

A multiplicidade de vozes e as consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski. Não é a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo uno, à luz da consciência una do autor, se desenvolve nos seus romances; é precisamente a multiplicidade de consciências equipotentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo a sua imiscibilidade. Dentro do plano artístico de Dostoiévski, suas personagens principais são, em realidade, não apenas objetos do discurso do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente significante. Por esse motivo, o discurso do herói não se esgota, em hipótese alguma, nas características habituais e funções do enredo e da pragmática, assim como não se constitui na expressão da posição propriamente ideológica do autor (como Byron, por exemplo). A consciência do herói é dada como a outra, a consciência do outro mas ao mesmo tempo não se objetiva, não se fecha, não se torna mero objeto da consciência do autor. Neste sentido, a imagem do herói em Dostoiévski não é a imagem objetivada comum do herói do romance tradicional. (BAKHTIN, 1981, p. 4).

O inglês menor é polifônico porque as vozes de seus falantes são ao mesmo tempo imiscíveis e plenivalentes - dois traços de fundamental importância através dos quais Bakhtin define o conceito de polifonia. Para ser, pois, polifônico, logo imiscível e

plenivalente, o inglês menor ocorre no plano de imanência, no qual e através do qual as vozes são plena e potencialmente comuns, fora de toda hierarquia estabelecida por macropolíticas, decorrendo disso que o inglês menor é devir, porque este também é imiscível e plenivalente, singular.

É nesse sentido que temos insistido que o inglês menor ocorre de menoridade para menoridade ou de devir para devir, porque o plano de sua ocorrência é aquele que, não sendo o das maiorias, é o polifônico plano de imanência, o qual, só pode existir através de vozes imiscíveis, compreendidas como vozes que possuem suas singularidades livres de toda e qualquer forma de sobreposição, de dominação, de sujeição. Ser imiscível é ser singular, único, intocável, alteridade, o que não significa que ser imiscível seja uma forma de isolamento individual, pelo contrário, ser imiscível é ser múltiplo, é a potência para produzir suas próprias multiplicidades.

O inglês menor é polifônico porque cada voz imiscível que o produz é ela mesma um agenciamento coletivo de enunciação; uma potente coletividade que produz devires com outras vozes igualmente imiscíveis, imanentes, fora de todo padrão linguístico hierárquico, transcendental. Não existe, pois, transcendência no inglês menor, mas menoridades singulares, imiscíveis. São essas menoridades imiscíveis que transformam o inglês menor em um WE polifônico, de todos e de ninguém.

Expusemos neste capítulo nossa proposta de conceituação do WE como fenômeno da menoridade, perspectiva segundo a qual ser língua maior - ou, simplesmente, ser língua segundo o regime metadiscursivo platônico ocidental - é ter estatuto de oficialidade, ter o amparo de “instâncias maiores da vida social” (ALMEIDA, 2003, p.105) e, no caso de nosso horizonte de análise, constituir um centro de agenciamentos coletivos de enunciação a proferir palavras de ordem a que se obedecem, o que acontece com o inglês padrão. Em contrapartida, ser língua menor, para longe de remeter a um quantitativo reduzido de falantes, implica sim apontar para a potência de variação e não para o poder das constantes, como faz a língua maior. Tentamos elaborar para nosso estudo do WE o

conceito de rizoma como alternativa à noção de língua-árvore. Se, em uma perspectiva arborescente, a palavra de ordem é sempre aquela que ratifica o discurso fundacionista, reificador de universais, comprometida que é com o decalque, em sua condição rizomática, por sua vez, o WE opera através de um devir minoritário, que se apresenta como potência revolucionária, incessantemente recusando-se a abrigar territorializações permanentes. Ele recusa-se, por consequência, a reproduzir os centramentos que invariavelmente se orquestram entre o centro linguístico e o centro político (*pouvoir*), o centro linguístico e o centro bélico, o centro linguístico e o centro econômico, o centro linguístico e o centro acadêmico, tecnológico, cultural, etc.

No capítulo que se segue, examinamos problemas relacionados ao ensino do inglês, bem como conceitos já relativamente difundidos na Linguística e na Linguística Aplicada que se abrem a uma articulação com as postulações filosóficas ora apresentadas. Nossa tentativa será, assim, de traduzir a ação política que a teorização deste trabalho convoca no contexto da pedagogia do inglês no Brasil.

5 - ENSINO DE LÍNGUA - MACROPOLÍTICAS E LINHAS DE FUGA

Como é que se extrai da (...) língua uma literatura menor, capaz de pensar a linguagem e fazê-la tecer conforme uma linha revolucionária sóbria?

(Deleuze & Guattari, 2003, p.43)

Ter o sonho contrário: saber criar um devir menor

(Deleuze & Guattari, 2003,p.56)

A filosofia de Deleuze e Guattari, bem como a de Jacques Derrida são aqui tomadas como filosofias políticas. Não usamos a expressão no singular porque reconhecemos que se trata de conjuntos conceituais distintos, mas que, por se interseccionarem de diversas formas, instigaram nossa movimentação – algo oportunista – em direção à conceituação do WE. Emergindo de minha leitura dos textos de John Austin e de Kanavillil Rajagopalan (ou da minha “filiação” à Nova Pragmática), meus questionamentos sobre a problemática do WE trazem como marca anterior minha vivência da língua, tanto como usuária quanto como professora e formadora de professores. Isto digo para afirmar que, se com Austin, necessário se tornou observar como a linguagem funciona através de uma infinidade de atos performativos, que tanto advêm de quanto demandam fazeres e dizeres a intercambiar-se incessantemente, com Rajagopalan, veio para o primeiro plano o questionamento do mito da língua pura e da teorização confinada ao espaço acadêmico, divorciada dos processos sociais, tudo isso sempre relacionável com as descobertas que se processavam sobre a filosofia austiniana. Assim, sendo modesta leitora de Austin, intrigou-me o fato de ele ter sido também lido por Jacques Derrida, mote mais do que suficiente para impelir-me à aventura penosa de decifrar seus escritos e tentar extrair deles sentidos que acalmassem minha inquietação relativa a seu grande valor para as questões em que sempre quis tocar. Capengando na dificuldade de juntar ponta com ponta, mas procurando subsídio em textos de apoio –tenho ao menos, como ponto de ancoragem, a possibilidade de, com Derrida, rejeitar a determinação do ser como presença e como identidade a si, a possibilidade de dismantelar as práticas e conceituações que ignorem a *différance* e a iterabilidade em operação no signo linguístico a eleger verdades estáveis. Com Deleuze e Guattari, fui instada a uma postura que não só desconstruísse, não só

descentrasse a matriz conceitual sobre o WE, mas que se apresentasse propositivamente, politicamente, pois não há uso da linguagem que não se dê assim.

Portanto, a compreensão de língua como rizoma, em contínuo devir, e do WE como fenômeno da minoridade ensejam certos delineamentos relacionados à pedagogia de língua – foco deste último capítulo – que foram gestados diante do que estas distintas referências (Austin, Rajagopalan, Derrida e Deleuze & Guattari) têm em comum: o lastro que convocam da teorização na *vida social*. Logo, embora possa parecer que neste capítulo lançamo-nos à “aplicação” das teorias abordadas até agora, estamos, na verdade, ainda discutindo-as, ainda teorizando, na medida em que tocamos em questões de ordem totalmente prática, sem, contudo, nos furtarmos à necessária autorreflexão e ao privilégio da dúvida que todo projeto crítico solicita. Estas práticas – teorizar e fazer - nunca se separam, não se relacionam de forma estanque, mas constantemente se misturam fazendo sentido somente em pressuposição recíproca.

Como adiantamos no Capítulo 4, lidaremos aqui com alguns conceitos que têm sido elaborados na Linguística e na Linguística Aplicada e que são relacionáveis com nossa proposta de um inglês menor. De forma bastante oportuna, grande parte deles compõem o quadro teórico do projeto de “desinvenção” proposto por Makoni & Pennycook (2007). A partir do questionamento contundente dos pressupostos sobre a natureza das línguas em regimes encapsuladores que se naturalizaram sobretudo pelo projeto colonial, os autores tratam a linguagem como prática de natureza eminentemente sociopolítica, posição já antecipada por teóricos como Phillipson (1992), Rajagopalan (2005a, 2005b) e Joseph (2006), para mencionar apenas alguns. A desinvenção da língua, livrando-a da tutela racionalista e representacionista, bem como do atrelamento ao estado-nação, investiria a linguagem com as condições para abrigar as multiplicidades que se agenciam em ininterruptos fluxos semióticos a desterritorializar a grande língua, o inglês padrão. O desdobramento desse processo – que os autores nomeiam “reconstituição” - embora aparentemente sugira certo descompasso com a filosofia que propomos, coaduna-se de diversas formas com nossa compreensão não purista da língua, com a não reificação do significante, com a política de descentramento. Desse modo, argumentamos que amparar as postulações desses domínios com a base filosófica que apresentamos neste trabalho – e vice

versa – constitui uma tentativa de fornecer certa textura e robustez epistemológica a esta pesquisa, permitindo-lhe apontar algumas “vias possíveis” (GUATTARI, 1981, p. 77) diante da necessidade imperiosa de não se consentir que a teorização fique gueteada, ou ritualizada, interesse típico do capitalismo para bloquear os “investimentos desejantes” (op.cit.).

Portanto, organizamos este capítulo primeiramente apresentamos um breve levantamento que fizemos no ano de 2009, quando ingressamos no programa de pós-graduação em Linguística, a fim de compreender o que pensa e sente o professor de inglês em relação ao WE. Este pequeno estudo se relaciona diretamente tanto com o contexto do PNN mundo afora, quanto com as seções subsequentes deste capítulo. Abordamos, em seguida, a situação do professor não nativo (PNN) do inglês na contemporaneidade, assunto que tem ganhado vulto nas últimas décadas tanto em virtude da nova configuração demográfica do WE, quanto pela insuficiência dos conceitos fornecidos pelos regimes metadiscursivos (conjunto de discursos e dispositivos epistemológicos, MAKONI & PENNYCOOK, 2007) para lidar com as questões que constantemente nos interpelam no ato de ensinar. Assim, os conceitos de *comunidades imaginadas*, *comunidades de prática*, *gramática emergente e emergência dialógica* permeiam as seções ao se encadearem com as questões relacionadas ao ensino e ao professor não nativo do inglês. Na última seção refletimos sobre os princípios de uma pedagogia menor para o WE que, embora já nos tenham feito aceno ao longo deste trabalho, são abordados de forma mais pontual na referida seção.

5.1 - O World English: fonte de ansiedade e mote para desconstrução

Fizemos uma breve pesquisa de campo para compor a dimensão pedagógica deste estudo em que nos debruçamos sobre as ansiedades muito frequentemente verbalizadas pelos professores de inglês sobre as implicações práticas de uma perspectiva World English no ensino⁷⁹. Nossa motivação foi tanto a frequente sensação de ‘estar perdido’ reportada por muitos colegas nos diversos espaços institucionais de interação

⁷⁹ Uma versão preliminar deste levantamento foi apresentada em Zaidan (2009).

profissional quanto pelo profundo interesse que sempre demonstram em relação à forma como o inglês tem se desenvolvido nas últimas décadas. Se os docentes se mostram tão interessados, mas, ao mesmo tempo, tão inseguros em relação às novas configurações político-pedagógicas que o WE convoca, julgamos que nosso acesso às razões de tal insegurança tem importância crucial para que este trabalho proponha um horizonte de possibilidades diante do que temos discutido.⁸⁰

O levantamento foi feito em 2009 e envolveu 96 professores de inglês da Grande Vitória-ES, divididos entre professores em formação na graduação em Letras inglês da UFES (62) e professores já formados (34). Entre os professores graduados, 65% atuam na educação regular, no setor público e privado e os demais (35%), em cursos livres. Todos os professores em formação atuam em cursos de inglês (denominados “cursos livres”). A participação dos professores se deu através de um questionário contendo cinco perguntas abertas e uma semiaberta (Cf. Anexo 2), o qual foi aplicado tanto presencialmente (com a ajuda de alguns professores da graduação da UFES) quanto pela internet.

Identificamos nas respostas obtidas grande quantidade de questões relacionadas diretamente com este trabalho. Decidimos elencá-las na forma de perguntas, embora as respostas dos professores tenham se dado em prosa direta, como descrição de suas práticas e crenças (Cf. um exemplo de questionário respondido no Anexo 2). Nossa decisão de transformar em perguntas os pontos detectados como significativos teve os seguintes objetivos: i- sublinhar o fato de que as respostas refletem ansiedades, dúvidas e questionamentos que os professores têm em relação à língua e à pedagogia. De forma geral, como já relatado em Zaidan (2011), falar em World English invariavelmente suscita entre professores preocupação significativa a respeito de “como ensinar”, incluídos nesse “como” a preocupação com a metodologia, o desenho de currículo e a própria competência linguística; ii- facilitar a articulação desses relatos com a discussão que aqui propomos.

Na Figura abaixo, portanto, incluímos as perguntas que formulamos a partir da contribuição dos professores. Ao lado de cada pergunta, especificamos a incidência da ocorrência do tópico em forma de porcentagem.

⁸⁰ Rajagopalan (2005c) apresenta experiências de pesquisa-ação que mostram a possibilidade do que ele chama de “empoderamento” do professor frente à configuração mundial do ensino do inglês.

Tabela 11 – Preocupações e Ansiedades dos professores de inglês. Baseado em Zaidan (2009)

Questões detectadas nas respostas	Porcentagem dos respondentes (%)
1- Qual inglês devo ensinar?	85
2- Qual falante nativo serve como exemplo?	90
3- Como devo “ensinar cultura”?	78
4- Como melhorar minha pronúncia para que se assemelhe à do “nativo”?	66
5- Que padrão devo adotar para corrigir a pronúncia dos alunos?	70
6- Como avalio a competência comunicativa dos meus alunos?	57
7- Como ajudar meu aluno a se comunicar fluentemente quando chegar “lá”?	58
8- Será que contribuo para o imperialismo linguístico adotando material importado?	62
9- Como ensinar inglês e ainda “preservar a identidade cultural” do aluno?	71
10-Como “abordar” questões ideológicas na sala de aula?	40
11-Como não ser um professor alienado e não alienar os meus alunos?	30

Além das questões formuladas a partir do material colhido, houve grande incidência de comentários sobre a formação de graduação em Letras Inglês. Retextualizamos as respostas através das seguintes afirmações:

- Na universidade, aprendi muito mais a língua do que sobre o ensino em si. (83% dos professores formados)

- Um conhecimento teórico maior (várias menções da palavra Linguística e Linguística aplicada) me ajudaria a lidar melhor com os problemas que enfrento hoje (74% dos professores formados).

Antes de procedermos a uma breve análise do que levantamos, cumpre fazer duas observações: primeiro, é de grande valor que os professores consigam articular – como fizeram – falas que tocam em questões tão profundamente relevantes no ensino do

inglês hoje. Segundo, se o regime metadiscursivo subjacente às suas práticas, de forma geral, pode ser identificado como aquele que privilegia uma concepção arborescente do fenômeno do WE e de tudo o que traz em sua esteira (conceitos de cultura, identidade, falante nativo, etc.), o incômodo e a ansiedade generalizados também exibem um espaço para questionamento, desconstrução e mudança.

Não pretendemos generalizar as questões levantadas por esta população de professores na forma de declarações definitivas sobre o estado do ensino do inglês no Brasil, mas argumentamos que as respostas obtidas fornecem indícios suficientes para encararmos o fato de que a relação da língua com a tradição anglo-americana e com o imperialismo linguístico exatamente da forma denunciada por Phillipson (1992) está longe de ser algo aproblemático em nosso contexto nacional. O que queremos dizer ao referirmo-nos a Phillipson é que, como diagnóstico de uma postura e de uma tendência a se manter no domínio tecnicista, a palavra de ordem do imperialismo americano ainda parece perdurar. Por exemplo, quando manifestam dúvidas sobre “qual inglês ensinar” (Questão 1 acima), os professores não só estão indicando sua crença de que têm de aprender diversas “variedades do WE”, mas também sua dificuldade em vislumbrar qualquer alternativa à matriz anglo-americana. Ressalte-se, nesse sentido, que boa parte dos docentes, sem saber o que fazer, tende a resignar-se ao ensino costumeiro do inglês padrão americano. Isto também se reflete na preocupação exposta na segunda questão em que se identifica uma visão calcada na concepção mítica do nativo, bem como no equívoco de que a alternativa seria encontrar outros modelos para referendar-se. Em outras palavras, pensa-se o processo de ensino-aprendizagem sempre a partir de uma perspectiva monocêntrica (mesmo que se tenha de abrir mão do inglês americano/britânico).

O inglês menor que propomos é justamente o espaço onde se privilegia a potência de variação invertendo-se definitivamente o jogo, como propusemos no primeiro capítulo (Cf. Seção 4.3). Ou seja, a apropriação do inglês no espaço WE por sujeitos que possuem a heterogeneidade como marca põe a língua a operar no modo que requer epistemologias diversas das tradicionalmente disponíveis. Repetindo nossa proposição anterior, portanto, o desafio para uma sociolinguística do WE não está em reconhecer a diacronia na sincronia, mas sim, a sincronia na diacronia, ou seja, admitir que é *da* fluidez

que emergem as regularidades (cf. o conceito de *emergência dialógica* ao longo desta seção), sempre provisórias, sempre a territorializar-se para em seguida, em sua inserção inevitavelmente diacrônica, desterritorializar-se no processo ininterrupto de devir que a língua-rizoma inscreve.

5.1.1 - Comunidades imaginadas e Comunidades de prática

Na terceira questão há dois aspectos principais que destacamos e sobre os quais nos deteremos um pouco mais: primeiro a articulação em si de uma pergunta sobre o ensino ou não de algo, ou seja, se o professor reconhece, ao perguntar, que existe a possibilidade de não manter o hábito tão comum em nosso meio de “ensinar cultura” isso indica uma potência crítica, um espaço de dúvida de grande importância em um projeto de desinvenção (tal postura também se detecta na dúvida exposta na Questão 9).

Por outro lado, evidencia-se a necessidade de uma conceituação mais aprofundada de cultura que, de forma geral (a porcentagem é de 78%), é vista como artefato e como *objets d’art* (BHABHA, 1994, p.172). O atrelamento costumeiro de língua e cultura (esta última, no sentido de hábitos, costumes, enfim, o tipo de prática que leva à comemoração do *Halloween*, e da imitação do *breakfast* americano ou do chá das cinco inglês) e a ideia de “preservar a identidade cultural do aluno” (Questão 9) remetem à crença em comunidades como entidades que abrigam sujeitos a compartilhar línguas, culturas e que “mantêm” suas identidades. Além do problema de se ver a identidade por um prisma essencialista, tenta-se inserir o aluno em comunidades situadas em um universo mítico desconsiderando que a realidade linguística põe indivíduos em interação a partir de mecanismos que não necessariamente envolvem compartilhamento (CANAGARAJAH, 2007b). São as *comunidades imaginadas* (ANDERSON, 1991) que não só fortaleceram o nacionalismo como doutrina, mas também deram conta de sedimentar um forte discurso que favorece as nações política e economicamente hegemônicas, reificando suas línguas e reproduzindo suas tradições e traços culturais em um movimento homogeneizador que aponta sempre para um centro. Centro este que conteria o “modelo” (de raça, de língua, de

religião, de orientação sexual, de gênero, de “eficiência” física⁸¹) além de também conter – em outra acepção do termo – as transformações inerentes ao fenômeno linguístico. Nesse panorama, ainda que se incluam discursivamente os “desvios”, os decalques mal feitos desse modelo - capturados que são pelo sistema capitalista – o reconhecimento de sua existência e legitimidade ocorre apenas em uma perspectiva museológica.⁸² Além disso, tal discurso continua a produzir e a reproduzir axiomáticamente capital cultural e simbólico para “enriquecer” estas mesmas nações através de mecanismos de decalque (Cf. Seção 3.2), que se materializam pela língua.

Em nosso tempo, é cada vez mais manifesta a natureza diaspórica das comunidades – e das identidades. Isso não significa que em algum momento as comunidades usufruíam de total univocidade e estabilidade no(s) sistema(s) linguísticos que abrigavam. Tampouco significa que houve uma época em que se poderia identificar certa “pureza” em determinada língua. Significa que hoje, sobretudo pela análise do WE, fica *mais* evidente essa instabilidade, essa força centrífuga (do escape, da instabilidade) que está sempre a prevalecer sobre a centrípeta (do estrato, da constância) no fenômeno linguístico. Significa também, repetimos, que a hibridização está na gênese de qualquer processo semiótico, nocauteando, necessariamente, a arqueologia e a genealogia⁸³ comprometidas com regimes universais.

Isto posto, a oportunidade se apresenta de acolhermos a ideia de *comunidades de prática* descrita por Canagarajah:

Podemos aprender aqui com a noção de *comunidades de prática* que nos permite postular estratégias pragmáticas compartilhadas sem ter que inventar códigos centralizados comuns (HENSEL, 1996; WENGER, 1998). Nessa perspectiva, o que os falantes precisam é de formas para

⁸¹ Em oposição ao que se convencionou chamar de “deficiência física”.

⁸² Cf. também Hobsbawn (1977) para uma compreensão da relação estados-nação e língua e sua obra posterior de 1990, *Nações e nacionalismo desde 1780* em que discute a tendência de arrefecimento do nacionalismo como consequência das novas configurações da divisão do trabalho demandadas pela globalização, pelo desenvolvimento tecnológico, pelas migrações e pelo comércio internacional. Nesta publicação mais recente, o autor mostra como os rumos de uma economia mundial que tendia a ser mais e mais regulada por entidades supranacionais que se formavam consistentemente na 2ª metade do séc. XX mudaram radicalmente em decorrência dos conflitos do final do séc. XX e início do séc. XXI. Hobsbawn mostra, assim, que o enfraquecimento dos estados-nação como ideologia e, a reboque deles, das nacionalidades e do nacionalismo deixou de ser uma tendência e que estaríamos de volta à condição anterior.

⁸³ Estes conceitos aqui não são tomados na acepção de Michel Foucault (1996).

negociar a diferença ao invés de códigos compartilhados com outros. São estas as formas nas quais as comunidades multilíngues (que possuíam códigos totalmente diferentes comparados com as variedades do inglês que estamos considerando aqui) interagiam entre si na Ásia precolonial. Algumas estratégias pragmáticas incluem: as variedades implicam mudança de código (*code-switching*), cruzamento (RAMPTON, 1995); acomodação do discurso (GILES, 1984). As estratégias interpessoais são orientadas pelo consenso, envolvem apoio mútuo (GUMPERZ, 1982; SEIDLHOFER, 2004); recursos atitudinais: paciência, tolerância e humildade para negociar diferenças. (CANAGARAJAH, 2007b, p.236, adaptação nossa)⁸⁴

Como se observa, pela noção comunidade de prática, podemos reiterar a máxima segundo a qual não é a disponibilidade de uma língua comum que possibilita a comunicação entre as pessoas, mas a vontade de comunicar-se (RAJAGOPALAN, 2001, 2010b). O reverso disto é o fato de que as línguas, da forma como foram instituídas pelo projeto de modernidade (incluído nele o projeto colonial), ou seja, codificadas, classificadas, nomeadas e “naturalizadas” são o artefato de uma macropolítica de apartar, distinguir comunidades em face dos interesses e conveniências de ordem *não* linguística. Assumir, pois, a interação e a comunicação na perspectiva de comunidades de prática pode também ser tomado como um esforço de recuperar esse estado perdido de fluidez e de trocas semióticas em tempos pré-coloniais.

Com efeito, este é o investimento que Canagarajah (2007b) faz através do que nomeia “pluralismo radical” (p.235). Levando a perspectiva desinvecionista às últimas consequências, ele propõe que se investigue como as comunidades pré-coloniais interagiam linguisticamente. De sua argumentação fartamente corroborada por estudos antropológicos e sociolinguísticos depreendemos que, se o hibridismo e a fluidez linguísticos sofreram a coerção da estrutura a fim de atender às políticas nacionais e ao projeto colonial “trazendo

⁸⁴ “Here we can learn from the notion of *communities of practice* that enables us to posit shared pragmatic strategies without having to invent common centralized codes (Hensel, 1996; Wenger, 1998). From this perspective, what speakers need are ways of negotiating difference rather than codes that are shared with others. Here, again, these are the way in which multilingual communities (who came with codes that were widely disparate, compared to the varieties of English we are considering here) interacted with each other in precolonial South Asia. Some pragmatic strategies are as follows: varieties: code-switching, crossing (Rampton, 1995); speech accommodation (Giles, 1984); interpersonal strategies: i.e. repair, rephrasing, clarification, gestures, topic change, consensus-oriented, mutually supportive (Gumperz, 1982; Seidlhofer, 2004); attitudinal resources: i.e., patience, tolerance and humility to negotiate differences (see Higgins, 203).” (CANAGARAJAH, 2007b, p. 236)

assim as línguas à existência”, como afirmam Makoni & Pennycook (2007, p. 10), mandatário se torna desmantelar tal estrutura a fim de forjar esse retorno à condição semiótica anterior. Canagarajah reforça que, em relação ao WE, se desejamos uma mudança paradigmática, “temos recursos adicionais no mundo pós- moderno para praticar esses valores de forma mais criativas e complexas”(op.cit., p.233).

Merece consideração, no entanto, o risco de se romantizar a era pré colonial no que tange às questões linguísticas. O primeiro problema que vemos na argumentação de Canagarajah refere-se ao espaço. O construto *espaço* naquela época não coincide com a forma como concebemos espaço hoje em dia. O processo interacional entre usuários do WE não se confina ao espaço geográfico, pois há inúmeros outros modos e meios de se estabelecer a comunicação fora do espaço físico. Outro elemento que contribuiu para a relativização do espaço é a mobilidade internacional. Os usuários migram cada vez mais frequentemente e em número maior, demandando que se atente para as implicações linguísticas desse encurtamento de distâncias que a mobilidade ocasiona.

O segundo problema que apontamos nesse pluralismo radical é a pressuposição de harmonia e paz nos tempos pré-coloniais, que se projeta como aura nesse artigo a que nos referimos (CANAGARAJAH, 2007b). Embora o autor afirme que as trocas interacionais funcionavam por meio de negociações, é importante sublinhar que provavelmente tais negociações se davam na base de conflitos e talvez de força, o que solicita nossa relativização do valor absoluto atribuído às comunidades pré-coloniais como objeto de nosso desejo. Feitas estas ressalvas, vemos uma articulação significativa entre as postulações de Canagarajah e o quadro teórico que compõe este trabalho. Convém-nos de forma especial a referência que faz à noção de comunidade como um acontecimento (PAPASTERGIADIS, 2000, p.200, apud CANAGARAJAH, 2007b, p.236). Na concepção de um inglês menor que constitui um espaço para a circulação dos fluxos semióticos, comunidades de prática operariam justamente como acontecimentos que se desenvolvem e se dissipam sempre sob o signo da transitoriedade.

5.1.2 - Gramática Emergente e Emergência Dialógica

Prossigamos em direção às demais questões presentes nas respostas dos professores. A Questão 5 se refere à dúvida que geralmente expressam em relação à “correção”, seja da pronúncia, seja da gramática em uma perspectiva WE. De modo semelhante, a Questão 6 reflete sua preocupação com os critérios avaliativos frente a esta reconfiguração da língua. Cabe notar que, embora um rigor metodológico não nos permita considerar a validade absoluta dos dados em questão, os professores parecem tomar a ideia de competência comunicativa (muitas vezes expressada nos questionários pelo uso de termos como “fluência”, “habilidade oral”, “proficiência”) como algo aproblemático, resolvido. Tendo já questionado e feito o traçado entre vários desses construtos e os axiomas que os balizam ao longo deste trabalho, puxamos agora outro fio condutor para articular este problema languageiro como possibilidade de uma micropolítica linguística (GUATTARI, 1981).

Primeiramente, nos interessa aqui o conceito de *gramática emergente* (HOPPER, 1998) que se apresentou como alternativa oportuna à visão inatista de gramática universal (já incipiente sob o nome de “language acquisition device” em CHOMSKY, 1957). A razão principal de nosso interesse em abordar os problemas elencados pelos professores na perspectiva da gramática emergente está no fato de o conceito tomar o fenômeno linguístico em sua diacronia, no seu uso real, sem propor abstrações, nem idealizações como ocorre pela tradição gerativista. Para Hopper, as estruturas gramaticais são o resultado – sempre provisório – do processo comunicativo e não sua causa, sua precondição. A gramática se desenvolve de forma dinâmica e dependente do discurso; decorre dele para, como produto, se apresentar sistematicamente. Este processo inclui, pois, a repetição e a regularidade de ocorrências estruturais *no* evento discursivo. Hopper afirma que a gramática emergente

(...) propõe-se a contornar o problema de uma gramática adulta fixa e prediscursiva, com seus problemas inerentes de input ‘degenerado’ tanto para a aquisição da criança quanto para a manutenção linguística na vida adulta, reposicionando a estrutura, ou seja, a ‘gramática’, do centro para a periferia da comunicação linguística. A gramática, nesta visão, não é a fonte da compreensão e da comunicação, mas seu subproduto. Em outras

palavras, a gramática é epifenomenal. (HOPPER, 1998, p.156, apud THORNE & LANTOLF, p.182)⁸⁵

Se a gramática nada nos diz a respeito de um *a priori* da linguagem, mas somente exhibe os efeitos posteriores do processo interacional sem sobre ele necessariamente exercer influência, ou seja, se a gramática é nada mais que um epifenômeno, interessa-nos este deslocamento da estrutura do centro em direção à margem do processo de comunicação a que Hopper se refere.

Tomar a gramática como emergente não significa – é necessário que se diga - descartar a importância da estrutura, mas redimensioná-la, realocá-la e isto tem implicações impactantes tanto na sociolinguística do WE quanto em sua pedagogia. Discussões sobre gramática se confundem com a própria história do ensino de línguas, uma vez que, por décadas, a tradição linguística estabeleceu certos regimes de verdade sobre o suposto estatuto ontológico da língua nos quais a educação linguística sempre se baseou. Como consequência, o empreendimento de ensinar língua aproximou-se da ideia de ensinar gramática. Tornou-se “sinônimo” dela. Disso decorreu a obsessão com a acuidade linguística na forma de opressão dos alunos por trazerem seus falares e suas escritas para a escola sem necessariamente reproduzir a língua padrão, que se beneficia – esta última - da noção de sistematização rígida e apriorística fornecida pela tradição chomskyana; língua padrão que constitui um *locus*, como temos discutido, no qual e a partir do qual se emitem palavras de ordem a domesticar alteridades, suprimir potências e instituir poderes, apagando por decalque a *différance* propulsora do constante adiamento de um sentido pleno, de uma significação definitiva; despistando o rizoma com raiz, o mapa com decalcomania, majorando assim a língua.

O inglês menor, portanto, é justamente esse espaço em que sistematizações e regularidades emergem e se dissipam no processo contínuo de seu devir, que se faz tão

⁸⁵ “(...) proposes to bypass the problem of a fixed, prediscourse adult grammar, with its attendant problems of necessarily ‘degenerate’ input for both child acquisition and adult maintenance of language, by relocating structure, that is, ‘grammar’, from the center to the periphery of linguistic communication. Grammar, in this view, is not the source of understanding and communication but a by-product of it. Grammar is, in other words, epiphenomenal.”(HOPPER, 1998, p.156, apud THORNE & LANTOLF, p.182)

mais evidente quanto mais se descentram as interações e se reconhece nos eventos discursivos, na linguagem em uso, nos gestos, na variedade prosódica, lexical, estrutural, nas negociações, nos corpos⁸⁶ a fonte de onde desponta a gramática. Mas, como professores, somos invariavelmente interpelados por questionamentos, dúvidas e ansiedades sempre que o regime metadiscursivo que fundamenta toda a nossa formação (e a própria história da educação) é posto em questão. Como dizer que ensino se não corrijo o erro, se não corrijo a pronúncia? Como dar aula “direito” sem ensinar gramática? Como aprovar meu aluno se ele não é “competente” o suficiente? Como ensinar esse tal de WE se ele sequer possui uma essência linguística, uma base da qual posso partir para avaliar meus alunos? Estas perguntas se relacionam com a Questão 5 e a Questão 6 de que tratamos nesta seção. É de grande importância não apenas que haja espaço para que estas perguntas sejam articuladas, mas também que sejam respondidas com todo cuidado para que nossa perspectiva da língua e do ensino não sugira um relativismo, mas que também não ofereça receitas prontas, à moda de um didaquismo de pouca utilidade para operar as transformações necessárias através do ensino do WE.

Quanto à pronúncia, podemos afirmar a partir das conceituações que temos proposto ao longo deste trabalho, há um imperialismo fonocêntrico (DERRIDA, 1973), um lugar privilegiado em que se estabelece, como num altar, a prosódia mais parecida com o inglês britânico ou estadunidense, a entonação que remete à do “nativo”, a pronúncia dos sons que funciona como a prova dos nove para (des)legitimar um falante. Não importa onde se esteja, estas marcas estão postas como fundação, o centro fonológico do inglês. Privilegiar a dúvida, deixar que se gestem perguntas sem necessariamente fornecer as respostas tecnicistas, respostas “receita de bolo”, dar corda para que sigam(os)

⁸⁶ Cf. trabalho de Pinto (2002) em que a produção de sentido é associada à relação entre a linguagem e o corpo. Seu objetivo de propor uma interpretação feminista para esta problemática abre o pensamento de Butler, Derrida e Rajagopalan como pano de fundo para examinar o performativo austiniano. Ela afirma que a “impossibilidade do controle intencional do ato de fala exclui a unicidade própria à idéia de “efeito mental” e desloca os limites da ação do ato de fala para além da ilocução – para o campo controverso do corpo que fala. O sujeito que fala é aquele que produz um ato corporalmente; o ato de fala exige o corpo. A presença material e simbólica do corpo na execução do ato é uma marca que se impõe no efeito lingüístico. O corpo, como elemento regulado pelas convenções ritualizadas nele inscritas, e performativizado pelo ato que postula sua significação prévia, impede a redução da análise do ato de fala à análise simples das convenções lingüísticas, e exige levar em conta a integralidade da materialidade do corpo que produz o ato.”(PINTO, 2002, p.102)

questionando e se(nos) incomodando é provavelmente uma forma de mentir menos para nós mesmos e para os professores que formamos.

O conceito de *emergência dialógica* (MENEZES DE SOUZA, 2010) também parece vir ao encontro dos itens que discutimos nesta seção (Questões 5 e 6) e articular-se com a noção de gramática emergente, reverberando para todos os aspectos do ensino do WE. Em sua discussão sobre o construto cultura na contemporaneidade, Menezes de Souza (op.cit.) problematiza diversos pilares da matriz conceitual ocidental, como a nação, a língua sempre em um movimento que denuncia a tentativa do projeto moderno de homogeneizar o heterogêneo, de estabilizar o instável, de representar as sociedades, as comunidades linguísticas, as línguas sempre por meio de conceitos universalistas e essencialistas. O autor recorre ao dialogismo bakhtiniano para nos lembrar que, em termos de língua, “uma visão normativa ou normatizada da linguagem só pode existir numa relação *dialógica* com os elementos que a norma exclui, sofrendo, inevitavelmente, as pressões descentralizadoras e heteroglóssicas desses.”(BAKHTIN, 1981, p.198-199 apud MENEZES DE SOUZA, 2010, p.298). O dialogismo se estabeleceria, portanto, entre o sistema de constâncias e sua contraparte, o irregular, que escapa às restrições da forma, o agramatical. Estabelecer-se-ia, pois, nessa diferença incontornável a envolver as forças distintas que operam tanto em convergência, criando centros (*força centrípeta*) quanto em divergência, em um movimento de desintegração (*força centrífuga*).

Se tomamos, com Bakhtin, a linguagem sempre em sua situacionalidade (*situatedness*) e apropriação pelo indivíduo; o signo como preexistente ao indivíduo; as comunidades como heteroglóssicas a comportar vários grupos que, por sua vez, se estruturam de modos múltiplos; a interação como reflexo de centrifugações e centripetações, somos então conduzidos a rejeitar o inatismo da estrutura em “favor de uma visão na qual a estrutura emerge através de ações socialmente situadas” (TE-DLOCK e MANNHEIM, 1995, p.5, apud MENEZES DE SOUZA, op.cit. ,p 298). É necessário relativizar, portanto, o *status* de importância absoluta dada às estruturas que faz parte do projeto de manter o mito da integridade linguística e cultural. Como consequência, é possível promover a constante desconstrução do imperialismo do significante, pois haverá

sempre a palavra de ordem logo-fono-ontocêntrica, sobretudo em relação ao WE, a solicitar sujeições e obediências gerais. Menezes de Souza nos lembra que

“Além de dissipar o temor pela suposta indeterminação e contingência, essa visão de linguagem e cultura como sendo socialmente situadas também afasta o já mencionado temor pelo alegado caos ou não-ordem e a consequente necessidade de impor a homogeneidade como meio de garantir o controle social. Em termos de contatos inter e transculturais, a importância do conceito de cultura e de língua como emergentes, dialógicos, performativos, contingentes e dinâmicos se torna especialmente significativa. Por um lado, embora a visão de cultura e língua como estruturas normatizadoras (que geram ações previstas) pode supostamente prever e explicar os conflitos culturais que ocorreriam em momentos de contato entre conjuntos normativos assimétricos, ela não poderá explicar mudanças nessas estruturas; por outro lado, a visão emergente e performativa, além de explicar mudanças (atribuindo agência aos membros e interlocutores), pode também explicar a razão pela qual os conflitos esperados podem não ocorrer (devido à possibilidade de indeterminação e contingência)” (MENEZES DE SOUZA, 2010, p. 299)

O autor parte da biologia para postular que a combinação de duas entidades não gera, necessariamente outra entidade que exiba características lógicas e diretamente relacionáveis às que a compuseram, o que indica a imprevisibilidade estrutural (contingente) do que sempre poderá surgir a partir da integração de duas entidades. Se permitirmos que tal dinâmica ressoe em nossa concepção do fenômeno linguístico, temos que

a organização da interação pode seguir regularidades que podem não existir separadamente em nenhuma das partes. Esse conceito de emergência ecoa também os conceitos de hibridismo orgânico e hibridismo intencional de Bakhtin (1981, p.358-361), que ocorrem no meio da heterogeneidade social ou linguística. No hibridismo intencional ocorre a justaposição de duas ou mais variantes numa interação, fazendo com que as características de uma das partes sejam vistas através da outra parte e vice-versa sem, no entanto, haver a junção estrutural das partes componentes; no hibridismo orgânico, por outro lado, ocorre a interação de variantes linguísticas ou culturais, sendo que acontece de fato uma junção estrutural entre as partes, gerando novas variantes. “Esse duplo hibridismo de Bakhtin, segundo Young (1995), ilustra a complexidade dialética de sua visão de língua e cultura como elementos sempre heterogêneos” (MENEZES DE SOUZA, 2010, p. 300)

Como discutimos na Seção 3.1.3, o hibridismo linguístico se estabelece sempre na gênese dos processos interacionais, não podendo ser visto como consequência da interação, mas como constitutivo mesmo do processo comunicacional. Ele inscreve o múltiplo, o heterogêneo e as forças assimétricas entre seus elementos. Nossa percepção coletiva e sensocomunal de que as línguas estão se “desintegrando” ao se hibridizarem tem como tributária a palavra de ordem da língua padrão, “pura”, língua-árvore que, embora despistadamente se espalhe com seus galhos e raízes, sempre faz neles se refletir de onde advêm, imprimindo-lhes a marca. Nossa proposta de um inglês menor, rizomático, não arborescente se articula com esta possibilidade de ver na emergência dialógica o modo de operação da língua em seu devir; a recusa pela normatização como definitiva que faz supor línguas permanentemente discretas, sujeitos monolíngues (ou, se bilíngues, plurilíngues, sempre como se tais processos resultassem da soma entre língua 1 + língua 2, a negligenciar a complexidade do processo de aquisição e de hibridização na constituição do sujeito e das comunidades) e comunidades imaginadas.

5.1.3 - Quando eles “chegarem lá”

De volta ao nosso quadro de perguntas, temos na Questão 7 uma construção muito comum tanto na fala dos professores quanto na dos usuários do inglês de forma geral: o “chegar lá” em que “lá” significa geralmente os Estados Unidos ou a Inglaterra. Não é raro ouvirmos queixas de aprendizes que relatam ter estudado anos a fio, mas que, quando “chegaram lá fora” não conseguiram se comunicar; ou de professores que advertem seus alunos sobre a importância de se dedicarem para que quando “cheguem lá”, tenham sucesso nas interações; não raro foi também ouvir formadores de professores sublinhando a importância, por exemplo, de que se fale “at normal speed” (com a velocidade “normal” – ou seja, *como* um “nativo”) e de que se explorem “fluency-oriented” (atividades de fluência) e “communicative activities” (atividades comunicativas) como estratégia para minimizar os problemas dos aprendizes quando estes chegarem “lá” *no* país de língua inglesa. Acrescente-se a estas recomendações a insistência para que se fale apenas inglês durante as aulas tendo o mesmo argumento como justificativa.

As falas desses professores (58%) são reformulações recentes de um discurso já há muitas décadas consolidado, que situa o inglês em um quadro mitológico no qual os falantes canônicos (britânicos e estadunidense) são os interlocutores-alvo; os espaços geográficos destas nações são a destinação natural para quem deseja obter a chancela do “falar bem” a língua. Como atesta Kachru em relação à Ásia e à África, (2006, p.198) estas falácias ainda são bastante presentes no contexto do ensino e aprendizagem do inglês. Podemos notar pelos questionários respondidos que também se aplicam, de certa forma, ao contexto brasileiro. Citemos três delas:

1.As variedades do inglês na Ásia e África anglófonas são adquiridas e usadas para interagir com os falantes ‘nativos’ canônicos do inglês; 2. As variedades do inglês são adquiridas para aprender as tradições judaicas e cristãs de forma articulada com os valores e tradições culturais e literários americanos e britânicos; 3.As variedades do Círculo Interior são primárias e fornecem ‘padrões-modelo’ para o ensino e aquisição de competência comunicativa na língua. (KACHRU, 2006, p.198)⁸⁷

Estes equívocos constituem fardos e ideais inatingíveis que há anos não cessam de intimidar, constranger, desautorizar e bloquear usuários e professores de inglês que nunca se sentem prontos para interagir. São os efeitos materiais da invenção da língua sobre os quais nos advertem Makoni & Pennycook (2007, p. 21) e que se projetam sobre nossas vidas, práticas e corpos infligindo um tipo de violência que é tão mais visível e notável em termos sociopolíticos e econômicos (daí as lutas pelos direitos linguísticos e movimentos pelo multilinguismo) quanto mais epistêmica e conceitual for. Consequentemente, como ponderam os proponentes da desinvenção (op.cit.), as batalhas pelos direitos linguísticos e pelo reconhecimento do multilinguismo em muitos espaços geográficos têm como ponto vulnerável justamente o fato de basearem-se nessa existência *a priori* da língua, de não questionar o estatuto ontológico que lhe é atribuído politicamente e, assim, de se manter na superfície do problema. É nesse contexto que o discurso hegemônico capitalista captura a diversidade (seja ela a variação linguística, de gênero, de orientação sexual,

⁸⁷ “1.World Englishes in Anglophone Asia and Africa are acquired and used to interact with canonical ‘native’ speakers of English; 2. World Englishes are acquired to learn the Judeo Christian traditions as articulated in American and British cultural and literary values and traditions; 3. The Inner Circle Englishes are primary and standard ‘model providers’ for teaching and acquiring communicative competence in the language.” (KACHRU, 2006, p.198)

racial) em um discurso de “inclusão” para lhes conferir um caráter museológico, colocando-os na vitrine de um sistema que, na base, permanece branco, macho, hetero e, no caso do inglês, “canônico”. O multilinguismo é também captado e projetado como se fosse o plural do monolinguismo (op.cit., p.22), escamoteando toda a complexidade da hibridização que abriga a grande potência política para as transformações sociais. Se o problema parte da matriz conceitual, a resistência a estes regimes de verdade precisa ser articulada no plano epistemológico, uma vez que a violência é epistêmica, o que de modo algum significa ignorar os efeitos materiais desse discurso, os desdobramentos práticos que se manifestam em nossas vidas. Significa, sim, a possibilidade – sobretudo pela perspectiva de um inglês menor – de consolidação de uma contra-hegemonia epistêmica (OLIVEIRA & PINTO, 2011).

A tendência de se manter na superfície das questões de ordem epistêmica e políticas se reflete de igual modo no ensino do inglês. Se, por um lado, os professores manifestam a preocupação em estar contribuindo involuntariamente com o imperialismo linguístico (Questões 8, 9 e 10), bem como o desejo de aprender mais *sobre* a língua durante os anos de formação – o que apontaria para a base conceitual de língua, ensino e aprendizagem – por outro lado, sua preocupação exacerbada com *como* ensinar o WE e a consequente ênfase de se privilegiarem as técnicas e métodos segue inviabilizando a postura de descentramento que o WE demanda. Segue também reforçando o tecnicismo como mecanismo principal na obediência à palavra de ordem vigente na indústria do ensino do inglês que, como já adiantara Phillipson (1992), trata o ensino de línguas – como mero emprego (op.cit., p.5) a promover uma desprofissionalização cada vez mais intensa do ofício de ensinar.⁸⁸ Em outra ocasião (ZAIDAN, 2011) discutimos a importância de que se concentre nas bases epistemológicas que nos constituem como professores (bases estas que não deixam de coincidir com aquelas que também nos constituem como usuários do inglês, como mães, como filhos) em nosso trato com a pedagogia do WE:

Se o que acabamos fazendo na sala de aula reflete nossas crenças e suposições sobre a língua, o ensino e a aprendizagem, independentemente

⁸⁸ Observe-se que na Grande Vitória, Espírito Santo, os professores de inglês que atuam fora da educação regular em cursos particulares são contratados como “instrutores”, não usufruindo, assim, dos direitos garantidos aos trabalhadores no regime das Consolidações das Leis do Trabalho. É também cada vez mais comum, como demonstramos no Capítulo 2, a admissão de falantes fluentes do inglês como “professores” nos cursos ditos “livres”(cursos particulares de inglês) mesmo sem que estes sejam qualificados.

das prescrições de certas tradições de ensino, como a Abordagem Comunicativa, não adianta, em termos de formação, focalizar exclusivamente o aprimoramento das praticidades na pedagogia de língua, ou seja, a metodologia em si. É justamente o fato de as teorias que subjazem nossa vida terem um impacto direto na nossa prática que, a fim de aprimorá-la, precisamos trabalhar, revisar, reposicionar e, se necessário, substituir estas teorias. (...) A formação de professores calcada exclusivamente em técnicas e procedimentos tem resultados passageiros, pois só toca na superfície do problema (ZAIDAN, 2011, p.6)⁸⁹

Não é necessário ir muito longe para relacionar a profusão de publicações no movimento que ficou conhecido como “Reflective Teaching”. (Cf. SCHON, 1983; RICHARDS & LOCKHART, 1994; HATTON & SMITH, 1995 para mencionar apenas alguns) com esta palavra de ordem do mercado que apresenta o ensino de inglês como indústria; o ensino, não uma profissão, mas um emprego (PHILLIPSON, 1992, p.5) no mundo corporativo no qual é preciso sujeitar-se ao discurso empreendedorista e, por consequência, dispor da variedade americana como *commodity* a se negociar. Capturam-se as alteridades, interditam-se devires a partir de um discurso aparentemente emancipatório de cognição docente mas que de fato se constrói sobre uma base racionalista. Nossa crítica a essa perspectiva decorre do fato de que “reflexão” é, em geral, precariamente definida, tomada como um fim em si mesma e, assim, divorciada das questões sociais e políticas mais amplas que o linguístico produz.

Nessa mesma orientação racionalista, “abordar questões ideológicas na sala de aula” (Questão 10) pressupõe que as relações assimétricas de poder se dão fora das práticas languageiras sendo possível inseri-las (ou não) no currículo. Um exemplo análogo, e talvez até mesmo resultante disso é a crença de que podemos optar por inserir ou não a língua materna do aluno nas aulas de inglês quando, na verdade, não há leito outro sobre o qual se possa deitar a língua estrangeira. Desnecessário é, nesse sentido, mencionar a redução costumeira a que procedemos como

⁸⁹ “If what we ultimately do in the classroom reflects our beliefs and assumptions about language, about teaching and about learning, regardless of the prescriptions of certain teaching traditions such as Communicative Language Teaching, it is no use, from the point of view of teacher education, to focus exclusively on improving/shaping the practicalities of language pedagogy, that is, the methodology itself. It is precisely because the theories we hold have a direct impact on our practices that, in order for us to improve our practice, we need to work on, revise, reposition and, if necessary, replace these theories. (...) Teacher education that focuses exclusively on techniques and procedures produces short-lived outcomes because it only touches the surface.” (ZAIDAN, 2011, p.6)

professores de considerar língua materna como língua nativa – a língua do país. As abordagens ditas críticas (incluindo algumas interpretações de letramentos e pedagogias críticas bastante em voga na atualidade) correm sempre esse perigo de se pôr a “desvendar” as agendas ocultas e as ideologias que sujeitam os indivíduos sem a problematização mínima desses conceitos a partir de uma visão de língua como categoria política (JOSEPH, 2006), de sujeitos como efeitos de linguagem, das instituições educacionais como aparato de controle não apenas do Estado, mas como invenções que *constituem* nossa própria inserção no seio dos processos sociais. Dito de outro modo, o pensar crítico precisa acolher o fato de não haver um “fora” (nem da língua, nem da ideologia – ainda que falar nesses termos nos coloque em rota de colisão com a composição filosófica deste trabalho). Manter a mesma base que privilegia a razão, que toma o indivíduo como valor, como se sua existência fosse anterior à linguagem, para propor movimentos contestatórios que supostamente empoderariam o professor acabam por detê-lo nas malhas da mesma palavra de ordem que se propaga e reverbera *ad infinitum*, sempre a capturar os fluxos a fim de majorar a língua – e assim, estabelecer “dentros” e “foras”, nós e eles, incluídos e excluídos, línguas puras e impuras, filhos legítimos e bastardos em binarismos que não cessam de apontar para um centro. Pensar criticamente – se crítica significar um compromisso efetivo com a mudança social e com a diminuição do sofrimento humano – só é possível a partir de um inglês menor.

Assim, as Questões 8, 11 de nosso quadro de análise também se situam além do que é geralmente denominado como “linguístico” para tocar na “dimensão política” do ensino. Nosso uso de aspas para estas expressões se contrapõe a uma visão de ensino de língua tende a ser fragmentada, compartimentalizada em que haveria dimensões exclusivamente linguísticas e outras políticas. Temos, assim, na Questão 8, a preocupação com a sujeição a um “imperialismo linguístico” via material didático, que se coaduna com o anseio por uma não alienação contido na Questão 11. Como adiantamos no Capítulo 3 (Seção 3.1.2) a afirmação de Rajagopalan (1999a) sobre o desnecessário complexo de culpa desenvolvido por muitos professores (reconhecemos a limitação metodológica para afirmarmos que os 62% dos professores se sentiriam assim), a situação se mostra bem mais complexa do que suas afirmações parecem sugerir. De novo, trata-se da necessidade de acessar os regimes metadiscursivos que regulam a formação e prática docentes para talvez constatar que a aceção de imperialismo linguístico não é resolvida e aproblemática. Tirar-

lhes dos ombros o suposto fardo da culpa significa pressupor que se situam de forma minimamente crítica em relação à língua inglesa, quando o contrário desta pressuposição é provável.

5.2 - O Professor não nativo: vetor para uma micropolítica de desinvenção

Neste ponto, tentamos relacionar as ansiedades dos professores discutidas ao longo deste capítulo com sua condição de ensinar uma língua sobre a qual não têm a autoridade de um “falante nativo”. Grande parte das ansiedades detectadas nas falas dos professores analisados acima se encadeia com a marca que sobre nós é colocada de professores de “segunda classe” em um feixe de sentidos relacionados com a falácia do falante “nativo” (CANAGARAJAH, 1999a), com o mito de uma língua pura, etc., conceitos já amplamente discutido neste trabalho.

Estima-se que 80% de toda a força de trabalho de professores de inglês seja constituída por professores não nativos (PNN). Se o inglês é uma das línguas mais faladas no mundo e é a mais ensinada, um contingente em processo descendente de 20% de professores nativos e a preponderância das variedades canônicas do inglês ditarem as regras se torna cada dia um disparate maior, exibindo – esperamos – o caráter político da língua e do ensino. Tanto Phillipson (1992), quanto Canagarajah (1999a) há muito levantaram questões relacionadas ao *pedigree* de ser professor nativo como critério para valorização de sua variedade linguística e a referência a esta como capital simbólico na indústria de ELT (English Language Teaching). Com efeito, o campo de estudo dos World Englishes, sobretudo pela contribuição de Kachru, fomentou discussões que desembocaram no fortalecimento cada vez mais sensível de certa insurgência entre os PNN mundo afora.

Em 1999, a publicação do livro “Nonnative Educators in English Language (BRAINE, 1999) significou um primeiro passo na organização de muitos professores em um movimento que o próprio Braine passou a denominar “Native Speaker Teacher Movement” (BRAINE, 2010). Este movimento se fortaleceu posteriormente mediante a criação de uma convenção dentro da maior organização de professores de inglês no mundo, o Teachers of English to Students of Other Languages (TESOL), no ano 2000. Isto

significou a abertura de um espaço institucional nas pesquisas em Linguística Aplicada com enfoque no PNN, bem como o gradativo reconhecimento institucional do PNN que se deu no mesmo contexto de emergência de pesquisas e publicações prolíficas. O próprio TESOL e sua publicação – o TESOL *Quarterly*, que, desde sua criação, haviam sido presididos por professores nativos do inglês têm, desde 2006 e 2005, respectivamente, contado com a participação de muitos PNN como presidentes e editores.

Em uma publicação mais recente, Braine (2010) faz uma avaliação do campo de estudo que se consolidou ao longo desse intervalo (entre o ano 2000 e 2010) indicando que grande parte das pesquisas sobre os PNN investiga a percepção que têm de si mesmos. Braine relata que, em pouco mais de uma década, mais de 1.200 PNN foram sujeitos de pesquisa sobre este assunto através de questionários, entrevistas, discussões e diários pessoais. Resumimos abaixo o que as pesquisas revisadas por Braine indicam de forma geral, tanto em relação à percepção que se detecta dos professores sobre si mesmos, quanto em relação às habilidades gerais que os estudos focalizam.

Tabela 12: Professores não nativos: pontos positivos (baseado em Braine, 2010)

- têm uma visão mais aprofundada da língua;
 - são mais qualificados do que professores não nativos;
 - têm maior empatia em relação aos alunos com quem compartilham uma língua anterior ao inglês;
 - conseguem lidar melhor com as dificuldades dos alunos;
 - possuem sensibilidade às necessidades dos alunos;
 - são cientes dos mecanismos de transferência negativa entre a língua 1 e o inglês.
-

A relação que o PNN precisa estabelecer com o inglês mobiliza mecanismos bastante diferentes dos que um professor nativo experimenta. Considerando que a maioria dos PNN aprende o inglês em ambientes instrucionais/pedagógicos, sua atenção à metalinguagem, às estruturas, às regularidades da língua, bem como ao vocabulário acabam os equipando com certo arsenal metalinguístico incomparável em relação ao professor nativo, em termos gerais. Embora nisso também resida o perigo de se enfatizar demais a gramática, a forma, como apontam as pesquisas (Cf. Figura 13), de forma geral, mantém o

PNN bastante ciente dos percalços que os alunos enfrentam no processo de aquisição de uma língua. Ele já passou por isso.

Um aspecto que merece destaque é a língua 1 (L1)⁹⁰ em comum com o aprendiz que geralmente o PNN tem. Falar a L1 do aluno dá ao professor condições de identificar áreas de dificuldade e recorrer às estratégias didáticas que mais convêm para abordar possíveis problemas. Isto é mais econômico em termos de tempo e evita que o aluno se desmotive quando passa por dificuldades nas interações sem que o professor consiga identificar especificamente o problema. É importante notar nesse sentido que o PNN pode fazer uso da tradução de forma frequente e regular para promover a aquisição do WE. Uma vez que conhece a L1 do aluno, sua relação com a tradução pode constituir verdadeira oportunidade de letramento em um contexto tão marcado pela “exclusividade” da condução das aulas em inglês, sobretudo nas últimas três décadas, com a propagação da Abordagem Comunicativa no ensino de línguas e o modismo do “English only”.

As características positivas elencadas por Braine na revisão das pesquisas remetem à ideia de capital multicultural mencionada por Canagarajah ao referir-se às comunidades pré-coloniais (Canagarajah, 2007b, p.237). A alternância entre os códigos, a tentativa de retextualização frequente dos sentidos no percurso de uma língua à outra, o esforço para modificar a própria fala (ou escrita) a fim de se fazer compreender, entre outras estratégias, revestem o sujeito multilíngue de habilidades que raramente teria condições de desenvolver em situações monolíngues. Isto decorre principalmente do fato de um sujeito monolíngue – e aqui incluímos, de forma geral, os professores nativos – de se valer sempre do que seu interlocutor tem em comum (língua, hábitos, filiação a determinados grupos), na concepção mítica tradicional de comunidades (*comunidades imaginadas*). O PNN, por sua vez, tem a potência do heterogêneo justamente por estar acostumado a negociar a diferença, a inserir-se em comunidades de prática de forma sempre provisória, pois as interações que estabelece geralmente se dão devido a *objetivos* comuns com seus interlocutores e não devido à língua ou à cultura (no sentido de

⁹⁰ Estamos utilizando o termo ‘língua 1’ com referência à língua oficial falada no país onde se vive que, no caso do Brasil geralmente coincide com a língua materna, o português, salvo situações de bilinguismo ou multilinguismo especiais.

pertencimento a certo grupo social que compartilham hábitos, tradições e práticas) em comum, de modo geral. Vale aqui reforçar nosso argumento nas palavras de Canagarajah:

Nós criamos [nos alunos] a expectativa de que ao aprender outra língua, teoricamente, se tornariam participantes de uma comunidade. Hoje sabemos que as comunidades não funcionam assim. Não há quem esteja permanentemente dentro nem fora mais. Engajamo-nos todos em comunidade devido a objetivos específicos e então debandamos para formar novas comunidades para outras necessidades. (CANAGARAJAH, 2007b, p.238, adaptação nossa)⁹¹

No quadro abaixo, resumimos a revisão de Braine com respeito às dificuldades que o PNN relata, bem como a algumas constatações de pesquisadores *sobre* o PNN.

Tabela 13: Professores não nativos: desafios (baseado em Braine, 2010)

-
- preocupação excessiva com acuidade (“accuracy”) e outros aspectos formais da comunicação;
 - percepção em geral negativa de si mesmos: 1/3 se considera entre “médio” e “ruim” como professor;
 - 84% consideram ter problemas de vocabulário, fluência;
 - 75% atrelam as dificuldades que julgam possuir com um desempenho didático ruim;
 - consideram o professor nativo “superior” em termos de vocabulário, pronúncia, leitura e compreensão oral (“listening”);
 - dependência do livro-texto (associada com a falta de criatividade e inovação);
 - Uso indiscriminado da língua 1 durante as aulas e foco na prova, ao invés da comunicação.
-

Como se observa, há vários desafios que a prática docente apresenta ao PNN. Desejo assinalar, no entanto, que não tomo como aproblemática a última afirmação de Braine quanto ao uso da L1. A tradição metodológica em geral sempre privilegiou o inglês em detrimento das línguas locais (línguas maternas dos aprendizes) através do argumento cognitivista de que estas teriam efeito deletério sobre o aprendizado. Já mencionamos este problema anteriormente, mas, novamente, reforçamos que a L1 não apenas é um recurso

⁹¹ “We created the expectation that by learning another language the students would ideally become insiders to a community. We now know that communities don’t work that way. There are no permanent insiders or outsiders anymore. All of us are engaged with each other for specific objectives and then disband and form new communities for other needs.” (CANAGARAJAH, 2007b, p.238)

inevitável na abordagem de ensino, mas recomendável. A possibilidade de articular o local com o global, contribuindo para o protagonismo dos usuários – e não da língua, e não do falante nativo idealizado – nos processos comunicacionais passa invariavelmente pelo uso e pela valorização da L1 na aquisição de línguas adicionais.

O complexo de inferioridade que, em geral, se observa no PNN, de acordo com os dados de Braine (op.cit.) coincide com os dados da Questão 4 detectada em nosso estudo com os professores do Espírito Santo (Cf. Seção 4.1). Nossos professores, ainda que qualificados, ainda que experientes, ainda que bem aceitos pelos seus alunos, sempre consideram que sua competência linguística está aquém da desejada, principalmente em relação à pronúncia. Como temos discutido, esta postura indica uma resposta obediente e contínua à palavra de ordem vigente do imperialismo fonocêntrico anglo-americano.

O desempenho didático “ruim”, por sua vez, nem sempre se descreve por critérios livres da constante referência ao inglês canônico e à indústria de ELT. Multiplicaram-se ao longo das últimas décadas diplomas de instituições internacionais – sobretudo de UCLES (University of Cambridge Local Examination Syndicates) – que se voltam para a preparação didática do professor de inglês. Tendo feito vários desses cursos e adquirido alguns diplomas, posso afirmar categoricamente: pouco espaço existe para um questionamento efetivo dos critérios que estabelecem a lei de mais valia no mercado de ELT. O tecnicismo impera assim como o “falante nativo”. O trato com a diversidade se dá na mesma base museológica que mencionamos anteriormente em relação à variação linguística. Ainda que os cursos ofereçam boas oportunidades para que os professores façam leituras, manuseiem um instrumental didático diversificado e dialoguem com colegas, o cognitivismo e o hermetismo permanecem em relação à visão de WE inviabilizando o descentramento que desejamos. Essa indústria espraia-se cada vez mais, assim como os efeitos materiais das invenções sobre as quais está calcada: o complexo de inferioridade, a sensação de desajuste, a idealização do ensino, entre outros (Cf. Seção 2.4.2 sobre a desvalorização do PNN e a aceitação automática de “falantes nativos” como professores mesmo sem qualificação).

Recentemente, as universidades, entre as quais destaco a Universidade Federal do Espírito Santo, se vêm cada vez mais interpeladas pelas instituições internacionais a

propor parcerias para exame de proficiência com base na necessidade de internacionalização das universidades e dos programas governamentais voltados para o envio de estudantes brasileiros ao exterior. Não negamos aqui a importância de que se aprenda inglês, mas é preciso atentar para o engano de que aquilo que a maioria dos exames de proficiência realmente testa não é a proficiência – construto precariamente definido – mas o quão semelhante ao falante nativo é a produção do candidato. Tampouco discordamos da necessária abertura do espaço universitário e do intercâmbio entre as instituições. O que nos preocupa é o efeito retroativo (“washback effect”) que tais exames e parâmetros internacionais têm – que não é pequeno – sobre nosso ensino de forma geral. No horizonte de apropriação do WE e da consequente promoção de um descentramento, a indústria de ELT funciona como forte bloqueio à empreitada de um inglês menor. E este processo se desenrola no seio de um sistema educacional no qual textos conscienciosos e perspectivas teóricas críticas permeiam os projetos político-pedagógicos e as leis que regulamentam a educação. Tome-se, por exemplo, o seguinte excerto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Inglesa:

No que se refere a uma língua **hegemônica** como o inglês — por ter uma grande penetração internacional, não só como língua oficial de países que foram antigas colônias da Grã-Bretanha, mas também como língua estrangeira, devido ao poderio econômico e político do Reino Unido nas primeiras décadas deste século e dos Estados Unidos depois da Segunda Guerra Mundial até hoje — é essencial que se focalize a questão da **pluralidade cultural** representada pelos países que usam o inglês como língua oficial. Além, é claro, da motivação educacional implícita nessa **percepção histórico-social** da língua inglesa, também é um meio de focalizar as questões de natureza sociopolítica, que devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Cabe ressaltar ainda o papel do inglês na sociedade atual. Essa língua, que se tornou uma espécie de *lingua franca*, invade todos os meios de comunicação, o comércio, a ciência, a tecnologia no mundo todo. É, em geral, percebida no Brasil como a língua de um único país, os Estados Unidos, devido ao seu papel atual na economia internacional. Todavia, o inglês é usado tão amplamente como língua estrangeira e língua oficial em tantas partes do mundo, que **não faz sentido atualmente compreendê-lo como a língua de um único país.** (BRASIL, 1998, p.49, grifo nosso)

O documento, portanto, recobre uma vasta gama de questões diretamente implicadas no que temos discutido neste trabalho. Cientes de que são orientações gerais para que, a partir de cada contexto local, elaborem-se o planejamento e o projeto pedagógico, algumas perguntas, no entanto, não deixam de nos incomodar. Por exemplo, o que significa para um professor de ensino médio reconhecer que o inglês é uma língua hegemônica em sua atividade docente se o sistema educacional, como um todo, é atravessado pela mesma palavra de ordem desde as séries iniciais ao ambiente universitário? (este último já totalmente capturado pelo discurso arborescente do inglês). Seja pelos livros didáticos que reproduzem os mesmos regimes de verdade e invenções que temos discutido (cf. discussão abaixo), seja pelos exames de proficiência que o universitário precisa prestar, seja pelas políticas de publicação que fortalecem a hierarquia e centramento, reconhecer a hegemonia não é suficiente para que o ensino do inglês ocorra em benefício da “pluralidade cultural”. Os cursos de Letras, como espaço excelente para estas questões serem gestadas, tendem a se manter obedientes à norma, impermeáveis a micropolíticas de desinvenção, provavelmente como estratégia para manter o capital simbólico a eles relacionados de “falar bem a língua”. Mais um excerto dos Parâmetros nos conduz um pouco além nessa reflexão:

As pessoas podem fazer uso dessa língua estrangeira **para seu benefício, apropriando-se dela de modo crítico**. É esta concepção que se deve ter da aprendizagem de uma língua estrangeira, notadamente do inglês: usá-lo para se ter acesso ao conhecimento em vários níveis (nas áreas científicas, nos meios de comunicação, nas relações internacionais entre indivíduos de várias nacionalidades, no uso de tecnologias avançadas etc.). O acesso a essa língua, tendo em vista sua posição no mercado internacional das línguas estrangeiras, por assim dizer, representa para o aluno a possibilidade de se **transformar em cidadão ligado à comunidade global**, ao mesmo tempo em que pode compreender, com mais clareza, seu vínculo como cidadão em seu espaço social mais imediato. (BRASIL, 1998, p.49)

Assinale-se que não tomamos a existência de parâmetros bem escritos como expectativa de sua efetivação direta, pois isto seria reduzir a complexidade dos processos formativos, do desenho curricular e da realização deste currículo a um modo cartesiano de transferência direta. A menção de expressões como ‘apropriação’, “para seu benefício” e

“comunidade global” gera altas expectativas em quem lê estas diretrizes, as quais são geralmente frustradas diante da realidade precária do sistema público de educação, sobretudo da educação básica (ensinos fundamental e médio). Se o professor mal tem condições de trabalho com turmas superlotadas, carga horária insuficiente e salário defasado em seu dia a dia na sala de aula, ele tende a simplesmente repetir, reproduzir a didática conteudista, compartimentalizada e bancária (FREIRE, 1974).

Isto posto, a avaliação do próprio desempenho como “ruim”, para comparar com a revisão de Braine (2010, cf. Quadro 12), não cessa de apontar para problematizações que precisam ser feitas a fim de que não se reduza o professor a um mero fracassado imputando-lhe a responsabilidade pelas mazelas de um sistema inteiro. A potência de uma micropolítica comprometida com esta “apropriação” e “transformação” de que falam os parâmetros existe tanto entre os PNN, quanto entre os alunos. Um estudo realizado entre jovens em situação de vulnerabilidade social (SANTOS, 2011) no estado de São Paulo indica que, embora o discurso de cunho neocolonialista estadunidense seja latente na fala dos participantes, eles também exibem o desejo da valorização da língua e da cultura nacionais como forma de resistência. Semelhantemente, os professores participantes em nosso levantamento exibem tanto esta orientação para o centro de prestígio linguístico, quanto ansiedades que podem levá-los a algum tipo de resistência, alguma forma contradiscursiva de se posicionar.

A fim de concluir nossa apreciação da revisão de Braine (2010) apresentada no Quadro 12 acima, nos deteremos apenas na dependência exacerbada no material didático que as pesquisas sobre o PNN detectaram de forma generalizada. Considerando que o material didático compõe a estrutura curricular a fim de contribuir para a *tradução* do currículo em práticas de linguagem, há algumas questões que precisam ser consideradas. Uma delas é até que o ponto o livro apenas *reflete* este currículo e não *mobiliza* discursos por si só? Se pudermos supor que o currículo tem uma concepção de língua como prática social e do inglês como língua para apropriação, de forma descentralizada, o que raramente é o caso, ainda assim não significa que podemos pensar o livro didático como “instrumento” para se efetivarem concepções teóricas constantes nos currículos. Deixando a questão curricular em suspenso, pensemos no livro em si. Muitas pesquisas relativas ao

livro didático na aula de inglês apontam problemas que vão desde a concepção de língua que fomentam – alguns, como estrutura, outros, como prática social (Cf. MENEZES, 2013) – às questões de identidade e idealização da linguacultura britânica e estadunidense.

Freitag et ali. (2007) mostram como o livro didático no ensino do inglês em escolas regulares reifica os hábitos dos Estados Unidos, o que serviu como base para a expressão “disneylândia pedagógica” que cunharam. O trabalho de Couto (2011), que analisou uma renomada e difundida série didática, aponta problemática similar à dos estudos ora mencionados. Ela observa:

Também se percebe a valorização aos países anglófonos, principalmente os que estiveram no poder econômico e social por um longo tempo, no caso os Estados Unidos e Grã Bretanha. Isto pode ser confirmado com o percentual de 35,85% de citações com referências à Inglaterra, 13,21% para os Estados Unidos, 9,4% de referências à Itália, duas citações ou 3,77% para cada um destes países (Chile, Espanha, França e Rússia) e uma única ocorrência em textos para outros 13 países. No entanto, mesmo ao citar estes países, na maioria das vezes, é feito um paralelo entre características destes e da Inglaterra. Não são ressaltadas características com relação à língua inglesa e suas variedades. Os textos têm uma 'aura' americana e europeia, há algumas menções a cidades como Rio de Janeiro, Pequim, Moscou, o deserto Atacama, porém, são apenas citações e informações curtas de alguma curiosidade. (COUTO, 2011, p.2312)

Acrescente-se a este quadro o constante uso das cores das bandeiras britânica e americana nos livros didáticos, bem como a veiculação de imagens icônicas da Inglaterra e dos Estados Unidos. A fragilidade do sistema educacional nesse sentido põe o PNN – que não escolhe o livro didático – em situação conflitante, caso este queira promover uma experiência de apropriação da língua fortalecendo o local com vistas a promover também a comunicação transnacional. O PNN tampouco consegue – valendo-se apenas do livro didático – sublinhar o caráter centrífugo da língua, sobretudo na contemporaneidade. Em um mundo ideal, o PNN pode usar o livro como mote para desconstruir os mitos e invenções sobre a superioridade de certas variedades em relação a outras, mas o que está em jogo é, na verdade, o que *a escola* está dizendo aos alunos ao lhes fornecer certo tipo de livro. Que dizeres se ratificam ao apresentar as cores da bandeira americana na capa de um livro? Que práticas esses dizeres fomentam? O que significa para o aluno deparar-se com

referências fartas sobre os dois países e algumas poucas informações sobre dezenas de outros países onde o inglês também é falado? Tílio (2006) chega a conclusões semelhantes às de Couto (op.cit.) detectando, em um universo de 12 livros didáticos, 8 que promovem uma visão americanizada e europeizada do mundo. No horizonte de atuação profissional do PNN marcado, como já dissemos, pela precariedade de condições de trabalho de toda sorte, o livro didático é um elemento essencial de apoio para o dia a dia da sala de aula. Desse modo, diante de tal “disneylândia pedagógica” (FREITAG et. ali., op.cit.) de forma geral, a dependência exacerbada no material põe a pedagogia de língua em uma rota de mitificação que reforça cada vez mais o quão indispensável é repensarmos a matriz conceitual que fundamenta o sistema de ensino, como temos defendido ao longo deste trabalho.

O livro didático de língua inglesa apaga a possibilidade de reflexão sobre a diversidade (no interior de culturas), a diferença (o outro como aquilo que eu não sou) e a especificidade (o livro para o aluno brasileiro). Por conseguinte, escamoteiam-se os conflitos e as diferenças e a possibilidade de questionamento da produção social desses mesmos conflitos e diferenças no interior das relações de poder. O livro didático perde a chance de se constituir em instrumento de problematização das construções da identidade e da diferença culturais e de abertura para uma relação mais rica com o outro, em que não haveria a pretensão de reduzir o um e o outro a um só ser; uma relação em que a identidade e a diferença permanecessem irreduzíveis uma à outra e assim fossem vivenciadas (GRIGOLETTO, 2003, p. 360-361 apud TÍLIO, 2006, p. 210)

Um outro foco nas pesquisas que Braine (2010) revisou é a percepção que os PNN têm do próprio sotaque. Há registro de pesquisas indicando que os PNN consideram seu sotaque ruim independentemente da qualificação, mas Braine põe em questão a validade desses estudos que são, em sua maioria, conduzidos por pesquisadores nativos do inglês, o que exerceria certo efeito de complexo de inferioridade sobre PNN em entrevistas.

Braine (op.cit.) também revisa diversos estudos que investigam a percepção que os alunos têm do PNN. Embora estudos como o de Kirkpatrick apontem o caráter extremamente discriminatório das práticas e discursos sobre o PNN (não apenas, mas sobretudo por parte dos alunos) nos países asiáticos (Indonésia, Sri Lanka, Camboja, Taiwan, Cingapura, Bangladesh, Coréia, Hong Kong, Índia) (KIRKPATRICK, 2006), uma diversidade de estudos envolvendo pelo menos 2000 alunos de vários perfis (ensino médio,

cursos de inglês e universidades) indica que os alunos têm uma opinião positiva em relação ao PNN, que geralmente se intensifica depois de algum tempo tendo aulas com eles.

Não há dúvidas de que, no horizonte de um inglês menor, a atuação do professor como vetor de intensidades é de grande impacto. Se o professor tem sido usado – no sentido depreciativo mesmo da palavra – para disseminar, reproduzir, reforçar macropolíticas centripetalistas, há boas razões para isso (GIROUX, 1999). Seu papel, bem como o da escola na difusão de mitos e na ratificação de regimes discursivos precisam sempre ser considerados quando pensamos os processos sociais. Da mesma forma, pois, que o PNN vetorializa intensidades que servem ao sistema arborescente, cremos ser possível e imprescindível a inversão desse modo de atuação para que se viabilizem traçados diferentes dos que temos hoje.

5.3 - World English - por uma Pedagogia Menor

“Porque eu preciso jejuar, não posso evitá-lo”, disse o artista da fome. “Bem se vê”, disse o inspetor. “E por que não pode evitá-lo?” “Porque eu”, disse o jejuador, levantando um pouco a cabecinha e falando dentro da orelha do inspetor com os lábios em ponta, como se fosse um beijo, para que nada se perdesse. “Porque eu não pude encontrar o alimento que me agrada. Se eu o tivesse encontrado, pode acreditar, não teria feito nenhum alarde e me empanturrado como você e todo mundo.” Estas foram suas últimas palavras, mas nos seus olhos embaciados persistia a convicção firme, embora não mais orgulhosa, de que continuava jejuando.

(Kafka, 2011)

Resistir à sedução do banquete que um *grand finale* pede - eis o modo de uma pedagogia menor para o WE neste trabalho. Não oferecer, nem aceitar o prato cheio das “implicações” pedagógicas de um inglês menor. Resistir, manter o estômago vazio, não fastiá-lo com as iguarias que satisfazem os que não jejuam - como modo de artistagem.⁹²

Artistagem da fome.

⁹² Matos (2010, p. 1) também recupera a leitura guáttaro-deleuzeana do conto “O artista da fome” de Kafka (2011) cunhando a expressão “artistagem da fome” para argumentar a favor de uma pedagogia menor cujo ponto de partida é “esvaziar o estômago” das verdades estabelecidas e “jejuar” como possibilidade de criatividade.

Comer para encher o estômago, comer, comer. Esvaziar as despensas para depois, alegremente, enchê-las de novo, em um círculo de fome e fastio, de despensa a esvaziar-se e a encher-se, por uma didática que “traduz” o currículo, um currículo que “traduz” o mundo, um mundo onde se dão os fatos “objetivos”. Deixar, ao invés disso, que se ouçam os roncões das barrigas a pedir receitas e procedimentos. Incentivar o jejum, despistar o ronco do estômago que a todas as técnicas e praticalidades abocanha. Não comer para não majorar o que tem seu devir menor; jejuar para não produzir sujeitos, identidades; recusar sentar-se à mesa em volta da qual se esquadrinha o humano, agrupam-se sujeitos, domesticam-se alteridades, cria-se a “lógica” entre o conhecimento e o poder; mesa farta onde se normaliza a vida, produzindo indivíduos “conhecíveis e governáveis” (SCHULER, 2011, p.125). Majorando-(n)os. Imobilizando-(n)os enquanto nos regalamos à mesa da representação.

Não comer para não viver de fazer as costumeiras perguntas: o que é isso, o que é aquilo, o que é o WE? Jejuar para não fechar com o tecnicismo que sorridente bate à porta oferecendo uma travessa cheia de manjar para todo aquele que espera credulamente a resposta sobre ‘*como ensinar o WE?*’ Operar por movimentos, por deslocamentos, a buscar as frestas, as fendas, os buracos por onde se escape, de barriga vazia, estendendo as linhas, fugindo para longe da comida, em busca de um fôlego de vida. Acolher o verbo, dar as costas ao nome. Pôr-se em ação, a perguntar, mesmo que azul de fome, pelo *funcionamento*, pelos *mecanismos* possíveis em tempos de desinvenção. Não devorar os manuais para não acabar inventando tudo de novo. Para depois não ter que regurgitar a gororoba do didaquismo quando um rango mais apetitoso aparecer. Eis o desafio de uma pedagogia menor.

Do conto kafkiano que epigrafa esta seção, tomamos emprestada a fome como mote para concluir este capítulo. Se, como afirma Rajagopalan, o ensino de línguas compõe o quadro macropolítico (2013, no prelo), derivar da discussão apresentada neste trabalho procedimentos que indiquem aplicações práticas se desalinha com a própria orientação filosófica que procuramos buscar. Mantenhamos o buraco no estômago. Rajagopalan (op.cit.) insiste novamente, como já tem feito há muitos anos, para que se abandone a visão

de ensino como prática atrelada ao fazer científico; para que se acolha o pedagógico como eminentemente político. Ele afirma:

O que muda efetivamente quando defletimos as discussões em torno de ensino de língua do campo da *ciência* linguística para a esfera da *política* linguística? Em primeiro lugar, é importante reconhecer que, enquanto a ciência lida com os *fatos*, a matéria prima da política é composta das *percepções* dos tais fatos, e nunca dos fatos em si e por si só. Isso porque a política, conforme sua própria raiz grega, acontece em *pólis*, um espaço notavelmente político. E o povo, habitante das *pólis*, reage às percepções dos fatos, isto é, os fatos tais como eles se apresentam ou são apresentados, e não os fatos como eles realmente são. Daí a conclusão a que famosamente chega Nietzsche quando diz: não há fatos, apenas percepções. Ou seja, no fundo do fundo, não importa como os fatos realmente são; importa, sim, como eles são percebidos. (RAJAGOPALAN, 2013, no prelo)

Devido à sua natureza política, a pedagogia se inscreveria, assim, em um plano de ações, de verbos, de movimentos, como dissemos anteriormente. Entretanto, também temos afirmado a impossibilidade de provocar movimentações e deslocamentos através de uma macropolítica que, sendo sempre arborescente, se dá no plano da representação. Plano este que só inscreve pedagogias que “espelham” o mundo, canceladas pela ciência. Pratos cheios para acalmar a fome de verdade, a boca salivante em busca de comida.

As instituições educacionais, os currículos, as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), as formações continuadas, as macropolíticas inclusivas, o currículo oculto, a pedagogia crítica todos têm vocação para a imobilidade justamente por constituírem engrenagens de uma macropolítica – sempre molar, sempre centripetalista, sempre racionalista. Exemplos são fartos de como a potência criativa, revolucionária é costumeiramente escamoteada nas malhas institucionais de forma geral. A própria constatação das pesquisas sobre material didático mencionadas na seção anterior confirma esse mecanismo. Modiano (2009), também relata a dificuldade de ver as teorias que informam o paradigma dos World Englishes incorporadas na prática:

É difícil diferenciar o prescritivismo convencional do descritivismo contemporâneo. Os dois se sobrepõem. É também um desafio distinguir o currículo voltado para o desenvolvimento geral das habilidades linguísticas do inglês dos programas desenhados para promover o ensino e

a aprendizagem do inglês para propósitos internacionais. Quando nos voltamos para a sala de aula de verdade, o que encontramos pela Europa é a utilização de metodologias ecléticas, bem como um bocado de incerteza. Os professores acham difícil lidar com a internacionalização do ensino e aprendizagem de língua. (MODIANO, 2009, p.59)⁹³

As vozes dos professores a que se refere fazem coro com a grande maioria dos professores de inglês no Brasil. Modiano expressa otimismo, no entanto, ao relatar que existe na Europa um compromisso com o desenvolvimento da competência comunicativa transcultural (HALLIDAY 1978; HYMES, 1972; SAVIGNON, 1997, apud MODIANO, op.cit.) e o consenso entre professores e aprendizes de que o uso que se faz do inglês na contemporaneidade raramente envolve a presença de “falantes nativos”. No Brasil, ter condições e preparo para trabalhar a competência comunicativa transcultural na escola pública é um desafio para muitos tido como utopia. Por outro lado, nosso contato com professores de inglês na formação pré-serviço, em serviço e nos programas de graduação e pós-graduação *lato sensu* em que temos atuado nos traz otimismo, pois percebemos uma crescente conscientização da multiplicidade de contextos interacionais que o inglês em sua difusão envolve. Há quem passe fome além de nós. Ou que esteja começando a jejuar. Há ainda quem já sinta o refluxo do didaquismo tecnicista a contaminar-lhe o hálito. O vômito de um estômago pesado de verdades essencialistas afugenta a náusea.

Nesse sentido, a via possível para que se potencializem concepções do fenômeno linguístico e do ensino do WE como temos discutido é invariavelmente bloqueada quando se estabelecem estruturas curriculares enrijecedoras, programas de formação continuada a apresentar novas abordagens e métodos que capturam tanto a dúvida e a desconfiança das invenções, quanto a possibilidade de uma pedagogia menor. Ficar paralisado na denúncia de violências epistêmicas gerais ou polarizar. Eis o erro. Binarizar o mundo em um discurso crítico que distingue a língua da ideologia e esta do sujeito e este do

⁹³“(…) it is hard to differentiate between conventional prescriptivism and contemporary descriptivism. The two often overlap. It is also challenging to distinguish between curriculum intended to foster the general development of English language skills, and programs designed to promote the teaching and learning of English for international purposes. When turning to the actual classroom, what we find across Europe is the utilization of eclectic methodologies, as well as a good deal of uncertainty. Practitioners are finding it difficult to come to terms with the internationalization of language teaching and learning.”(MODIANO, 2009, p.59)

mundo estanquemente. Eis o equívoco. Para onde vamos, então? Nós temos fome de quê? O artista de Kafka não encontrou alimento que o apetecesse e por isso manteve seu jejum. Matos (2010) nos ensina sobre a pança cheia de uma pedagogia maior da qual a menor escorre,

Este pedagógico menor pode funcionar por sonoridades, trabalhando por gagueiras, escovando os espaços da moral e das regras de convivência, conhecendo as visibilidades condicionantes e das marcas discursivas nas metanarrativas já naturalizadas no pedagogo. A educação maior ou pedagogia maior trabalha com as generalizações teóricas que passam os seus tempos investigando e fazendo as mesmas perguntas, tentando descobrir fórmulas que resolvam questões educacionais. A pedagogia menor faz escorrer a Educação Maior como: educar para Moral, *habitualmente educar para a mentira*. (NIETZSCHE, 2004). Talvez seja essa a mentira educativa [sic] que Nietzsche falava? Habituar-se a tratar a educação construindo fôrmas de viver, tornando o humano cada vez mais humano. (MATOS, 2010, p. 1)

Educar para a “verdade” é a missão de uma pedagogia maior que, muitas vezes travestida de crítica, pode simplesmente acabar substituindo o logocentrismo por um grafocentrismo ou por qualquer outro centro. O inglês menor nos convoca a ensinar por sintomas, por intensidades, pelas percepções, como nos lembra Rajagopalan (op.cit.) também evocando Nietzsche. Uma pedagogia menor para o WE deve abandonar as fôrmas, privilegiar a pergunta, a dúvida, ensinar a “pensar por rizoma” (MATOS, op.cit.p.2). O que está em operação quando me valho de determinadas verdades ao ensinar? Que efeitos produzo quando insisto em referendar-me pela norma anglo-americana? Que sentidos circulam, que tensões se estabelecem no modo de propor – ou de impor – o currículo, o plano de aula, as provas? Que discurso atravessa minha advertência para que estudem para a prova? Que alteridades doméstico ao dizer (ou insinuar) que existe um inglês “lindo” ou um inglês “horrrível”? É dando corda à perguntação, dando linha, que abro saídas para uma pedagogia menor do WE. Perguntação pelo funcionamento, pelo movimento, pelos efeitos e sintomas. Não pelas verdades, pelo suposto estatuto ontológico das línguas ou do que quer que seja. Como nos lembram Deleuze e Guattari, não é irreversível a condição de se estar preso no plano da representação arborificada que impede a movimentação das singularidades, ou seja, “se é verdade que o molecular opera no detalhe e passa por

pequenos grupos, nem por isso ele é menos coextensivo a todo campo social, tanto quanto a organização molar.” (DELEUZE & GUATTARI, 1996, vol. 3, p. 102). Com SCHULER nos posicionamos

A didática é retirada do campo do universal e do total e jogada para o terreno da imanência, da possibilidade de criação. Não se trata da superação do velho pelo novo, de denúncia ou de um novo projeto de salvação. Versa, justamente, sobre algo bem mais modesto, até porque a escola moderna nasce no cruzamento de um poder pastoral e de uma razão governamental com a preocupação da condução das condutas. Uma instituição que nasce como instituição de confinamento, atravessada por exercícios do poder disciplinar e biopolítico e que se faz nessa relação de imanência. Portanto, o que se busca não parte de um entendimento que nega toda essa constituição da escola e sua didática, mas traçar pequenos esburacamentos, arquitetar provisórias saídas, fazer escapes, alguns rasgos para podermos pensar e viver outras coisas. (SCHULER, 2011, P.113)

Se, portanto, no plano conceitual desta tese temos que as línguas são invenções a nos capturar, interditando o devir que seu estado rizomático impõe; que a gramática é emergente, posterior, epifenomenal, despontando da constante hibridização; que as singularidades constituem agenciamentos em comunidades de prática, através de atos de identidade nunca permanentes, nunca convergentes, há que se perfurar, cavoucar saídas que ensejem fugas gerais da palavra de ordem que a tudo estabiliza. Fazer ruir os alicerces imprimindo-lhes porosidade. Nisto consiste ser menor. Em sua proposta de reconstituição, Canagarajah (2007b) nos aponta mudanças possíveis na pedagogia. Acolhemos sua proposta por identificar nela possibilidade de movimento, de abertura, de fugas por linhas que poderão se estender e promover desterritorializações constantes na dinâmica de um inglês menor. Ele propõe o que resumimos e adaptamos no quadro abaixo:

Tabela 14: Uma prática pedagógica menor (baseado Canagarajah, 2009b)

Grutas, tocas, caixotes, pacotes, raízes	Furos, poros, fendas, rasgos, linhas
Língua-alvo	Repertório
Língua e texto homogêneos	Língua e texto híbridos
Pertencer a uma comunidade	Pular de uma comunidade para outra
Foco nas regras e convenções	Foco nas estratégias
Acuidade (correção)	Negociação
Língua e discurso estáveis	Língua e discurso moventes
Língua baseada no contexto	Língua que transforma o contexto

Domínio de regras gramaticais	Consciência metalinguística
Texto e língua transparentes	Texto e língua opacos
Língua 1 como problema	Língua 1 como fonte

Minoração de sair da toca via fendas, eis a proposta, fazer o repertório deslizar da língua-alvo que cochicha sempre com a grande árvore; cavoucar o texto “unívoco”, arrancar dele o híbrido; fugir das comunidades domesticadas, classificadas, nomeadas, identificadas e passar fome ao ponto de ter que negociar a diferença no meio do heterogêneo; e depois fazer tudo isso de novo em outro lugar; com a leveza de um estômago vazio, esgarçar as regras, sua rigidez, abrir entradas e saídas através de estratégias interacionais, linhas interacionais; não encher a pança de verdades, de um ‘falar correto’, de um ‘falar bonito’, ‘de *ser* nativo’; estender a linha para longe dos velhos regimes metadiscursivos e lembrar que tudo é invenção, embora nos esqueçamos; lembrarmo-nos de não esquecer; rizomaticamente movermo-nos, devindo sobre a língua, sempre prontos para a largada, para a fuga do estrato; do estrato que reificam na língua, estrato que se nos impõem como humanos, domesticando-nos, conferindo-nos nomes, gêneros, orientações sexuais, nacionalidades, raças, mesmo corpos, majorando-nos; fazer dizendo, dizendo para transformar micropoliticamente; ter o estômago vazio, o corpo leve, menor, pronto para bater em retirada.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa iniciou-se perguntando pelas bases conceituais sobre as quais se assenta o discurso do inglês em seu processo de variação ao redor do mundo, assim como pelos mecanismos que operam na constituição – ou invenção - da língua e das práticas decorrentes deles. Debruçamo-nos sobre expressivo número de textos de teóricas(os) de diversas áreas, mas principalmente da Linguística, Linguística Aplicada, Sociolinguística e Filosofia no intuito de revisar alguns conceitos que julgávamos passíveis de desconstrução: o falante nativo, a inteligibilidade, a variação, a própria língua enquanto entidade supostamente natural, de *status* ontológico. Tudo isso com a obstinação de forjar articulações com a filosofia, sobretudo com o pensamento de Deleuze e Guattari. Tivemos primeiro que abandonar pelo caminho as grandes narrativas sobre as origens do inglês que, invariavelmente, se prestam a reforçar, engrossar as letras, os textos, os discursos de um mundo europeizado. Cavamos, via conceitos, um modo de teorizar contra-hegemonicamente.

Como parte de nosso objetivo, cremos ter conseguido examinar diversos conceitos que, ao longo da história, adquiriram aura de cientificidade, por isso mesmo naturalizando-se e, em um mundo desejanse de verdades, tornando-se legítimos. Se, no bojo de tudo o que a pós-modernidade questionou, esquadrinhou e desconstruiu já estavam os estados-nação, as identidades, interessou-nos de modo especial o fato de que a língua, embora também nesse mesmo bojo, mantém, enquanto invenção mais resistente, a produção constante de efeitos e sintomas materiais nos processos sociais.

Nesse cenário, o WE foi, especialmente a partir do pensamento de Rajagopalan e de Deleuze e Guattari, conceituado por nós como *espaço* ao mesmo tempo agregador de multiplicidades, a agenciar singularidades em ininterrupto devir, e desagregador, que não suporta estabilizações e constâncias definitivas, mas mantém a marca do híbrido, da emergência dialógica no seio de seus processos semióticos. Nisso consistiu, por exemplo, nossa crítica ao modelo de um Núcleo Comum de Jenkins (2003), às conclusões de Seidlhofer (2004) baseadas no VOICE, e às especulações de Schneider (2007) na sociolinguística dos World Englishes. O ponto nevrálgico comum aos três é, mesmo partindo de dados de língua com alto coeficiente de validade metodológica (COHEN &

MANION, 1980) devido ao seu grande espectro, insistir na busca pelos traços comuns aos usuários do WE, gesto com vocação para universalizações que colidiriam com a filosofia de um inglês menor. Como discutimos, tal orientação na pesquisa do WE para além de apenas embotar o fluxo da variação como traço do fenômeno por excelência, dá conta de *produzir* e difundir um discurso centralizador. No caso de Schneider (op.cit.), especificamente, o fio de sua pesquisa de largo escopo se perde, julgamos, principalmente por seu declarado interesse em manter sua sociolinguística fora dos limites da política. Já Jenkins (op.cit.) e Seidlhofer (2004), embora contribuam substancialmente para uma perspectiva menos monocêntrica e mais pluralista do WE, perdem o fio da meada ao eleger a inteligibilidade como objeto de desejo. Com efeito, este construto precisa ser sempre situado na sua relação com o mundo, de singularidade para singularidade, e não transcendentalmente, a partir de um falante nativo idealizado. Nossa discussão a esse respeito nos conduziu à constatação de que a inteligibilidade é usada como política de controle em relação à difusão do inglês. Esta afirmação também decorre do fortalecimento da concepção de comunidades de prática as quais não possuem como traço aquilo que seus membros provisórios possuem em comum, mas os objetivos que têm ao engajar-se na interação, como elaboramos no Capítulo 5 (CANAGARAJAH, 2007b, cf. Seção 5.1.1).

De modo semelhante, outros conceitos que examinamos, quando faceados com a inteligibilidade e a língua – enquanto idealizações produzidas – revelam-se vulneráveis para servir como fundamento para uma crítica do WE. Entre eles está o modelo dos Círculos Concêntricos de Kachru (1985) que, embora represente importante mudança paradigmática nos estudos do inglês, indica um epicentro linguístico a reforçar a hegemonia anglo-americana e o falante nativo a figurar como uma das invenções mais influentes e resistentes no ensino de línguas. Ora sendo causa individual, ora imbricando-se e pressupondo-se reciprocamente, os conceitos mencionados se agenciam a produzir palavras de ordem em um sistema linguístico e epistemológico arborescente, que reflete tais idealizações e infligem efeitos materiais de violência de toda sorte. Exploramos, por exemplo, a presença virtual do falante nativo na vida social, sobretudo como impedimento para que o professor não nativo construa sua autonomia, fortaleça sua autoestima e se estabilize no mercado de trabalho. Vimos que o ensino de línguas, como palco para a

atuação de todos esses mitos, tornou-se uma grande indústria a proteger seu maior capital: o simbólico, na forma do falante nativo e do inglês padrão canônico.

Fiamo-nos na Nova Pragmática como *locus* para onde trouxemos nossos questionamentos e de onde rumamos à proposição de um inglês menor. Baseamos nossa investida teórica na postulação dela advinda dos atos de fala como “unidades de análise indissolúvelmente culturais, compreensíveis apenas enquanto fatos institucionais, específicos de cada comunidade de fala” (RAJAGOPALAN, 2010, p.65) e, assim, irredutíveis à taxonomização; da natureza performativa e recursiva de todo ato de fala, que implica nosso reconhecimento do discurso científico como grande performativo produtor de outros; da irredutibilidade da linguagem à função de representar o objeto; e, finalmente, do atrelamento da epistemologia à ontologia que a tradição do realismo platônico sempre fez crer como existente *a priori*.

Posteriormente, ratificamos nossa orientação desconstrucionista reconhecendo que o campo da linguagem – e do WE – mostra-se permeado por uma metafísica da presença a si, prendendo as investidas criativas nas malhas de seu sistema arborescente. Nele, ser língua é ser maior; ser língua é ter estatuto de oficialidade, é emitir palavras de ordem como função coextensiva a si. Postulamos que ser língua menor, em contrapartida, ser um inglês menor, para longe de significar um quantitativo reduzido de falantes, implica sim apontar para a potência de variação e não para o poder das constantes, como faz a língua maior. Insistimos na possibilidade teórica de um inglês-rizoma como alternativa à noção de língua-árvore. Se, pelo inglês padrão – ou por quaisquer perspectivas que apontem para ele como centro, a palavra de ordem é sempre aquela que ratifica o discurso fundacionista, reificador de universais, comprometida que é com o decalque, pelo WE, em contrapartida, há uma potência criativa que seu uso menor inscreve; potência revolucionária, que não cessa de recusar-se a abrigar territorializações permanentes. Ele nega-se, por consequência, a reproduzir os centramentos que invariavelmente se estabelecem entre o centro linguístico e o centro político (*pouvoir*), o centro bélico, o centro econômico, o centro acadêmico, tecnológico, cultural, etc.

Nosso declarado objetivo de articular a teorização feita via filosofia com alguns conceitos difundidos na Linguística Aplicada Crítica foi perseguido no Capítulo 5

apontando as linhas de intersecção traçáveis com problemas diretamente ligados à política do ensino de inglês no Brasil. Procuramos indicar, nesse sentido, como as ansiedades e a sensação generalizada de “estar perdido” verbalizada por muitos professores não nativos, bem como a autoavaliação ruim de suas próprias pedagogias estão diretamente ligadas aos regimes metadiscursivos arborescentes que normalizam o ensino de línguas. Mostramos que o professor não nativo, justamente por fazer um uso menor da língua, por ser menor, constitui importante vetor de desterritorialização em uma micropolítica de desinvenção. Nesse horizonte de possibilidade, como dissemos, as linhas de escape desses regimes se apresentam a partir do reconhecimento de que as línguas são invenções que nos constituem impetrando a interdição do devir de seu estado rizomático, da gramática como epifenomenal e emergente e das interações como acontecimentos que se processam em comunidades de prática a privilegiar a diferença e não a semelhança entre seus membros.

Evitando a todo custo escorregar no prescritivismo tecnicista de elencar procedimentos decorrentes de nossa teorização, apresentamos, a partir de Canagarajah (2007b) os princípios para uma pedagogia menor do WE. Valorizar o repertório linguístico [incluída(s) a(s) língua(s) materna(s)] da(o) aprendiz e capitalizar sobre ele para o trato com o texto; focalizar as estratégias interacionais, as estratégias de aprendizagem, a negociação, o modo de funcionamento das trocas linguísticas; tomar a língua como discurso sobre um solo sempre movente, afronteiriça, que só inscreve textos opacos e que, ao invés de espelhar o mundo, o produzem – princípios norteadores para uma pedagogia menor. Linhas de fuga a convidar para o escape necessário.

O processo de articular leituras e escritas a partir de tão vasta e heterogênea oferta de conceitos e teorias nos leva à constatação algo perturbadora de que não podemos dar conta de muita coisa. E se isso nos perturba é porque queríamos fazê-lo por ingênuas reduções. É sobretudo porque supúnhamos ser possível encontrar uma forma definitiva de lidar com todo o sofrimento à nossa volta e que passa primeiramente pela linguagem. No processo de escrita desta tese, a tentativa de juntar pontas, de tecer fios causou a constante sensação de que estivemos muitas vezes *apenas* repetindo, apenas parafraseando os autores que selecionamos como companhia para a trilha que tentamos abrir com foices. Estes que são, queremos crer, eles mesmos as foices teóricas em busca afirmativa de outros

horizontes civilizacionais, porque pensaram segundo um eixo epistêmico não ancorado nem no constituído, nem no definido; nem no pronto e acabado, mas na perspectiva constituinte, indefinida, sempre em metamorfose. Não perderam de vista a certeza de que o mundo como foi produzido (incluído o homem, a língua, a nação, a própria democracia) e as velhas estradas que percorremos empoeirando nossos pés têm que ser abandonados. Trazendo em nós a inscrição dessas foices, mas abrigoando também em nossa singularidade tantos outros, legiões de outros, tantas forças assimétricas resultantes de tantas leituras e escritas que se processam continuamente em nós, passamos à compreensão de que repetir, parafrasear não necessariamente remetem ao mesmo – e a natureza fendida do signo linguístico, sua inscrição na *différance* nos possibilita esse movimento sempre iterável em sua potência de ser o mesmo e de ser um novo. Nossa sensação de que a escrita se fez penosa é sobretudo porque estivemos a *nos* escrever e, como escrever enseja percepções, sensações, sintomas dos sujeitos que constituímos em dadas marcações, hoje damos sentido à demora, à procrastinação ao longo deste processo. Relutância em ver um pouco mais sobre nós mesmos – ainda que mudemos o tempo todo. Pode sempre doer mais.

Na medida em que formos nos dando conta, como usuários do WE e como professores, de que a violência que se nos inflige é de ordem epistêmica, dá-se em um plano transcendental e arborescente, do topo para a base, compreenderemos também que o imperialismo linguístico que nos sujeita não pode ser resolvido apenas com políticas inclusivas de “reconhecimento” da diversidade. Compreendemos ainda que esse mesmo sistema captura criativamente, plástico que é, as alteridades em seu devir na forma, por exemplo, da instituição de “prática reflexivas” que muitas vezes se dão, como discutimos, a partir da reprodução das mesmas invenções que têm como efeito material as hierarquizações – e, no bojo delas, depreciações, valorações, violências – que supostamente se prestam a combater. Se herdamos de nossa tradição filosófica e linguística a noção de língua como categoria da ordem da ontologia, o efeito material disso em nós, como singularidades, é de que *somos*, enquanto “sujeitos pós colonias”, falantes de um inglês “torto”, professores sem *pedigree*. Resta, assim, no horizonte teórico que quisemos apontar, reconhecer que estas “identidades” são tão inventadas quanto a categorização purista.

A primeira pessoa do plural, predominante nesta tese, procurou, sem cessar, descomprometer-se de lamentáveis plurais majestáticos, fundados em performances retóricas. Ela adotou, fora do princípio demiúrgico de um sujeito autoral, uma razão polifônica marcada por um agenciamento coletivo de enunciação construtivista. É em nome deste construtivismo agenciado por uma pluralidade de vozes que defendemos, portanto: 1) uma clara recusa de qualquer ponto de vista teórico-metodológico apriorístico do inglês, valendo por extensão para qualquer língua; 2) uma alegre afirmação do devir, sempre definível pela dimensão *à posteriori* da língua e da vida, dimensão que investe sem receio no porvir a partir, não poderia deixar de ser, precisamente do agenciamento coletivo de enunciação. Este agenciamento, como discutimos, é tecido e entretecido na abertura do tempo, alimentando-se de devires, de coletividade de vozes menores, de variáveis para variáveis, sem o apoio tranquilizador de qualquer forma de centralidade.

O que recusamos, portanto, concretamente, é o argumento de que o ensino do inglês deve ser referendado pela metafísica da presença a si, da prosódia (onto-fonoteológica, para lembrar de Jacques Derrida) a si, tendo em vista o capital linguístico, econômico, epistêmico e simbólico de certo segmento linguístico (literalmente detentor de apenas *mais* uma variedade) anglo-americano. Este regime discursivo do qual escapamos ostenta o argumento calcado na crença na relação entre voz interior e mundo exterior, entre espírito - sopro de Deus- e criação do mundo. Este, como sabemos, não é tributário de nenhuma criação divina, mas é o resultado em devir de nossas escolhas coletivas, as quais serão tanto mais conscientes de si quanto mais assumirem para si mesmas a responsabilidade integral pelo mundo que virá, pois é o único, ainda que fugaz e incerto, que temos para produzir coletivamente.

Fazer opção pela dimensão *à posteriori* da língua, portanto, é assumir não o que foi, mas o que virá e o que virá devém por todos os lados, independentemente de qualquer padrão, tendo em vista o reino das necessidades de centenas de milhões de falantes do inglês pelo mundo afora. Estes, fora da sala de aula, nas ruas do mundo, produzem o inglês rizomático simplesmente porque não são raízes, porque não são origem mítica de frondosas copas de árvores do bem falar e do bem escrever. Este, pelo contrário, como o rizoma, são sem começo e nem fim, o meio a partir do qual tudo é meio, tudo é sem centro, tudo é

agenciamento coletivo de falantes menores, de um inglês menor, de todos e de ninguém, de qualquer um.

É essa dimensão à posteriori da língua, agenciada coletivamente de menoridade para menoridade, de variável para variável, que tece os fios de uma pedagogia menor. Sob a condição de que não seja um ensino baseado em verdades preestabelecidas, mas que se valha igualmente de devires, que se permita encher e complexificar por uma profusão sem fim de variáveis do inglês. Não significa isto dizer que devemos simplesmente eliminar o inglês raiz, do tipo árvore alimentada pelo sistema raiz do padrão anglo-americano. Este, como uma variável entre outras, deve ser levado para a sala de aula não apenas com o intuito de propor que os discentes o dominem, mas também e antes de tudo com o objetivo pragmático – e político – de mostrar que a dimensão arvoredo do inglês padrão, da grande língua, tem como principal objetivo controlar e domesticar o inglês rizomático. E põe-se a controlá-lo justamente por saber que, no limite, o rizoma é metamórfico e tensiona os limites territoriais da língua grande a qual, assim, não mais será o inglês ou um inglês, mas variável de variável no caminho de produzir, desterritorializada e em orquestração com outras variedades, uma língua polifônica da humanidade. Língua desterritorializada igualmente sem centro, a se produzir continuamente, a partir da contribuição sem preço não de todos os acertos, mas de todos os erros, como errância sem fim e comum do vivente, fora de qualquer transcendência normativa.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, G. English across cultures: The Kachru catch. **English Today** 7 (4), 55–57, 1991.

ALMEIDA, Júlia. **Estudos Deleuzeanos da Linguagem**. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

_____. Periferia em Atos de Escrita. In: ZAIDAN, Junia C. S. M. & SOARES, Luís Eustáquio Soares, **Letras Por Dentro III**. Vitória: Edufes. Pp.155-164, 2006.

ANCHIMBE, Eric A. Local or International Standards: Indigenized Varieties of English at the Crossroads, In: SHARIFIAN, Farzad (ed.). **English as an International Language**. Multilingual Matters, pp.271-87, 2009.

ANDERSON, B. **Imagined Communities**: Reflections on the Origin and Spread of nationalism. London: Verso, 1991.

AUSTIN, John Langshaw. Performatif-Constatif. *La Philosophie Analytique – Cahiers de Royaumont* 1958: 271-304. Tradução de Paulo Ottoni – *Performativo – Constativo*. In: Ottoni, P. **Visão Performativa da Linguagem**: 111-144, 1998.

_____. **How to Do Things with Words**. Oxford: Oxford University Press, (1962[1978]).

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8. ed. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo, HUCITEC.

BEAUGRANDE, Robert de. ‘Performative speech acts in linguistic theory: the rationality of Noam Chomsky’. **Journal of Pragmatics**. No. 29, pp. 765-803. 1998.

BHABHA, Homi., 1981. Interview with Homi Bhabha): The third space. In J. Rutherford (Ed.), **Identity, community, culture, difference**. London: Lawrence & Wishart. pp.207-221., 1990.

_____. **The Location of Culture**. New York: Routledge, 1994.

BIPLAN, Pierre. O Esperanto dos Negócios. In: LACOSTE, Y. e RAJAGOPALAN, K. (org.). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola. Pp.133-134., 2005.

BLOOMFIELD. L. **Language**, London: George, Allen and Unwin, 1933.

BOLTON, Kingsley. World Englishes. In: Davies A & Elder C. (org). **The Handbook of Applied linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing. 367–396, 2004.

_____. Where WE stand: approaches, issues, and debate in World Englishes. **World Englishes**, 24(1), 69–83, 2005

BORDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 6ª Ed. Introdução, organização e seleção, Sérgio Miceli. Vários tradutores. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOUCHARD, Donald F. **Language, Counter-Memory, Practice: selected essays and interviews**. Cornell University Press, 1980.

BRAINE, GEORGE. **Nonnative Speaker English Teachers: Research, Pedagogy and Professional Growth**. New York and London: Routledge, 2010.

_____. **Nonnative educators in English language teaching**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

BRANSON, Jan e MILLER, Don. Beyond 'Language': Linguistic Imperialism, Sign Languages and Linguistic anthropology. In: Sinfree Makoni & Alastair Pennycook (org) **Disinventing and Reconstituting Languages**. London: Multilingual Matters, pp.116-134, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRUMFIT, Christopher J. **An Introduction to Language and Language Teaching**. Vermont: Batsford/David and Charles, 1983.

BRUTT-GRIFFLER, Janina. **World English Development**. Multilingual Matters, 2002a.
_____. **World English: a Study of Development**. [S.I.]: Cromwell Press, 2002.

CANALE, M., e SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, 1, 1-47, 1980

CANAGARAJAH, Suresh. **Resisting Linguistic Imperialism in English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999a.

_____. On EFL Teacher, awareness, and agency. **ELT Journal**, 53(3), pp.207-214, 1999b.

_____. Changing Communiative Needs, Revised Assessment objectives: testing English as an International Language. **Language Assessment Quarterly**, 3(3), 229–242 2006, [S.I.] Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

_____. *Lingua Franca* English: Multilingual Communities and Language Acquisition. In: **The Modern Language Journal**, 91, Focus Issue, 0026-7902/07/923–939, 2007a.

_____. After Disinvention: Possibilities for Communication, Community and Competence. In: Sinfree Makoni & Alastair Pennycook (org) **Disinventing and Reconstituting Languages**. UK: Multilingual Matters, pp.233-239, 2007b.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic Structures**. The Netherlands: The Hague, 1957.

_____. **Aspects of the Theory of Syntax**. The MIT Press. Massachussets, 1965.

COHEN, L., e MANION, L. **Research methods in education**. London: Routledge, 1980.

COGO, Alessia e DEWEY, Martin. Efficiency in ELF communication: from Pragmatic motives to lexico-grammatical innovation. **Nordic Journal of English Studies**. 5 (2): 59-93, 2006.

COUTO, Lêda Regina de Jesus Couto, World Englishes e o livro didático. **Anais do VII Congresso Internacional da ABRALIN**. Curitiba, 2011.

CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. 2a Edição. Cambridge: Cambridge University Press. [1997]2003.

_____. (2004): **The Language Revolution**. Cambridge: Polity Press, 2004.

DAVIES, Alan. **The Native Speaker: Myth and Reality**. Clevedon, USA: Multilingual Matters, 2003.

_____. The Native Speaker in Applied Linguistics. In: Davies A & Elder C (eds.) **The Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing. Pp.431-450, 2004.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Kafka: Por uma Literatura menor**. Tradução de Julio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. **Kafka: Por uma Literatura menor**. Tradução e prefácio: Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

_____. **Mil Platôs**. Vol.1. 2ª Edição (Coordenação da tradução: Ana Lúcia de Oliveira). São Paulo: Editora 34, 2011a.

_____. **Mil Platôs**. Vol.2. 2ª Edição (Coordenação da tradução: Ana Lúcia de Oliveira). São Paulo: Editora 34, 2011b.

_____. **Mil Platôs**. Vol.3. 2ª Edição. (Coordenação da tradução: Ana Lúcia de Oliveira). São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **Mil Platôs**. Vol.4. 1ª Edição (Coordenação da tradução de Ana Lúcia de Oliveira). São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. **Que é a Filosofia?** (Tradução de Bento Prado Junior). [S.I.]: Editora 34, 1992.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. (Trad. Miriam Schnaiderman e Renato J. Ribeiro). São Paulo: Perspectiva, 1973.

_____. **Escritura e a diferença**. Trad. Maria B. N. e Silva. São Paulo: Perspectiva, 1971.

FERREIRA, Ruberval. **Resenha RAJAGOPALAN, K. A Nova Pragmática, Fases e Feições de um Fazer**. Parábola Editorial, 2010. In: *Linguagem em Foco*. V.2, N.2. Fortaleza: Ed. UECE, 2010.

FIRTH, Alan. The discursive accomplishment of ‘normality’: on *lingua franca* English and conversation analysis. **Journal of Pragmatics**. 26: 237-259, 1996.

FOUCAULT, Michel **A Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. -7ed Rio de Janeiro: Forense Universitária, (1969[2008]).

_____. **A Ordem do Discurso**. (Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio) São Paulo, Edições Loyola, 1996.

_____. **Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze**. Disponível em <<http://libcom.org/library/intellectuals-power-a-conversation-between-michel-foucault-and-gilles-deleuze>> Acesso em 22 de abril de 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, Alice Cunha. As identidades do Brasil: Buscando as identificações ou afirmando as diferenças? In: RAJAGOPALAN, Kanavillil e FERREIRA, Dina Maria Martins (org.) **Políticas em Linguagem: Perspectivas Identitárias**. São Paulo: Editora Mackenzie. Pp. 227-253, 2005.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. **O Livro Didático em Questão**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GAULTUNG, Johan. **The True Worlds**. A Transnational Perspective. New York: The Free Press, 1980.

_____. **Methodology and Development**. Essays in Methodology, volume 3. Copenhagen: Christian Ejlertsen, 1988.

GILES, Howard e COUPLAND, Nikolas (1991). Accommodating Language. **Language: Contexts and Consequences**. Great Britain: Open University Press. pp. 60-75, 1991.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional – novas políticas em educação**. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

- GRADDOL, David. **The Future of English?** London: The British Council, 1997.
- _____. The decline of the native speaker. **AILA Review**. 13: 57-68., 1999.
- _____. **English Next**. London: The British Council, 2006.
- GRAMSCI, Antonio. **Selections from the Prison Notebooks**. London: Lawrence and Wishart, 1971.
- GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. Editora Brasiliense, 1981.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós Modernidade**. 11ª Edição. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro. DP&A, 2000.
- HATTON, N e SMITH, D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. In: **Teaching and Teacher Education**, v. 11, n. 1, 33-49, 1995.
- HOBBSAWN, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1780**. [Tradução de Maria Celia Paoli e Anna Maria Quirino]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- _____. A Invenção das Tradições. In: HOBBSAWN, Eric e RANGER, Terence (Org.). **A Invenção das Tradições**. – Tradução de Celina Cardim Cavalcante – Rio de Janeiro: Paz e Terra, PP. 9 – 22, 1977.
- HOLLIDAY, Adrian. English as a *Lingua Franca*, ‘Non-native Speakers’ and Cosmopolitan Realities. In: SHARIFIAN, Farzad (2009) (org.). **English as an International Language**. Multilingual Matters. Pp.21-33, 2009.
- HOPPER, Paul J. Linguistics and Micro Rhetoric: A twenty first Century Encounter?. **Journal of English Linguistics**. No. 35, 236, 2007.
- _____. Emergent Grammar. In: M. Tomasello (org.) **The New Psychology of Language** (pp.18-52). Londres: Routledge, 1998.
- HOUSE, J. **Misunderstanding in intercultural communication**: interactions in English as a *lingua franca* and the myth of mutual intelligibility. In: Gnutzmann, Claus (ed.), 73-89, 1999.
- _____. English as a *lingua franca*: a threat to multilingualism? **Journal of Sociolinguistics**. Vol.7, no. 4, pp. 556-578, 2003.
- HYMES, Dell. On Communicative Competence. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds.) **Sociolinguistics**. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293. (Part 2), 1972.

HYMES, Dell. **Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

JENKINS, Jennifer. Which pronunciation norms and models for English as an International Language. **ELT Journal**, 52/2: 119-126, 1988.

_____. **The Phonology of English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. A Sociolinguistically-based, empirically-researched pronunciation syllabus for English as an International Language', **Applied Linguistics**, 23/1: 83-103, 2002.

_____. **World Englishes: a resource book for students**. London: Routledge, 2003.

_____. Current Perspective in Teaching World Englishes and English as a *Lingua Franca*. In: **TESOL Quartely**. p.158-182, 2006.

JOSEPH, John E. (2006). *Language and Politics*. Edinburg University Press.

KAFKA, Franz. **Carta ao Pai**. (tradução e posfácio de Modesto Carone) Companhia das Letras, 1997.

_____. **A Metamorfose**. 14^a. ed. Tradução de Modesto Carone, Companhia das Letras, São Paulo, 1997.

_____. **O Processo**. Tradução, prefácio e notas de Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2010.

_____. Um artista da fome. In: **KAFKA: Essencial**. (Trad. Modesto Carone.) São Paulo: Penguin Classics. Companhia das Letras, 2011.

KACHRU, Braj. B. Preface. In B. B. Kachru (Ed.), **The other tongue: English across cultures** (pp. xiii–xv). Urbana: University of Illinois Press, 1982.

_____. **Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle**. In Quirk et al. (orgs). Pp.11-3.0, 1985.

_____. **The Alchemy of English: The Spread, Models and Functions of Non-Native Englishes**. Oxford: Pergamon Press, 1996.

_____. English in South Asia. In: Burchfield, (ed.) *The Cambridge History of the English Language*, vol. 5: **English in Britain and Overseas: origins and developments**. 1994: 497–553, 1994.

_____. Culture and argumentative writing in world Englishes, In: L. Smith e M. Forman (eds.). **World Englishes 2000**. University of Hawaii Press, p.48-67, 1997.

_____. English: World Englishes. In: Keith Brown, (Editor -in-Chief) **Encyclopedia of Language & Linguistics, Second Edition**, volume 11, pp. 735-42) Oxford: Elsevier. 2006.

_____. The History of World English. In: **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Editor(s): Carol A. Chapelle (2013). Blackwell Publishing, 2012.

KING, Robert D. The Beginnings. In: KACHRU, Braj B., KACHRU, Yamuna & NELSON, Cecil L. (org). **The Handbook of World Englishes**. Blackwell Publishing, pp.19-29, 2006.

KIRKPATRICK, Andy. **World Englishes: implications for international communication and English language teaching**. Cambridge University Press, 2007.

_____. Blatant racism in the teaching of English. **South China Morning Post, Education Post**, January 21, E4, 2006.

LABOV, William .**The social stratification of English** in: *New York City*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1966.

_____. **Language in the Inner City**. Philadelphia. University of Pennsylvania Press. 1972a.

MAKONI, Sinfre e PENNYCOOK, Alastair (org.) **Disinventing and Reconstituting Languages**. Multilingual Matters, 2007.

MARKS, John. Franz Kafka (1833-1924). In: PARR, Adrian (org.) **The Deleuze Dictionary**. (2a. edição). Edinburgh University Press. Pp.137-139, 2010.

MATOS, Sonia. Por uma Pedagogia Menor. **Jornal do Centro de Filosofia e Educação. Universidade de Caxias do Sul**. 2010.

MAURANEN, Anna. Signalling and preventing misunderstanding in English as a *lingua franca* communication. **International Journal of the Sociology of Language**. 177: 123-150, 2006.

McARTHUR, T. **The English Languages**. New York: Cambridge University Press, 1998.

MEIERKORD, Christiane (1998): **Lingua Franca English: characteristics of successful nonnative/non-native-speaker discourse**. *Erfurt Electronic Studies in English*. Disponível em <http://webdoc.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic98/meierk/7_98.html> (Acesso em 23 de março de 2013).

MEIERKORD, Christiane (2000): Interpreting successful *lingua franca* interaction - an analysis of non-native-/non-native small talk conversations in English. **Linguistik online**. 5 (1). Disponível em <http://www.linguistik-online.de/1_00/MEIERKOR.HTM> Acesso em: 18 de março de 2013.

MEY, Jacob L. Poet and peasant: A pragmatic comedy in five acts'. **Journal of Pragmatics**. 11. pp. 281-297, 1987.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário T. Entering a Culture Quietly: Writing and cultural Survival in Indigenous Education in Brazil. In: Sinfree Makoni & Alastair Pennycook (org) **Disinventing and Reconstituting Languages**. Multilingual Matters, pp. 135-169, 2007a.

_____. CMC, hibridismos e tradução cultural: reflexões. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, p. 9-18, 2007b.

_____. (2010). Cultura, Língua e Emergência Dialógica. **Revista Let. & Let.** Vol. 26, n.2 Uberlândia-MG pp.289-306, 2010.

_____. Hibridismo e Tradução Cultural em Bhabha. In: Benjamin Abdala Junior. (Org.). **Margens da Cultura: mestiçagens, hibridismo e outras misturas**. São Paulo: Boitempo Editorial, p. 113-133, 2004.

MENEZES, Vera. **História do Material Didático**. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/historia.pdf>>. Acesso em 27 de abril de 2013.

MESTHRIE, Rajend & SWANN, Joan. From Variation to Hybridity. In: MAYBIN, Janet & SWANN, Joan (org.): **The Routledge Companion to English Language Studies**. London: Routledge. Pp.76-107, 2010.

MILROY, James e MILROY, Lesley. **Authority in Language: Investigating Standard English**. London: Routledge, 1999.

MODIANO, Marko (2009) English as an International Language, Native-speakerism and the Failure of European ELT. In: SHARIFIAN, Farzad (org.). **English as an International Language, Perspective and Pedagogical Issues**. Multilingual Matters. PP 58-77, 2009.

MOITA LOPES, Luís Paula da (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Oficina de Linguística Aplicada** Campinas: Mercado das Letras. 1996.

NELSON, Cecil L. **Intelligibility in World Englishes, theory and application**. London: Routledge, 2011.

OLIVEIRA, Elismênnia Aparecida; PINTO, Joana Plaza. Linguajamentos e contra-hegemonias epistêmicas sobre linguagem em produções escritas indígenas. **Ling. (dis)curso** (*Impr.*), Tubarão, v. 11, n. 2, Aug. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322011000200006&script=sci_arttext>, 2011. Acesso em 27 de abril de 2013.

PAKIR, Anne. English as a glocal Language: implications for English language teaching world-wide.’’ Paper presented at **International Association of Teachers of English as a Foreign Language** (IATEFL). Edinburgh, 1999.

PATTON, Paul. **Deleuzian Concepts: Philosophy, Colonization, Politics**. Stanford University Press, 2010.

PENNYCOOK, Alastair. **The Cultural Politics of English as an International Language**. New York: Longman, 1994.

_____. **English and the Discourses of Colonialism**. New York: Routledge, 1998.

_____. **Critical Applied Linguistic: a critical introduction**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001.

_____. **Global Englishes and Transcultural Flows**. Routledge, 2007a.

_____. The Myth of English as an International Language. In: Sinfree Makoni & Alastair Pennycook (org) **Disinventing and Reconstituting Languages**. Multilingual Matters, pp.90-115, 2007b.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

_____. **Linguistic imperialism: a conspiracy, or a conspiracy of silence?** Language Policy, 2007, 6: 377-383. Disponível em:< http://www.xn--sprkfrsvaretvcb4v.se/sf/fileadmin/PDF/conspiracy_rev_1_.pdf >(acesso em 30 de março de 2013).

PINTO, Joana Plaza (2002). Performatividade Radical: Ato de Fala ou Ato de Corpo? **Gênero**. Niterói, v. 3, n. 1, p. 101-110, 2. sem. 2002.

PITZ, M.-L. Non-understanding in English as a *lingua franca*: examples from a business context. **Vienna English Working Papers**. 14 (2): 50-71, 2005.

PÖZL, Ulrike Signalling cultural identity: the use of L1/Ln in ELF. **Vienna English Working Papers**. 12 (2): 3-23, 2003.

PRATOR, C. The British heresy in TESL. In J. Fishman, C.A. Ferguson and J.D. Gupta (eds.) **Language Problems of Developing Nations** (pp. 459–476). New York: John Wiley & Sons, 1968.

QUIRK, Randolph. The English language in a global context. In R. Quirk and H.G. Widdowson (eds.) **English in the World**. (pp. 1–6). Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

_____. Language varieties and standard language. **English Today** 21, 3–10, 1990a.

_____. **A Student's Grammar of the English Language**. Sidney: Greenbaum. 1990b

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Ensino e Línguas como parte da Macro-política Linguística. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de.; CARVALHO, A. M. (Orgs.) **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes/ALAB, no prelo, 2013.

_____. World English or `World Englishes? Does it make any difference? **International Journal of Applied Linguistics**, v. 22, p. 374-391.2012a.

_____. For the umpteenth time , the 'Native Speaker': Or, why the term signifies less and less in the case of English as it spreads more and more throughout the world. In: Lima, Diógenes Cândido de. (Org.). **Language and its Cultural Substrate: Perspectives for a Globalized World**. Campinas-SP: Pontes, v., p. 37-58, 2012b.

_____. **A Nova Pragmática**, Fases e Feições de um Fazer. Parábola Editorial, 2010a.

_____. The Soft Ideological Underbelly of the Notion of Intelligibility in Discussions about 'World Englishes'. **Applied Linguistics**, v. 31, p. 465-470, 2010d, 2010b.

_____. Exposing young children to English as a foreign language: the emerging role of world English. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP), v. 48, p. 185-196. 2009a.

_____. 'World English' and the Latin analogy: where we get it wrong. **English Today** (Cambridge), v. 25, p. 46-51, 2009b.

_____. From madness in method to method in madness. **ELT Journal**, v. 61, p. 84-85, 2008a.

_____. Review of "English as a *Lingua Franca*: Attitude and Identity" by Jennifer Jenkins. **ELT Journal** v. 62, p. 209-211, 2008b.

_____. Revisiting the Nativity Scene: Review of “The Native Speaker: Myth and Reality” by Alan Davies. **Studies in Language**, vol. 31, p.193-205, 2007.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: IVES LACOSTE, Yves & K. RAJAGOPALAN, **A Geopolítica do Inglês**. 135-159. 2005. Parábola Editorial, 2005a.

_____. Postcolonial world and postmodern identity: some implications for language teaching. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo - SP, v. 21, n. Especial, p. 11-20, 2005b.

_____. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: Ingredients for an experiment in action research. In E. Llorca (ed.) **Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges, and Contributions to the Profession**. Boston, MA: Springer. Pp.283-303, 2005c.

_____. **Por Uma Linguística Crítica**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. & SILVA, F. L. L. (Org.). **A linguística que nos faz falhar: investigação crítica**. São Paulo - SP: Parábola Editorial, 2004. 232p, 2004a.

_____. The concept of 'World English' and its implications. **ELT Journal**, Oxford, Reino Unido, v. 58, n.2, p. 111-117, 2004b.

_____. The politics of language and the concept of linguistic identity. **CAUCE: Revista de Filología y su Didáctica**. 24. 17-28, 2001.

_____. On Searle [on Austin] on Language. **Language and Communication**. Vol. 20. no.4. pp. 347-391., 2000.

_____. Of EFL teachers, conscience and cowardice. **ELT Journal**, 53(3), 200–206, 1999a.

_____. Reply to Canagarajah. **ELT Journal**, REINO UNIDO, v. 53, n.3, p. 215-216, 1999b.

_____. (1997) Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over “new/non-native” Englishes. **Journal of Pragmatics**, 27, 225–31.

RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. Australia, Cambridge University Press, 1994.

SAID, Edward. **Orientalism**. Londres: Penguin, 1997.

SANTOS, Pedro Lázaro. **As representações da língua inglesa no discurso de jovens carentes: um Estudo Crítico** / Pedro Lázaro dos Santos. -- Campinas, SP: [s.n.], 2011. Dissertação de mestrado – UNICAMP, 2011.

SAPIR, Edward. **Language: An Introduction to the Study of Speech**. New York: Harcourt, Brace, 1921.

SAUSSURE, Ferdiand de. **Curso de Linguística Geral**. Cultrix. Tradução de Antônio Chileno, José Paulo Paes, 2006.

SCHON, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SCHNEIDER, Edgar W. **Postcolonial English Varieties around the World**. Cambridge University Press, 2007.

SCHULER, Betina. Uma Didática Menor: questão de entradas e saídas. **Caderno de Notas 2: Rastros e Escrileituras**. Pp.105-124 2011.

SEIDLHOFER, Barbara. Research perspectives on teaching English as *lingua franca*. **Annual Review of Applied Linguistics**. 24: 209-239, 2004.

_____. **Understanding English as a *Lingua Franca***. Oxford: Oxford University Press. 2011.

SHARIFIAN, Farzad (org.). **English as an International Language, Perspective and Pedagogical Issues**. Multilingual Matters, 2009.

SIGNORINI, Inês (Org.); Cavalcanti, Marilda do Couto (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Ed. Campinas: Mercado de Letras, 215p, 1998.

SMITH, Larry E. **English for Cross-Cultural Communication**. London: Macmillan, 1981.

_____. (org.) **Reading in English as an International Language**. Oxford: Pergamon, 1983.

SMITH, Larry E. e NELSON, Cecil. World Englishes and Issues of Intelligibility. In: Braj B. Kachru, Yamuna Kachru, Cecil L. Nelson: **The Handbook of World Englishes** (pp 428-445), 2006.

SOARES, Luís Eustáquio. Pós-Modernidade e Golpes Midiáticos. In: **Observatório da Imprensa**, ano 17, no. 752. Disponível em <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/_ed743_pos_modernidade_e_golpes_midiaticos> (Acesso em 26 de junho de 2013).

_____. **José Lezama Lima: Anacronia, Lepra, Barroco e Utopia**. Vitória: EDUFES, 2007.

- SPOLSKY, B. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- SURIN, Kenneth. Micropolitics. In: **The Deleuze Dictionary**. Adrian Parr. Edinburg University Press. Pp.164-166, 2010.
- SWAN, Michael . English in the Present Day (since ca. 1900) In: Keith Brown, (Editor -in-Chief) **Encyclopedia of Language and Linguistics Second Edition, volume 3, p. 150-156** .Oxford: Elsevier. 2006.
- THORNE, Steven L & LANTOLF, James P. A Linguistics of Communicative Activity. In: Sinfree Makoni & Alastair Pennycook (org) **Disinventing and Reconstituting Languages**. Multilingual Matters, pp.170-195, 2007.
- TILIO, Rogerio Casanovas. **O Livro Didático de Inglês em uma Abordagem Sociodiscursiva: Culturas, Identidades e Pós-Modernidade**. Dissertação de mestrado, PUC/RJ, 2006. Disponível em <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=8835@1&msg=28 >. Acesso em 28 de abril de 2013.
- TRUDGILL, Peter & HANNAH, Jean .**International English – A Guide to the Varieties of Standard English**. London: Arnold, 2002.
- VERAS, Viviane. A fala da criança e o tempo defasado entre fala e escuta. **Letras de Hoje**, Rio Grande do Sul, v. 36, n.3, p. 283-288, 2001.
- WIDDOWSON, Henry. G. (1993): **The ownership of English**. IATEFL Annual Conference Report, Plenaries 1993. In Jenkins, Jennifer, Ed. (2003: 162-168).
- WIDDOWSON, H Henry. G. **Defining Issues in English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- WOLFRAM, W.Variation and Language: Overview. In: Keith Brown, (Editor -in-Chief) **Encyclopedia of Language & Linguistics**, Second Edition, volume 11, pp. 735-42) Oxford: Elsevier. Pp.333-341, 2006.
- ZAIDAN, Junia Claudia Santana de Mattos. World English, Teachers' Anxieties and Teacher Education. **Caderno de resumos do II Congresso Internacional da Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (ABRAPUI)**, São José do Rio Preto-SP, 2009.
- ZAIDAN, Junia Claudia Santana de Mattos. Why Theory Matters and What I Have to Do with it. **The Wheel**, Jornal da Associação dos Professores de Inglês do Espírito Santo. Ano XIV, n. 56, abril/2011, pp. 5,6, 2011.
- A GAZETA ONLINE. **Caderno Oportunidades**. Disponível em: <http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2013/04/opportunidades/1428565-listamos-10-

[profissoes-em-em-alta-sem-curso-superior-com-salarios-de-ate-r-6-mil.html](#)> Acesso em 25 de abril de 2013.

ANEXO 1

Endereço eletrônico para comercial disponível em:

<<http://www.youtube.com/watch?v=3aRLHICP-5k>>

ANEXO 2

Cara (o) Professora/Professor,

Este questionário tem o objetivo de compor um projeto de pesquisa relacionado ao inglês (teorização, uso e ensino). Agradecemos desde já sua participação, solicitando que responda às perguntas abaixo livremente, ciente de que as respostas servirão exclusivamente para nos auxiliar a compreender o objeto de pesquisa que elegemos. Para deixá-lo à vontade, listamos as perguntas, deixando a seu critério usar quanto espaço for necessário para responder a cada uma. Gentileza identificar o número da cada resposta. **Você não precisa se identificar.**

- 1- Como você define língua? O que é o inglês hoje?
- 2- O que você mais aprecia na sua prática?
- 3- Você encontra alguma dificuldade no exercício da sua profissão? Se sim, quais problemas em relação
 - a- à língua no mundo de hoje?
 - b- ao ensino?
- 4- O ensino do inglês pode ser aprimorado em nosso estado? De que forma?
- 5- Como é/foi sua formação em Letras em relação às questões acima?

MUITO OBRIGADA POR SUA PARTICIPAÇÃO!

Espaço para suas respostas:

- 1- *Língua é um instrumento de comunicação, uma arma poderosa que pode e deve ser usada para conquistar espaço na sociedade. Eu sei que é muito mais do que isso, mas segue nessa linha. Lembro-me da época da faculdade que tem muitas teorias e muitas definições, mas a que eu lembro mais é esta. Dá para pensar em língua como arte, mas aí já é literatura e não tem tanto a ver com o inglês. Gosto muito de trazer música, de usar a música para juntar arte com língua, mas nem sempre dá para ensinar de fato alguma coisa. O inglês é uma língua que deixou há muito tempo de ser um diferencial para quem fala. E olha que muita gente está longe de falar bem. A maioria das pessoas que diz que fala inglês tem sotaque carregado e pouco conhece das expressões que são muito usadas no dia a dia (gírias, “idioms”, enfim, o jeito de usar a língua que mostra que é natural e não forçado). Então, por mais que se espalhe, pois sei que o inglês é falado em muitos países, mais do que aqui, continua tendo uma marca da identidade de cada lugar. E isso nem sempre tem bons resultados. É famosa aquela divisão dos três espaços onde dividem o ensino da língua de acordo com categorias. O inglês é uma língua de destaque internacional, mas isso não significa que possamos falar de qualquer jeito, sem tentar chegar a um patamar de fluência mais espontâneo, natural, sem tanta transferência direta da língua materna para a língua-alvo (vou te dar um exemplo: um dia desses, uma pessoa bem conhecida, falando inglês em*

um grupo, usou a expressão “I caught rain”. Ela queria dizer “eu peguei chuva” e isso ficou horrível. Na verdade, pegou mal). O inglês como é hoje causa muita confusão. Eu mesmo, já estive tranquilo, pensando “ah, não preciso me preocupar em mudar o tipo de inglês que ensino. Meu “background” é americano, e meu raciocínio é o seguinte: se eu ensinar o inglês americano, como eu mesmo aprendi, meu aluno conseguirá falar com o mundo todo, assim como eu consigo. Só que hoje em dia, mais recentemente, tenho ouvido muitas coisas que me trazem certa dúvida. Qual nativo tem o inglês certo? Mas acho que não podemos aceitar mais uma imposição entre as muitas que já temos de ter que ensinar vários tipos de inglês do mundo só porque a língua está se espalhando por aí. Até porque, qual inglês eu teria que ensinar? As pessoas esquecem que, do mesmo jeito que o inglês é usado em vários contextos, é variado, nossos alunos também vêm de vários contextos, as turmas são completamente diferentes, variadas. Fico pensando se não temos que manter uma norma, como sempre, e a partir daí, cada um vai encontrando seu caminho.

- 2- *Gosto de estar em contato com os alunos, de ensinar através de música, de filmes, de falar de atualidades. Nenhum dia é igual ao outro, nem um semestre é igual ao outro e essa coisa de conhecer gente nova sempre deixa a gente mais antenado, mas preocupado em se reciclar. Não posso deixar de dizer que amo o inglês. É uma língua linda e por isso tenho tanta empolgação para ensiná-la. Além disso, é uma motivação a mais para eu continuar me aprimorando. Minha pronúncia está longe do que precisa. Ainda tenho muitos “errinhos” que trago do português. Reconheço que não tenho uma “native-like pronunciation”, mas nem por isso vou deixar de ser um bom professor. O inglês não é global?*
- 3- Para responder esta pergunta, precisaria escrever um livro. A maior dificuldade é a turma cheia demais e a carga horária pequena. Vamos fingir que somos bem pagos. Vou direto ao assunto pedagógico.
 - a) Muitos alunos dizem odiar o inglês e isso é muito difícil. Eles acham que é a língua do Tio Sam e que não precisam ficar imitando como macacos o jeito de um americano falar. Eu tento conscientizá-los que precisam sim, até certo ponto, dançar conforme a música, senão ficarão cada vez mais excluídos do mercado de trabalho. Tem também as publicações que são a maioria em inglês. Eles não querem ir para a faculdade? Terão que ler em inglês. Se quiserem participar do programa “Sem Fronteiras” vão ter que prestar aqueles exames internacionais de proficiência e para isso vão ter que encarar o Tio Sam, a Rainha, quem quer que seja. Assim como eu fiz. Mas, ao mesmo tempo, eu sei que não tem que ser assim, endeuzando os EUA nem a Inglaterra, mas a gente nunca sabe como fazer exatamente para mostrar que uma coisa não exclui a outra. Fico sempre achando que estou “cegando” meus alunos se imponho a cultura americana (aquelas aulas todas que damos e que o livro traz sobre os hábitos, os feriados, os monumentos dos países de língua inglesa). Mas também não posso aceitar que eles falem um inglês do tipo “the booki iz on the teibou” pois eles não vão chegar a lugar nenhum falando assim.

- b) Acho que esta pergunta engloba a primeira, mas vou especificar: se o inglês é uma língua-mundi, a maior dificuldade é levar o aluno a falar a língua de forma competitiva (e para isso ele tem que procurar soar o mais fluente e espontâneo possível. Sotaque gera preconceito, todo mundo sabe disso) mas ao mesmo tempo não deixar de ser quem ele é. Não negar as próprias raízes quando chegar lá fora ou quando estiver numa reunião de negócios. Aí é um grande desafio, uma dificuldade, pois quando falamos uma outra língua, nos tornamos outra pessoa, temos uma nova identidade. Sei de muitos colegas que acham como eu, que é muito confuso o que os livros e palestrantes dizem sobre a identidade do aluno etc. Como preservar a cultura, os hábitos se para aprender inglês precisamos mergulhar na outra cultura? Às vezes levo temas polêmicos para a sala para que eles tenham uma melhor consciência política, saber o que está ao redor deles, mas não com o intuito de salvar a pátria.
- 4- Aqui no ES falta melhores salários e aumentar a carga horária. Se o aluno sai sem falar inglês no ensino regular e tem que procurar os cursinhos, a culpa não é do professor que “ensinou mal”, mas do sistema que não deu condições. A forma de aprimorar é mudando o currículo e pagando melhor os professores. Há alguns convites da universidade para a gente participar de treinamentos, mas fica sempre a sensação de que esses pesquisadores só querem usar nosso espaço, nossa experiência pedagógica para fazer suas pesquisas e depois escrever seus artigos. E vejo pouca melhoria na prática. Teoria sozinha não faz milagre. Isso sem falar nos salários que precisam melhorar sempre.
- 5- Minha graduação foi basicamente para aprender inglês e literatura. Eu nunca tive uma aula sequer onde discutisse o inglês global. Tive que aprender na marra, batendo cabeça. Há muitos que acusam o professor de inglês na UFES de ser alienado só porque não liga muito para literatura brasileira e porque prefere língua. Eu não sei se isso faz de mim um professor alienado. Tudo é muito subjetivo. Sempre ouvi esses rótulos na graduação. Achava injusto porque todo mundo é alienado em relação a alguma coisa então, se a acusação é só com o professor de inglês, deve ser por inveja, porque conseguimos nos envolver com diversas áreas justamente pela língua que dá acesso. Sei que hoje o currículo mudou, mas agora é tarde. Se eu quiser ter mais teoria, saber como ensinar (avaliar, escolher qual inglês ensinar) vou ter que me virar sozinho ou fazer uma pós. São dúvidas que ficam, mas nem por isso me impedem de fazer um bom trabalho. Afinal, embora a profissão tenha muitas dificuldades, eu adoro dar aula, a língua e a cultura.