



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

DANIEL VASCONCELOS BRASILEIRO OLIVEIRA

**IMPERIALISMO LINGUÍSTICO E O PROFESSOR BRASILEIRO DE
INGLÊS: DESATANDO NÓS, APONTANDO CAMINHOS.**

SALVADOR

2017

DANIEL VASCONCELOS BRASILEIRO OLIVEIRA

**IMPERIALISMO LINGUÍSTICO E O PROFESSOR BRASILEIRO DE
INGLÊS: DESATANDO NÓS, APONTANDO CAMINHOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira

SALVADOR

2017

Oliveira, Daniel Vasconcelos Brasileiro
Imperialismo linguístico e o professor brasileiro de inglês:
desatando nós, apontando caminhos / Daniel Vasconcelos
Brasileiro Oliveira. -- Salvador, 2017.
175 f. : il

Orientador: Domingos Sávio Pimentel Siqueira.
Dissertação (Mestrado - Programa de pós-graduação em língua e
cultura) -- Universidade Federal da Bahia, Instituto de
Letras, 2017.

1. Imperialismo linguístico. 2. Linguística aplicada. 3.
Ensino de língua inglesa (ELT). 4. Representações da língua
inglesa. I. Siqueira, Domingos Sávio Pimentel. II. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

DANIEL VASCONCELOS BRASILEIRO OLIVEIRA

**IMPERIALISMO LINGUÍSTICO E O PROFESSOR BRASILEIRO DE
INGLÊS: DESATANDO NÓS, APONTANDO CAMINHOS.**

Dissertação defendida em 7 de julho de 2017 e APROVADA pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira
Universidade Federal da Bahia
(Orientador)

Prof. Dr. Sérgio Ifa
Universidade Federal de Alagoas
Examinador Externo

Profa. Dra. Fernanda Mota Pereira
Universidade Federal da Bahia
Examinadora Interna

Este trabalho é dedicado a:

***Deus**, que por seu amor tenta nos ensinar, todos dias que devemos ser bons, humildes, mansos, generosos e pacificadores.*

***Meus pais, Magda e Jó**, a quem devo tudo o que sou.*

***Renata**, por todo amor e parceria incondicional.*

***Sara**, minha amada irmã e eterna cúmplice.*

***Danielzinho**, meu sobrinho, uma das maiores luzes da minha vida. Amor incondicional.*

***Carlos** (in memoriam), admirado, respeitado e querido tio.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus.

Ao meu orientador, Sávio Siqueira, pela confiança depositada, pela paciência, por todas as orientações e por todo o tempo que ele tirou dele para dedicar a mim. Foi dele as grandes lições que tirei dessa jornada, lições de vida sobre honestidade, humildade e compreensão.

A todas as professoras e professores que me ajudaram na minha caminhada acadêmica, especialmente à professora, mestre e amiga Fernanda Mota, cujas lições sobre dedicação, responsabilidade e amor à profissão me acompanharão para o resto da vida. Agradeço também à querida professora Edleise Mendes e à minha eterna professora Irene,

Agradeço também a todos os meus alunos e ex-alunos; aprendi muito mais com vocês do que vocês comigo.

Ao professor Sérgio Ifa, por ter aceitado participar da minha banca de defesa e por sua leveza e simpatia pessoal, que levarei comigo como exemplo do tipo de profissional que desejo ser.

Aos participantes da pesquisa, sem a boa-vontade de vocês nada disso seria possível.

Aos meus colegas de graduação e de mestrado, especialmente a Brisa, Jaque, Fernanda, Robson, Marília e Glaucia, pelo companheirismo, pelas risadas, pela leveza e pelo incondicional apoio. Sofremos juntos e comemoramos juntos.

Aos amigos, especialmente, Tarsila, Danilo, Lícia, Thaís e Edson Sobrinho pela paciência e pelo encorajamento. Também a todas e todos os amigos que fazem parte do grupo de pesquisa, Inglês como Língua Franca (ELF).

Agradeço também aos servidores que trabalham na secretaria da pós-graduação do Instituto de Letras. Especialmente a Cris e a Ricardo. A paciência, a gentileza e a simpatia desses profissionais foram oásis de esperança e alegria em muitos momentos tensos e difíceis. Eles também foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma maneira, me ajudaram para o fim de mais esta etapa na minha vida, especialmente ao casal Lau e Edson, por me adotarem como uma segunda família.

O conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada

(FREIRE, 1987, p. 52)

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Professores participantes da pesquisa.....	37
QUADRO 2 – Contexto profissional dos professores colaboradores.....	102

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Otávio Mangabeira, então deputado federal pela Bahia na legenda UDN (União Democrática Nacional), ajoelha-se e beija a mão do general estadunidense Dwight Eisenhower.....	63
FIGURA 2 – As línguas que mais estão sendo estudas por alunos ao redor do mundo.....	83
FIGURA 3 – Línguas com o maior número de falantes no mundo.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Atividade Complementar
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
ELT	<i>English Language Teaching</i>
UE	União Europeia
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ILF	Inglês como Língua Franca
ILI	Inglês como Língua Internacional
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
WE	<i>World Englishes</i>

RESUMO

A língua inglesa é objeto de representações contraditórias. Ela é entendida tanto como uma língua democrática quanto imperialista. É o idioma do conhecimento, mas, também, da alienação. Ela pode abrir portas, porém pode ser usada como instrumento de exclusão. Professores de inglês nem sempre sabem como lidar com todas diferentes representações. Estudantes, pais, donos de escolas e coordenadores parecem possuir ideias ambivalentes da língua. De acordo com a teoria do “imperialismo linguístico” (PHILLIPSON, 1992, 2010), existe uma agenda oculta por trás da reprodução de representações fictícias ou exageradas do inglês. Sem se preocupar com as consequências negativas sobre outras línguas e culturas, os países hegemônicos de língua inglesa e corporações empresariais globais são responsáveis por criar, manter e aumentar a necessidade global pela língua inglesa. Tentando levar um pouco de luz ao problema, este estudo busca investigar que representações certos professores brasileiros de inglês possuem do conceito de “imperialismo linguístico” e como tais representações impactam a maneira como entendem e conduzem suas práticas profissionais. Um estudo foi conduzido com cinco professores de inglês de diferentes realidades educacionais. Os dados foram gerados através de questionários, entrevistas e grupo focal, e, posteriormente analisados e triangulados. Os resultados da pesquisa, de natureza qualitativa, indicaram que até mesmo os professores possuem representações contraditórias sobre a língua. Eles parecem, porém, compreender, em termos gerais, o que é imperialismo linguístico e como isso afeta as suas aulas. Parecem, também, capazes de pensar, intuitivamente, em estratégias locais esparsas para minimizar aspectos negativos do imperialismo linguístico. Entretanto, em virtude das diferentes ideias que pais, alunos e donos de escolas possuem da língua inglesa alguns professores relatam ter dificuldades para implementar estas estratégias.

Palavras-chave: Representações da língua inglesa. Imperialismo Linguístico. Professores de língua inglesa.

ABSTRACT

The English language is an object of contradictory representations. It is often seen as either democratic or imperialistic. It is the language of knowledge but also of alienation. It can open doors and also lead to exclusion. English teachers do not always know how to deal with these different representations. Students, parents, school owners, and coordinators seem to demonstrate ambivalent ideas towards the language. According to the Theory of Linguistic Imperialism (PHILLIPSON, 1992; 2010), there is a hidden agenda behind the reproduction of fictitious or overstated positive representations of the English language. Regardless the negative consequences on other languages and cultures, English-speaking hegemonic nations and global corporations are responsible for creating, maintaining, and increasing the global need of English. In order to shed some light on the dilemma, this study is aimed at investigating what are the linguistic imperialism representations Brazilian ELT educators hold and how these influence their teaching practice. A study was carried out with five English teachers from different educational realities. The data were collected through questionnaire, interview and a focus group. Those were eventually analyzed and triangulated in the light of the qualitative research. The findings of this study indicated that even teachers demonstrated to share opposing representations of the English language. They seemed to be aware of linguistic imperialism and its importance underlying their teaching practice, but also showed to be able to think of strategies to minimize its consequences by catering to their students' needs. However, they also reported that putting those ideas into practice goes against private schools teaching philosophies and most of the English teaching macro structures.

Keywords: English language representations. Linguistic imperialism. ELT professional.

SUMÁRIO

1 INÍCIO DA CAMINHADA.....	12
1.1 INTRODUÇÃO.....	12
1.2 ESTA SENHORA LÍNGUA VIAJEIRA.....	16
1.3 PROBLEMA DE PESQUISA.....	21
1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	22
1.5 OBJETIVOS.....	22
1.5.1 Objetivo Geral.....	22
1.5.2 Objetivos Específicos.....	22
1.6 JUSTIFICATIVA.....	23
1.7 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	26
2 O CAMINHO METODOLÓGICO.....	28
2.1 INTRODUÇÃO.....	28
2.2 A NOVA LINGUÍSTICA APLICADA.....	28
2.3 A PESQUISA QUALITATIVA.....	33
2.4 CENÁRIO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	36
2.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	37
3 LÍNGUA INGLESA: UMA COMPANHEIRA DE IMPÉRIOS.....	40
3.1 O INGLÊS DO/NO MUNDO.....	40
3.2 O IMPERIALISMO BRITÂNICO.....	42
3.3 O NASCIMENTO DE UM NOVO IMPÉRIO.....	51
3.4 A AMERICANIZAÇÃO DO MUNDO É O DESTINO.....	55
3.4.1 O novo império reclama em busca de territórios.....	58
3.4.2 A invasão econômico-cultural dos EUA.....	59
3.4.3 A ideologia do novo império.....	65
3.4.4 Globalização imperialista.....	67
3.4.5 A globalização do inglês.....	70
4 IMPERIALISMO LINGUÍSTICOS E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	73
4.1 INTRODUÇÃO.....	73

4.2 IMPERIALISMO LINGUÍSTICO – PRIMEIROS ESTUDOS	77
4.3 IMPERIALISMO LINGUÍSTICO – CRÍTICAS.....	88
4.4 IMPERIALISMO LINGUÍSTICO CONTINUA – NOVOS ESTUDOS.....	96
5 PROFESSORES BRASILEIROS DE INGLÊS E O IMPERIALISMO LINGUÍSTICO: DESATANDO NÓS.....	101
5.1 INTRODUÇÃO.....	101
5.2 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO.....	102
5.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	123
5.4 ANÁLISE DO GRUPO FOCAL.....	127
5.5 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS.....	137
5.5.1 Compreensão do conceito de “Imperialismo Linguístico” na contemporaneidade.....	137
5.5.2 Representações da língua inglesa.....	139
5.5.3 Concepções e visões de professores brasileiros de inglês sobre Imperialismo Linguístico.....	141
5.5.4 Imperialismo Linguístico e sua relação com o ensino da língua inglesa.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS: APONTANDO CAMINHOS.....	146
REFERÊNCIAS.....	156
ANEXO 1.....	163
ANEXO 2.....	169
APÊNDICE.....	173

1 INÍCIO DA CAMINHADA

Amparando-se em inúmeras promessas associadas ao prestígio que decorre da capacidade de se comunicar no idioma global [...] o mundo se sente compelido a aprender inglês. (SIQUEIRA, 2008, p. 16).

1.1 INTRODUÇÃO

Uma das minhas primeiras lembranças de infância é do meu pai sentado no sofá da sala do nosso antigo apartamento na Asa Norte de Brasília tocando ao violão antigas músicas dos Beatles. Da forma “correta”, ou não, aprendi a repetir a letra de “Let it Be” antes mesmo de aprender a ler e a escrever em português. Aos seis anos de idade, lembro de pedir a minha mãe para me levar ao *shopping center* e irmos ao meu restaurante favorito, o *Bigburger*, onde eu poderia pedir um *cheese-egg-burger* sem salada, acompanhado de um *milk-shake* de chocolate. Nos trajetos de carro, lembro de cantarolar músicas de Michael Jackson como “*Beat it*” e “*Thriller*”. Em casa, passava grande parte do tempo assistindo a desenhos animados como os “*Flintstones*”, os “*Jetsons*” e “*Tom and Jerry*”. À noite, minha mãe lia para mim histórias para dormir, e lembro claramente da aventura do britânico *Phileas Fogg*¹ e do seu companheiro, *Passepartout*, ambos tentando chegar a Londres antes do octogésimo oitavo dia. As revistas em quadrinho e os desenhos animados da Disney também foram companheiros frequentes de infância. E foi assim que a língua inglesa, desde muito cedo, se misturou à minha história, assim como à história de outras milhares, ou milhões, de pessoas.

Graças aos jogos de *videogame*, com menos de dez anos de idade, palavras como *stop*, *continue*, *jump*, *attack*, *defend*, *quit*, *resume*, *press*, *reset*, *time*, *win*, *lose*, *draw* etc. já faziam parte do meu vocabulário. Foi, porém, quando o primeiro computador pessoal chegou à nossa casa que um

¹ VERNE, J. *Volta ao mundo em 80 dias*. São Paulo: Novo Brasil, p. 277, 1984.

novo mundo se abriu. Não foi surpresa perceber logo cedo que esse outro mundo já possuía um “idioma oficial”. Todos os comandos, programas e instruções do computador eram em inglês. Assim, pela primeira vez, eu sentia, verdadeiramente, a necessidade de saber um pouco mais sobre essa língua. O inglês, para mim, deixava de ser uma brincadeira para começar a se tornar uma necessidade.

Antevendo a crescente presença da língua inglesa em nossas vidas, aos sete anos de idade, meu pai me matriculou em um curso de inglês, de onde só saí dez anos depois, já tendo cursado todos os níveis oferecidos pela escola. Perguntado, mais tarde, sobre o motivo de ter me matriculado tão cedo nas aulas de inglês, meu pai disse, “foi para o bem dele”. Ele, acredito, sabia que um segundo idioma viria a ser cada vez mais útil para a minha vida profissional e, conseqüentemente, queria que seu filho desse a largada na corrida pelo “sucesso” profissional com um pouco de vantagem.

Anos mais tarde, me formei em Letras com Inglês e em Direito, e me tornei professor em ambas as áreas. Na faculdade de Direito da Universidade Católica de Salvador (UCSal), estudei Direito Internacional, Público e Privado, e tive contato com temas como imperialismo e relações internacionais. No Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com o professor doutor Sávio Siqueira, entrei em contato com temáticas como Imperialismo Linguístico, Inglês como Língua Franca (*English as a Lingua Franca* – ELF) e me aprofundi na pedagogia crítica voltada ao ensino de inglês. Com a professora doutora Fernanda Mota, estudei metodologias de ensino de língua inglesa e aprendi a colocar os alunos e suas necessidades sempre no centro de minhas preocupações. Já no curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da UFBA, tive a oportunidade também de estudar temas essenciais à minha formação com a professora doutora Edleise Mendes com quem descobri e me aprofundi em temas importantes dentro dos estudos da linguagem como políticas linguísticas e línguas-cultura.

Ao decidir me tornar professor e me dedicar, também, ao ensino da língua inglesa, me encontrei na estranha situação de ter que trabalhar com um idioma extremamente criticado por elitizar, hierarquizar e invadir culturas sem pedir permissão. Uma língua que acompanhou o poder hegemônico –

econômico, tecnológico e cultural – dos países centrais, especialmente dos EUA (Estados Unidos da América) e que chegou a todas as partes do globo.

Ensinar inglês utilizando materiais didáticos, técnicas, metodologias e filosofias tradicionais – importadas – em um mundo já caracterizado por um constante e crescente processo de americanização, não mais se compatibilizava com o que eu havia aprendido na minha caminhada acadêmica, sempre focada nas necessidades, nas realidades, na transformação social e no respeito e valorização da cultura local dos alunos. Precisava buscar ajuda, aceitar a realidade posta não era uma opção.

Entender o inglês como este idioma invasivo, com forte peso histórico, me levou à obra de Robert Phillipson. Em seu livro, “Linguistic Imperialism” (1992), o autor afirma que a dominação da língua inglesa é afirmada e perpetuada pela construção e contínua reconstrução de desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e outras línguas (p. 47). A obra de Phillipson significou um *reality-check*, uma quebra de paradigmas. Necessitava agora reformular tudo o que o inglês representava para mim, precisava entender melhor o que era “imperialismo linguístico” e como aplicar os novos conhecimentos às práticas em sala de aula, tudo sempre em benefício dos alunos, sem diminuí-los e sem desvalorizar suas línguas e sua cultura.

Phillipson tentou explicar o fenômeno que levou, e ainda leva, a língua inglesa a tantos diferentes países, fazendo deste idioma, outrora oriundo de uma remota ilha europeia, no século V, elemento cada vez mais presente nas vidas de tantas pessoas ao redor do mundo. Diferentemente, porém, de diversos autores que estudam o status global da língua inglesa, Phillipson (1992), ancorado no conceito de imperialismo linguístico, tenta mostrar o lado negativo e, na sua visão, perigoso do fenômeno de expansão global do inglês. Para o referido autor, a dominância da língua inglesa está historicamente lastreada e constantemente alimentada por relações imperialistas de desigualdade entre as línguas (Phillipson, 1992, p. 47). Ou seja, o inglês teria sido muito bem sucedido em se tornar o idioma mais falado do mundo e, ao mesmo tempo, se mostrado extremamente competente em conseguir se manter como tal, mesmo que a altos e

negativos custos, principalmente aos que não gravitam na órbita do chamado “centro” da língua inglesa.

Por motivos nobres, ou não, o fato é que o inglês penetrou de forma definitiva em minha vida e na vida de muitos de nós. As intenções imperialistas descritas por Phillipson (1992) encontraram em mim vítima perfeita, e se não fosse por contínuos estudos críticos a respeito do tema, desenvolvidos na minha jornada acadêmica e pessoal, eu continuaria a desconhecer esse lado perigoso da indústria do ensino de inglês.

O tom pessimista e, para muitos, agressivo, de Phillipson, como era de se prever, lhe renderam algumas críticas, como no artigo escrito por Berns *et al* (1998, p. 43), em que, na visão dos autores, Phillipson se expressa em tons demasiadamente impositivos e, conseqüentemente, caindo em sua própria armadilha “imperialista”. Isso sem falar na resistência a muitas de suas afirmações por serem advindas de um britânico, “cavalheiro do império”, que durante vários anos ocupou o posto máximo do Conselho Britânico, a poderosa agência de fomento cultural do Reino Unido que se faz presente em inúmeros países.

O livro, certamente, “abalou” a área de ensino de língua inglesa, em especial porque trata a temática a partir de um viés político-ideológico extremamente importante. Seus argumentos e conclusões, como se sabe, não foram recebidas de forma unânime. Entretanto, mesmo discordando da intensidade e do tom, poucos deixam de admitir que a língua inglesa se mostra, em muitos casos, um idioma por demais poderoso, e que países onde este é a língua nativa, se aproveitaram para expandir seus mercados e seu poder de influência ao redor do mundo, também através da língua.

Em poucas palavras, pode-se definir “imperialismo linguístico” como a imposição de uma língua sobre falantes de outras línguas, logicamente, levando-se em consideração todas os conflitos e conseqüências advindos de tal processo, nos mais diversos níveis, incluindo o nível pedagógico, no qual estou inserido. É sobre este tema e como ele é visto, discutido, representado e trabalhado por alguns professores de língua inglesa brasileiros atuando em Salvador (BA) que versa este estudo.

Nesta breve introdução, tive o objetivo de apresentar a temática desta dissertação e uma narrativa que identificasse o meu local de fala, um homem,

pertencente à classe média e que teve uma história marcada por incentivos ao acesso à língua e à oportunidade de aprendê-la com as competências e habilidades requeridas para seu domínio. Sei, contudo, que esta realidade distancia-se muito da realidade vivida por inúmeros alunos da Educação Básica que, como assinala Leffa (2011), não têm acesso ao aprendizado efetivo da língua estrangeira. Entendo, também, que algumas polêmicas ou falácias que permeiam os debates no campo dos estudos da Linguística Aplicada, alguns mencionados neste trabalho, não contemplam a difícil experiência de milhares de estudantes brasileiros de escolas públicas. Compreendendo essa multiplicidade de realidades, pretendi contemplar, na pesquisa aqui traduzida em trabalho dissertativo, perspectivas sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa em sua relação com o imperialismo a partir da fala de sujeitos que atuam em três tipos de instituições de ensino, a saber: educação básica, cursos livres e ensino superior.

No que concerne aos locais supracitados, acrescento que meu repertório profissional e acadêmico percorreu essa tríade de experiências e substanciou um modo de ver o ensino de inglês e pensar a relação com o imperialismo sob um prisma que desloca os binarismos comumente atribuídos a ela. Sob esse prisma, destaco que muitas questões a serem discutidas ao longo desta dissertação possuem desdobramentos que apontam para a necessidade de relativizar análises a depender do contexto em que elas se inserem e dos sujeitos nela envolvidos.

1.2 ESTA SENHORA LÍNGUA VIAJEIRA

A língua inglesa se estabeleceu como o idioma mais utilizado do novo mundo globalizado. Uma língua que se beneficiou por ser o idioma nativo de grandes potências globais – EUA e Reino Unido – e que há décadas vem sendo levada a todos os cantos do planeta, vendida como ferramenta necessária àqueles que desejam transitar livremente entre fronteiras, ocupar altos postos de trabalho e serem identificados como membros de uma elite global (PHILLIPSON, 2009. p. 41).

Em sua crítica aberta ao avanço mundial da língua inglesa, Phillipson (2017) pergunta: “Seria o inglês ‘global’ compatível com as ecologias

linguísticas locais e princípios dos direitos linguísticos ou [apenas] um projeto neoimperialista?” Esta e tantas outras indagações, há algum tempo, se fazem cada vez mais presentes na mesa de debates quando se analisa de forma crítica o fenômeno de globalização da língua inglesa.

Phillipson (2017) argumenta ainda que o inglês é comercializado de forma fraudulenta pelo governos britânico e estadunidense, contando com a cumplicidade de grandes organismos internacionais como o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional. Na sua visão, tudo isso, o que não é pouco, na realidade trata-se de um plano muito bem orquestrado para a consolidação do poder anglo-americano sobre o mundo, além de algo bem mais grave e cruel que seria a destruição das línguas autóctones, em especial aquelas que fazem parte das chamadas minorias linguísticas em várias partes do mundo. Se formos realmente levar tal perspectiva a fundo, há de se concordar com o argumento de tais políticas estarem patrocinando e impetrando um crime contra a humanidade, ou seja, um genocídio linguístico de proporções e prejuízos inimagináveis.

E basta uma rápida incursão por alguns dados para se ver que esse avanço global do inglês segue adiante a passos largos. Ou seja, esta senhora língua viajeira não para de abrir caminhos por entre culturas e comunidades. Só para termos uma ideia, grande parte da produção científica de conhecimento ainda se encontra disponibilizada em inglês. Bordons e Gómez (2004, p. 190), sobre esse aspecto, chegam a afirmar que a língua inglesa tornou-se de forma avassaladora “língua franca na ciência”, gerando a necessidade quase imperiosa de se buscar publicar nesta língua ou se contentar com o ostracismo acadêmico. O inglês é também o idioma das relações internacionais, da imprensa, da propaganda, do cinema, da música *pop* e do turismo (CRYSTAL, 2003). Uma publicação do British Council Brasil (2014, p. 14) mostrou que, a partir de uma pesquisa realizada pela *Business English Index/Global English 2013*, com executivos de 77 países, 91% desses profissionais afirmaram que o inglês é o principal idioma dos negócios, o que cria, como afirma Phillipson (1992), uma demanda inimaginável pelo domínio da língua, correndo as pessoas o risco de se sentirem indivíduos de outro planeta por não falarem a língua de prestígio do mundo interconectado e globalizado.

É, também, utilizando a língua inglesa que pessoas de diferentes culturas se conectam e interagem entre si de forma cada vez mais frequente. Quase sempre, o inglês é o idioma oficial, ou um dos idiomas oficiais, de importantes organismos internacionais, que atuam no combate a epidemias, fome, mortalidade infantil, e no auxílio às vítimas de conflitos armados. Isso sem falar nas reuniões mais amplas de organismos de grande penetração e influência mundial como a ONU, União Europeia, OCDE², entre outros.

Entretanto, não se pode dissociar o fato de que o inglês é a língua nativa de países militar, cultural e economicamente hegemônicos. É o idioma de nações com histórico imperialista e intervencionista, e que possuem força política suficiente para iniciar suas próprias guerras preventivas (HARVEY, 2003. p. 79), influenciar eleições de outros países e impor, unilateralmente, sanções econômicas a nações que não se alinhem às suas ambições internacionais. Mais ainda, é o idioma do capitalismo, do consumo de massa e da elite financeira. Trata-se de uma língua que se espalha e que, em muitos casos, se impõe a outras, não raramente, sendo alcunhada de “língua assassina” (*killer language*) (PHILLIPSON, 2010, p.149).

Ainda segundo Crystal, o inglês é um idioma que sempre esteve no lugar certo, na hora certa (2003, p. 120), e foi justamente graças a essa combinação de acaso histórico, somado a interesses econômico-políticos dos EUA e da Inglaterra, que a língua inglesa conseguiu se tornar maior do que as fronteiras nativas que inicialmente a abrigavam, alcançando, já há algum tempo, status de língua global.

Em um ciclo contínuo que se retroalimenta com todo vigor, mais pessoas utilizam a língua e outras tantas sentem a necessidade de aprendê-la. Não é exagero, portanto, afirmar que diante desse cenário de desejo quase incontável, a demanda pelo idioma cresce e, potencialmente, ameaça e inferioriza culturas e idiomas locais (PHILLIPSON, 2009). Diante de tamanho poder e influência não é de se surpreender que governos de diferentes países se vejam obrigados a criar e implementar políticas linguísticas que atendam a essa demanda global pelo domínio da língua inglesa, sem, entretanto, se preocupar com as consequências do seu avanço,

² Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico / Organisation for Economic Co-operation and Development.

principalmente em face às minorias linguísticas, desprotegidas de políticas oficiais e, portanto, aparentemente, se nada for feito, fadadas ao desaparecimento. É por conta disso, entre outros aspectos, que Phillipson (2017) postula que é preciso se criar um equilíbrio entre línguas dominantes, nacionais e internacionais, visando à manutenção da vitalidade das ecologias das línguas locais.

O cenário mundial, até então favorável, resignado, ou neutro à língua inglesa, nas últimas décadas, porém, se tornou mais complexo. Com cada vez mais frequência, crises ambientais, econômicas, humanitárias, migratórias etc. eclodem ao redor do mundo. A tradicional ordem geopolítica mundial, que se iniciou após a queda do Muro de Berlim e a dissolução da União Soviética, e que colocava os EUA (Estados Unidos da América) como única superpotência global, vem sendo ameaçada pelo gradual protagonismo que outras nações como a China, a Índia e a própria Rússia aparentam desejar exercer.

O atual tabuleiro de forças tem desafiado os países hegemônicos de língua inglesa naquilo em que eles mais se orgulhavam, no seu modo de vida e na sua força política e econômica. A recente eleição de Donald Trump para a presidência dos EUA e a saída do Reino Unido da União Europeia são exemplos que apenas corroboram tais recentes mudanças e suas drásticas consequências. A “ameaça externa” quando chega às portas dessas nações coloca em cheque todas aquelas antigas promessas de globalização e de fronteiras abertas que, há décadas, vinham sendo vendidas por essas mesmas nações. Tudo isso, por certo, afeta a forma como a língua inglesa é compreendida e abre espaço para questionamentos sobre as promessas triunfalistas do seu aprendizado.

Dito isso, nada mais pertinente postular que professores de inglês dos quatro cantos do mundo estão inseridos na base de todas essas relações (geo)políticas e de poder. Porém, muitas vezes esses profissionais não possuem noção – ou ao menos aparentam não possuir – desse lugar estratégico que ocupam. Em outras palavras, não se pode ignorar o fato de que a forma como esses profissionais compreendem a língua, o que sabem e como se posicionam diante da sua história são fatores determinantes para todo o processo de ensino e aprendizagem. Conhecer as motivações

institucionais e políticas – na maioria das vezes, não muito nobres – que fundamentaram, e que ainda fundamentam, toda a indústria educacional do inglês, pode significar uma mudança drástica na maneira com que o falante não-nativo se entende como tal e como se comporta no mundo. Pesquisar e refletir sobre as teorias que tratam do imperialismo presente no ensino da língua inglesa, no meu entendimento, pode, entre outras coisas, contribuir especialmente para uma melhor compreensão das inter-relações entre diferentes países, diferentes línguas e diferentes culturas, e de como essa convivência deve se dar.

Ou seja, levando em consideração essa complexa realidade aqui descrita brevemente, o presente trabalho, com base em uma revisão e contextualização do conceito de “imperialismo linguístico” para a atual realidade global e brasileira mais especificamente, busca explorar como o conceito é compreendido por professores locais, enfocando e discutindo, a partir dos dados gerados na investigação, as representações, as motivações, as funções, e os objetivos do ensino da língua inglesa em diferentes contextos educacionais. Espera-se que, ao final, este trabalho possa servir como fonte inicial de referência a todos aqueles que, como eu, sentem a necessidade de compatibilizar o trabalho de professor de inglês a uma atuação pedagógica que respeite a ecologia linguística, que valorize as culturas locais e que busque a transformação e não a reprodução social.

O inglês, na sua sanha viajeira, não para de avançar pelo planeta. São muitas as facetas que podem suscitar o interesse de pesquisadores nas mais diversas áreas. Neste caso específico, a investigação se propõe ainda a estudar as relações de poder e os diversos interesses econômicos e políticos que envolvem, estimulam e alimentam o ensino do idioma global, assim como, até que ponto os já citados professores de inglês que atuam no Brasil estão conscientes dessas relações, o que pensam a respeito e como acreditam que devam se comportar em relação às referidas especificidades da língua que ensinam.

Em última instância, a pesquisa, a partir dos seus resultados e reflexões, ostenta o potencial de, guardadas as devidas proporções, lançar alguma luz sobre o futuro do ensino e da própria língua inglesa, em especial em contextos como o Brasil, onde ela se constitui a língua estrangeira mais

estudada e, portanto, um bem cultural de grande poder. Nas seções adiante, a pesquisa será explicada nos seus detalhes mais formais.

1.3 PROBLEMA DE PESQUISA

Representações, segundo Stuart Hall (1997), originam-se de significações culturais partilhadas socialmente. Essas significações, mais do que configurações abstratas, segundo o autor, possuem efeitos reais e concretos. Elas, como objetos construídos pela coletividade, têm a importante capacidade de regular práticas sociais. Por isso, compreender a forma como a língua inglesa é representada em determinada realidade significa, potencialmente, passar do papel passivo de falante do idioma para um papel mais ativo, consciente e, possivelmente, transformador da realidade.

Phillipson (1992), na sua já citada obra, *Linguistic Imperialism*, aparentemente exercendo esse papel ativo, consciente e transformador, identificou algumas importantes concepções da língua inglesa, muitas delas evidentes e outras visíveis apenas nas entrelinhas. De acordo como o autor, por exemplo, noções que associam o inglês a um idioma mais rico, nobre, útil e moderno do que outros, são representações, ou, em suas palavras, “argumentos” (p. 271), usados consciente e convenientemente por uma elite privilegiada para promover o inglês e relacioná-lo a uma teoria de poder. Phillipson vai mais longe e argumenta que a dominância do inglês é afirmada e mantida por desigualdades estruturais e culturais entre a língua inglesa e outras línguas (1992, p. 47). Em um exame mais acurado da obra, conclui-se que o autor não fala expressamente em representações, porém, ao colocar o imperialismo linguístico como uma face do imperialismo cultural, algo construído socialmente com base, principalmente, em promessas e concepções a respeito da língua, ele aproxima o seu objeto teórico à teoria das representações de Hall (1997) acima mencionada.

Sendo assim, a pesquisa aqui delineada busca debater o problema à luz do seguinte questionamento: que representações certos professores brasileiros de inglês possuem do conceito “imperialismo linguístico” e como tais representações impactam a maneira como entendem e conduzem suas práticas profissionais.

1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA

Com base na indagação que subjaz o problema de pesquisa apresentado previamente e buscando alcançar os objetivos estabelecidos, foram definidas as seguintes questões de pesquisa:

- (1) De que modo o conceito de “imperialismo linguístico” é compreendido e discutido na contemporaneidade no âmbito mais teórico?
- (2) Que compreensões certos professores brasileiros de inglês atuando em Salvador (BA) têm a respeito do conceito “imperialismo linguístico”?
- (3) Que representações esses professores de inglês apresentam no tocante à língua inglesa?
- (4) Qual a relevância, se houver, do estudo sobre “imperialismo linguístico” para o ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto brasileiro?

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 Objetivo geral

Compreender as representações que alguns professores brasileiros de inglês possuem dos estudos relacionados ao conceito de “imperialismo linguístico”.

1.5.2 Objetivos específicos

1. Apresentar e discutir o conceito de “imperialismo linguístico” na contemporaneidade, seus desdobramentos e consequências para o ensino de inglês como língua estrangeira (ILE);
2. O que professores de inglês compreendem por “imperialismo linguístico”;

3. Refletir sobre as representações dos professores quanto à língua inglesa e sua relação com “imperialismo linguístico”;
4. Sugerir possíveis caminhos que imunizem o ensino da língua inglesa em contextos específicos como o Brasil do “imperialismo linguístico” ou que minimizem seus efeitos.

1.6 JUTIFICATIVA

O caráter global e a importância da língua inglesa já são conhecidos. Não é mais novidade para ninguém a afirmação de que o inglês é a língua do mundo e da globalização. No Brasil ele já está presente há muitas décadas, todos já se acostumaram e, de certa forma, aparentemente, já aceitaram sua presença.

Indissociável à língua, a cultura estadunidense também se infiltrou na vida cotidiana dos brasileiros. O que já se convencionou chamar de “invasão cultural” (ALVES, 2013) hoje preenche as rádios locais, as salas de cinemas e as programações dos canais a cabo com produções, em sua grande maioria, em língua inglesa. O “estilo de vida” dos EUA chegava ao Brasil através dos livros, das séries de TV e dos desenhos animados.

O inglês se inseriu na cultura brasileira e se associou, imediatamente, a noções e ideias de desenvolvimento, modernidade e avanço tecnológico (PHILLIPSON, 1992, p. 11). É esse o *modus operandi* dos EUA (PHILLIPSON, 1992, p. 49). Não por outro motivo é fácil encontrar lojas nos *shopping centers* com nomes em inglês. Aos poucos se tornou comum, também, encontrar crianças com nomes típicos estadunidenses como William, Jennifer e David. Prédios e condomínios das classes mais altas muitas vezes também preferem adotar nomes em inglês, o que, inclusive, gerou uma tentativa, do então deputado Aldo Rebelo, de aprovar uma lei restringindo anglicismos no Brasil.

Dotadas de mais recursos, as classes, média e alta se tornaram grandes consumidoras dos produtos estadunidenses. Famílias mais abastadas realizam viagens regulares a Miami com o único objetivo de fazer compras. Excursões à Disney se tornaram presentes comuns a adolescentes em seus aniversários de quinze anos. São os filhos dessas classes que

enchem os cursos livres de inglês e as, cada vez mais comuns, escolas bilíngues do Brasil.

A realidade das famílias mais pobres, porém, é muito diferente. Sem os mesmos recursos e oportunidades a língua inglesa se tornou para muitas crianças e adolescentes carentes um luxo aparentemente desnecessário e/ou inalcançável. Tendo na educação pública a única oportunidade não autônoma de aprendizado, o inglês para os membros dessas classes se tornou um conhecimento de difícil acesso, que, aparentemente, não lhes pertence.

Para toda a sociedade, porém, o discurso vendido é o mesmo. O inglês é um “diferencial”, ele “abre portas de trabalho”, “valoriza o currículo” etc. “Aprenda inglês e prospere, ou ignore e padeça” afirmou o linguista estadunidense Steven Fischer, em entrevista publicada nas “páginas amarelas” iniciais da revista *Veja* (Editora Abril / S. Paulo-SP) que circulou na primeira semana de abril de 2000. São discursos que tentam convencer os não “crentes” de que o inglês é o único caminho para a salvação.

A chegada do inglês no Brasil, sua popularidade e penetração invasiva, segundo Robert Phillipson, se deu a partir de políticas públicas estadunidenses e britânicas (PHILLIPSON, 1992, p. 9), que, em seu modelo atual, datam da década de quarenta. Levar o inglês ao mundo faz parte da política externa dos EUA e representa uma nova dominação que substituiu o neocolonialismo. Dominação sutil e discreta, baseada na identificação cultural e na valorização do idioma.

Como um bom e comportado aluno, o atual governo brasileiro dá exemplos de que também entende que a importância do aprendizado da língua inglesa seja maior do que o aprendizado de outros idiomas. Por meio de uma Medida Provisória (BRASIL, MP. 746/2016, convertida na lei 13.415/2017) decidiu-se tornar obrigatório em todo o território nacional o ensino da língua inglesa em detrimento de quaisquer outras línguas estrangeiras, incluindo o espanhol, a língua majoritária desta parte da América Latina. Até então, cada escola era obrigada a oferecer um idioma estrangeiro, além do português. Porém, este idioma era escolhido pela própria comunidade escolar, ou seja, poderia não ser o inglês, pois a escolha levava em consideração os interesses, a cultura e as necessidades locais.

A imposição do aprendizado do inglês pode refletir as representações da língua inglesa do atual governo. Pode refletir também a ideia de que o inglês é um idioma mais importante, melhor e mais útil que todos os outros, emanando deste processo uma postura subalternizada a uma agenda mundial eminentemente imperialista.

Phillipson afirma que a dominância da língua inglesa se baseia, justamente, na ideia cuidadosamente construída de que ela é a língua mais importante de todas (1992, p. 47). Fazer com que o mundo acreditasse que aprender inglês era uma necessidade resume o sucesso do empreendimento imperialista linguístico estadunidense e britânico.

No centro de toda essa discussão está o professor de inglês. Identificado, muitas vezes, como um mero instrutor de um conhecimento técnico, a quem cabe apenas o manuseio de filosofias de ensino e material didático pré-pronto (PHILLIPSON, 1992, p. 250). É comum no Brasil, estes profissionais não serem vistos como educadores e a matéria que ensinam não ser entendida como potencialmente transformadora.

Diante deste complexo cenário, se faz necessário, com base nas discussões trazidas por Phillipson, reavaliar e reposicionar o ensino e a própria língua inglesa no Brasil. Sendo assim, um caminho a ser trilhado é, primeiro, procurar descobrir o que os professores de inglês pensam a respeito da língua que ensinam, de que forma se posicionam em relação às políticas que a envolvem, como enxergam o seu futuro e como lidam com os desafios gerados em sala de aula pela confusão, muitas vezes conflitante, de interesses e representações a ela associadas.

Escutar os profissionais que estão na base do ensino, que levam a teoria para a prática e que diariamente têm que lidar com todos os aspectos da língua, inclusive os políticos e simbólicos, é dar àqueles que são normalmente excluídos das elaborações de políticas públicas para o ensino de inglês oportunidades para participar mais ativamente da produção acadêmica sobre o assunto e, conseqüentemente, sobre as orientações a serem adotadas visando a uma prática docente mais consciente e informada. É ancorado nesses argumentos e seus desdobramentos, portanto, que tal trabalho investigativo se justifica.

1.7 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está dividida da seguinte forma: o Capítulo I traz uma contextualização pessoal que ajuda a explicar as motivações que conduziram ao presente trabalho. Explicita, também, os objetivos, geral e específicos, assim como as perguntas de pesquisa. Por fim, é realizada uma análise das justificativas que tornam o trabalho relevante.

O capítulo 2 descreve a metodologia que guiou o presente trabalho. Nele são detalhadas as escolhas metodológicas feitas assim como os critérios adotados na seleção dos participantes e dos instrumentos utilizados nas diferentes fases da pesquisa. Finalmente, o presente capítulo explica, também, como os dados serão analisados e, posteriormente, triangulados.

No capítulo 3 é realizado um estudo sobre colonialismo, neocolonialismo e imperialismo. Nele é traçado um breve trajeto histórico explicando a ascensão, primeiro do Reino Unido, e, depois, dos EUA como potências globais. Analisa-se, também, a bem planejada expansão cultural dos EUA no mundo. Por fim, é feito um breve estudo sobre a globalização e o papel desempenhado pelos EUA neste processo e sua relação com a popularidade da sua língua.

O capítulo 4 mergulha na definição de “imperialismo linguístico” propriamente dito. Com base na primeira obra de Phillipson (1992) os conceito e os principais elementos constitutivos da teoria são delineados, assim como as principais críticas que recebeu e como estas foram rebatidas. O capítulo termina fazendo uma atualização do conceito de “imperialismo linguístico” tomando como base as novas discussões trazidas no segundo livro de Phillipson sobre o tema (2010).

No capítulo 5 a participação dos professores na pesquisa é analisada. Primeiramente, as respostas aos questionários são examinadas, assim como as respostas concedidas nas entrevistas e as contribuições geradas no grupo focal. Em seguida é realizada a triangulação dos dados gerados com base nas categorias de análise da presente pesquisa.

As considerações finais traçam um breve resumo do trabalho e um relato pessoal sobre o desfecho da investigação. Seguindo para seu fim, o trabalho, responde, uma a uma, a todas as perguntas de pesquisa.

Finalmente, após este capítulo inicial, no qual contextualizamos a pesquisa e traçamos um roteiro inicial de todo o trabalho seguiremos para o próximo capítulo, que tratará dos aspectos metodológicos.

2 O CAMINHO METODOLÓGICO

O pesquisador, ao predispor-se a estudar um determinado recorte da realidade, [...] deve ter em mente a complexidade de aspectos que estão em jogo e também as dificuldades que irá enfrentar para dar conta desta realidade. Ele também deve estar apto para eleger o arcabouço teórico mais adequado à consecução desta tarefa (MENDES, 2004, p. 21).

2.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, como o próprio nome explicita, serão detalhados os passos metodológicos da pesquisa. Primeiro, a inserção do trabalho na Linguística Aplicada será explicada. Em seguida, como se deu a seleção dos participantes e quais critérios foram utilizados, e, por último, quais instrumentos e procedimentos de pesquisas foram escolhidos e utilizados para a geração de dados e quais estratégias foram adotadas para sua análise.

2.2 A “NOVA” LINGUÍSTICA APLICADA

Falar sobre Linguística Aplicada (doravante LA) nos dias de hoje, e principalmente, fazer LA, ao contrário do que até bem pouco tempo atrás se acreditava, envolve muito mais do que a observação, a análise e o estudo de métodos e técnicas de ensino de uma língua estrangeira. Na realidade, em um intervalo relativamente curto de tempo a LA, à custa de muito esforço de seus pesquisadores e defensores, conseguiu transformar-se em um campo sólido e produtivo, inovador, extremamente empolgante, e, ao mesmo tempo, por sua natureza, social e politicamente relevante.

Pode-se dizer que a abrangência da LA, audaciosamente, atingiu fronteiras que antes sequer seriam consideradas. A Linguística Aplicada, de certa forma, estava isolada e contida, porém com o passar do tempo – alcançando, talvez, uma maior maturidade epistemológica – se permitiu sair de baixo das sombras da linguística.

Como já está bem documentado, o que começou como uma disciplina subsidiária da Linguística, voltada basicamente para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), hoje, embora não perdendo o seu enfoque inicial, se tornou, também, uma profícua área de pesquisas acadêmicas voltada aos estudos da linguagem como prática social (MOITA LOPES, 2014, p. 96). Ou seja, a linguagem passando a ser analisada, também, no seu uso real e político,

A marcante transformação da LA demonstra todo o seu empenho para se firmar como ciência autônoma. Hoje, a Linguística Aplicada se volta de forma cada vez mais frequente para as ciências sociais em busca dessa “prática” real e concreta da linguagem. A ciência passa a considerar em seus estudos, por exemplo, relações de poder, ideologias, questões políticas, assim como tudo o mais que possa emergir da interação e da comunicação social autêntica.

Oriunda de uma ciência com objetos muito bem delimitados – talvez, delimitados até demais – a LA tem se transformado em um campo de estudos extremamente abrangente, eminentemente social e intrinsecamente inter/trans/multidisciplinar, como pode-se ver a partir das palavras de Moita Lopes (2014, p. 96):

LA contemporânea: uma LA que precisa ter algo a dizer sobre o mundo como se apresenta e que o faz com base nas discussões que estão atravessando outros campos das ciências sociais e das humanidades, nas quais se verifica uma mudança paradigmática em virtude da crise da ciência moderna. Entendo que o campo da LA está localizado nas ciências sociais.

As interconexões que a Linguística Aplicada tem construído com outras ciências vêm se tornando, mais do que uma simples característica, um de seus elementos constitutivos. No estudo das práticas sociais que envolvem a linguagem, o auxílio recíproco da Linguística Aplicada para com as ciências sociais tem sido cada vez mais entendido como essencial. Foi exigido da LA que esta saísse do ambiente fechado e esterilizado da sala de aula e percebesse o mundo dentro do qual a linguagem é construída. Relações históricas, sociais e de poder passam a ser, portanto, elementos comumente presentes em estudos de Linguística Aplicada. A linguagem como prática social, por exemplo, exige dos pesquisadores conhecimentos

históricos, políticos, sociológicos, antropológicos etc., sendo, portanto, imprescindível que o linguista aplicado esteja proativamente aberto à interdisciplinaridade e à multiculturalidade.

Nessa nova realidade da Linguística Aplicada – uma LA social, ampla, abrangente e política, que se preocupa com o hegemônico, mas também, e especialmente, com os que estão às margens – o estudo do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras ainda se encontra em posição de destaque, embora, inevitavelmente, passando a ser visto através de outras lentes, sendo-lhe, cada vez mais, atribuída uma faceta político-social. Na verdade, a LA contemporânea não diminuiu a importância do ensino e aprendizagem de línguas nos seus estudos, ao contrário, ela tende a desenvolvê-los e analisá-los com maior completude de entendimento, conferindo-lhes maior profundidade social e política.

Falar hoje, portanto, de ensino e aprendizagem de língua estrangeira – da língua inglesa, mais especificamente – deve levar o pesquisador a estudar não apenas métodos e técnicas isoladas, mas também as realidades sociais que envolvem as suas construções práticas diárias e históricas. Aqueles que se propõem a fazer esse tipo de Linguística Aplicada, moderna, política e social, devem ir além e investigar também elementos externos às salas de aula, que influenciam todo o aparato político-pedagógico a ser estudado.

No âmbito específico deste trabalho, os pesquisadores e profissionais voltados para ensino e aprendizado da língua inglesa, têm hoje o dever de também levar em consideração contextos históricos, sociológicos, antropológicos e psicológicos em seus estudos. A prática pedagógica em salas aula de inglês deve estar pronta para encarar, também, esses fatores. Pensar em aulas de inglês, da forma clássica, imanente e apolítica, é se deixar estar mais suscetível a diversos elementos culturais hegemônicos, nem sempre positivos, os quais, potencialmente, se aderem às línguas. Como argumenta Siqueira (2005),

Língua é e sempre foi sinônimo de poder e, hoje em dia, se o professor não for preparado de maneira competente para encampar uma prática transformadora e crítica, seus alunos estão fadados a repetirem o discurso igualmente conformista, neutro e apolítico dos seus mestres. Desta forma, se o aluno precisa ser amparado, o professor mais ainda. Cobra-se do

docente o que raramente lhe é dado: meios de desenvolver sua competência cultural crítica.

O pesquisador nessa nova LA, portanto, deve ir além, e investigar de forma profunda, não temendo buscar auxílio em outras ciências, em outros estudos e em outros trabalhos. A metodologia deve estar a serviço do objeto a ser pesquisado, e não o contrário, e as dificuldades encontradas levarão o pesquisador a buscar a melhor forma para entender e explicar o fenômeno que investiga.

Em certo alinhamento com essa nova LA, surge, em 1992, o trabalho de Robert Phillipson, que em seu livro *Linguistic Imperialism*, traça um mapa histórico explicando, com riqueza de referências, o caminho que levou a língua inglesa a se tornar um idioma global ou, em suas palavras, uma *commodity* imperialista, centro de uma grande indústria mundial que movimenta bilhões de dólares todos os anos ao redor do mundo através dos mais diversos materiais didáticos, cursos, livros, exames de proficiência e, não se pode esquecer, a exportação de falantes nativos na posição de professores.

Alastair Pennycook (1994, p. 12-13), citado por Claire Kramsch (1998, p. 111), afirma que o que está faltando no paradigma dominante de investigação do inglês como língua internacional é uma maior preocupação com aspectos “sociais, históricos, culturais e políticos”. Phillipson, na obra anteriormente citada, ao estudar o que ele chama de “objetificação imperialista” da língua inglesa, e como ela se tornou o idioma do mundo, mergulha, justamente, nessas relações histórico-sociais, culturais e políticas.

O trabalho do autor britânico, hoje radicado na Dinamarca, recebeu críticas importantes e bastante contundentes, como as de Suresh Canagarajah, professor e teórico nascido no Sri Lanka com um trabalho muito conhecido em todo o mundo, que em 1999 escreveu um livro com o sugestivo título, *Resisting Linguistic Imperialism*. Na obra, uma espécie de resposta a Phillipson, além de uma interessante reflexão sobre a temática a partir de um prisma local, no caso, a realidade de seu país, uma ex-colônia britânica, Canagarajah (1999) explica que Phillipson falha ao ignorar o contexto local, micro-social e individual, onde, todos os dias, estratégias criativas são criadas pelos alunos para desafiar os interesses hegemônicos.

De fato, as experiências de variados professores brasileiros de inglês, incluindo aquelas de estudantes de licenciatura que têm as suas primeiras incursões no ensino de língua estrangeira em escolas da educação básica denotam a subversão diária de tentativas de imposição de práticas conteudistas apassivadoras traduzida no que se interpreta como indisciplina ou desinteresse.

Todavia, nota-se facilmente que quando os alunos são envolvidos em aulas de teor significativo, trabalhando com materiais didáticos pensados e feitos sob medida para eles pelos próprios professores, lidando com temas que tocam em cheio às suas vidas, é possível ver, claramente, a indisciplina se transformar em interesse. E o que deveria ser aculturação imperialista se transforma em reação e apropriação.

Diversos artigos, criticando diferentes pontos do trabalho de Phillipson, também foram publicados por inúmeros pesquisadores em diferentes partes do mundo, como, entre eles, os britânicos, Alan Davies (1996) e David Crystal (1999), o nigeriano Joseph Bisong (1995), o sul-africano John Honey (1995) e a estadunidense Margie Berns (1996).

Bisong, por exemplo, em um artigo de 1995 para o *ELT Journal*, se contrapõe à teorização de Phillipson (1992), afirmando que o que é dito pelo teórico não se aplica à Nigéria, a maior ex-colônia britânica em território africano, em especial porque as realidades sociolinguísticas e socioculturais daquele país sequer foram totalmente compreendidas. Diz o autor,

Este trabalho foi inspirado nas minhas leituras do livro de Phillipson, *Linguistic Imperialism* (1992). Eu sinto que apesar da força dos seus argumentos e do impressionante peso das evidências que ele convoca em seu favor, a perspectiva a partir da periferia de países falantes de inglês não foi devidamente apresentada e entendida. Algo mais precisa ser dito sobre como o inglês continua a manter sua posição preeminente como língua oficial de países como a Nigéria, que efeito tem na cultura da população e qual é o papel da língua inglesa em um contexto multicultural como o nosso. Eu tenho ciência de que a experiência da Nigéria não pode ser generalizada e aplicada a outros países que também foram ex-colônias, mas eu espero que a discussão conceda contribuições úteis a problemas similares em outros contextos (BISONG, 1995, p. 122)³

³ “This paper was inspired by my reading of Phillipson's *Linguistic Imperialism* (1992). I feel that despite the force of his argument and the impressive weight of the evidence he marshalls in its support, the case from the point of view of the ‘periphery English-speaking countries’

Publicado pela Oxford University Press sob o selo “Applied Linguistics”, o livro de Phillipson, ao trazer questões políticas e históricas para o centro do debate, ajudou a expandir os horizontes da LA. Caracterizada por uma profunda inter e transdisciplinaridade a obra de Phillipson analisa a língua inglesa em uma perspectiva profundamente social, preocupando-se com as consequências globais que podem advir da dominância do inglês.

Sobre os objetivos e os focos de estudos da chamada Linguística Aplicada moderna como um todo, a página da internet da Oxford University Press, Applied Linguistics, afirma que:

Os fundamentos da linguística aplicada têm, há muito tempo, explorado o uso e procurado encontrar soluções para problemas da língua. A linguística aplicada moderna, porém, é mais ampla e interdisciplinar, se baseando em pesquisas de áreas diversas como a psicolinguística, sociolinguística, educação, linguística de *corpus*, linguística cognitiva e outras áreas [...].⁴

Dito isso, na tentativa de deixar bem claro sob que perspectiva de Linguística Aplicada este trabalho se desenrola, passo na próxima seção a discutir também de maneira sucinta aspectos da pesquisa qualitativa que orientaram a minha investigação.

2.3 A PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa nasceu no século XIX, porém alcançou sua popularização no século XX, em especial por conta do avanço das ciências sociais (HAGETTE, 2010, p.14) e da consequente necessidade do desenvolvimento de uma nova forma de se fazer ciência, que ia além da fixação de quantidades. Nasceu, portanto, como fruto das necessidades

has not been properly presented or understood. Something more needs to be said about why English continues to maintain its pre-eminent position as the official language of countries like Nigeria, what effect this has on the people's culture, and the role of the English language in a multicultural context such as Nigeria. I am acutely aware of the fact that the Nigerian experience is not generalizable to other former colonial countries, but I hope that the discussion will provide some useful insights into similar problems in other contexts”.

⁴ “The core foundations of applied linguistics have long been located in exploring language as it is used in the world and in finding solutions to language-based problems. Modern applied linguistics is interdisciplinary and wide-ranging, being informed by research spanning psycholinguistics, sociolinguistics, education, corpus linguistics, cognitive linguistics, and other areas [...]”.

acadêmicas de áreas substancialmente desenvolvidas como a Antropologia e a Sociologia, as quais exigiam uma nova forma de se fazer ciência. Como aponta Haggate (2010, p. 59), “os métodos quantitativos supõem uma população de objetos de observação comparáveis entre si”, enquanto os métodos qualitativos, complementa o autor, “ênfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e sua razão de ser”.

Para Mason (2002, p. 1), “a pesquisa qualitativa é estimulante e importante”. Na sua ótica, este tipo de pesquisa,

[é] uma atividade altamente recompensadora [...]. Através da pesquisa qualitativa podemos explorar uma ampla gama de dimensões do mundo social, incluindo a textura e [os fios] da vida cotidiana, as compreensões, experiências e imagens [oriundas] dos nossos sujeitos de pesquisa, as formas como processos sociais, instituições, discursos ou relações acontecem, além do que revelam os significados por eles produzidos.⁵

Sob uma perspectiva histórica, as novas pesquisas sociais do final do século XIX e do início do século XX não podiam ser satisfatoriamente explicadas e desenvolvidas com base na tradição quantitativa. Surgia, então, a necessidade de se questionar o paradigma cientificista quantitativo da época em nome de uma nova forma de produção de conhecimento que não buscasse apenas comprovar uma teoria, mas que a construísse durante o processo investigativo.

Opondo-se a esse paradigma dominante à época, a pesquisa qualitativa, portanto, procura descobrir e desvendar, e não apenas testar uma teoria. Os participantes, conseqüentemente, passam a desempenhar papel fundamental na tessitura do trabalho, pois será a partir de suas contribuições que todo o estudo será criado e fundamentado. Nessa visão, o importante são as inter-relações que surgem durante o contexto analisado, observados de forma indutiva e sem muitas expectativas pré-estabelecidas.

Sendo assim, uma pesquisa que busca estudar e compreender as representações construídas por professores de inglês a respeito da língua

⁵ *It is a highly rewarding activity [...]. Through qualitative research we can explore a wide array of dimensions of the social world, including the texture and weave of everyday life, the understandings, experiences and imaginings of our research participants, the ways that social processes, institutions, discourses or relationships work, and the significance of the meanings that they generate.*

que ensinam e de todos os aspectos políticos que a cercam, só poderia ser levada a cabo através da metodologia qualitativa. Insuficiente seria um estudo quantitativo, pois este não se aprofundaria no que é o mais importante para o estudo, que é, compreender, diante do seu histórico imperialista e tendo em vista o contexto brasileiro, o que representa a língua inglesa na atualidade. Ou seja, a pesquisa clássica, cientificista, balizada por um paradigma quantitativo, não conseguiria mergulhar a fundo nos meandros das representações destes professores, muito menos nas suas perspectivas e percepções. Segundo Patton (1986, p. 22 apud ALVEZ-MAZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 131), a principal característica da pesquisa qualitativa é o fato de que esta segue a tradição “compreensiva” ou interpretativa”. Isto significa, assinala ainda o autor, “que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores”. Mais ainda, “que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”.

A pesquisa qualitativa, diferentemente da quantitativa, considera a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e o sujeito. Ela tem carácter descritivo e utiliza o método indutivo para alcançar seus objetivos. Nela, o “processo” é o foco principal e a visão holística é valorizada em detrimento da visão delimitada quantitativa.

Enquanto a pesquisa quantitativa busca “testar” uma teoria, a qualitativa “desenvolve” a sua teoria. A pesquisa qualitativa, também, não necessariamente se concentra na medição dos dados, mas na sua interpretação, levando sempre em consideração, de forma individual e pessoal, os participantes da pesquisa, sendo estes, não meros sujeitos, que apenas fornecem dados estatísticos, mas participantes ativos do estudo, que colaboram com a própria produção dos conhecimentos gerados no trabalho.

Feita esta breve explanação, a presente pesquisa, devidamente inserida no escopo social e político da nova Linguística Aplicada, não poderia ser satisfatoriamente construída sob a tradição quantitativa. O número reduzido de participantes, cinco, demonstra não ter o estudo se concentrado com a produção de um resultado numérico-estatístico. Além disso, a pesquisa esteve sempre aberta à adição de novas categorias de análise, que

poderiam surgir durante o trabalho de campo. Com foco nas representações construídas a partir de fenômenos eminentemente políticos, históricos, sociais e culturais, o estudo aqui delineado e analisado encontrou confortável guarida na metodologia escolhida.

2.4 CENÁRIO E SUJEITOS DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa foram selecionados cinco professores de inglês de diferentes instituições de ensino da cidade de Salvador, Bahia, Brasil, cenário da presente investigação. São profissionais que atuam em realidades educacionais distintas, ou seja, uma professora que ensina em uma escola pública; uma professora de um curso de extensão universitária; um professor de uma escola particular; outra professora de um curso livre de inglês e uma professora de um curso de graduação universitária público.

A escolha dos diferentes contextos de atuação profissional teve como objetivo buscar respostas que, potencialmente, abrangessem a gama de questões que a pesquisa se põe a explorar. Sabe-se, por exemplo, que, infelizmente, no Brasil, contextos educacionais distintos são marcados pela presença de grupos que representam classes sociais variadas. Contrastes econômicos e sociais que produzem representações diversas da língua inglesa e, certamente, compreensões mais variadas sobre o conceito de imperialismo linguístico.

A realização de tal trabalho, contando com a colaboração de professores oriundos desses variados ambientes de ensino, estimula a troca de experiências, além de evidenciar peculiaridades de cada ambiente. Na Academia, por exemplo, local, normalmente, mais progressista, professores têm liberdade maior para lidar com temas como imperialismo linguístico, enquanto que em outros contextos profissionais, como em cursos livres, a liberdade para ir além dos temas trazidos nos materiais didáticos aparenta ser mais limitada. Na verdade, o que se depreende disso, no segundo caso, é que a pressão exercida pela instituição inibe o professor que deseje exercer uma prática mais independente e mais criticamente orientada.

Intencionalmente, foram convidados a participar da pesquisa profissionais das diversas faixas etárias. O gênero dos participantes não foi

levado em consideração, sendo que o único critério mais específico na seleção foi o de que atuassem em contextos educacionais distintos. Não foi a intenção também estabelecer qualquer critério quanto ao tempo de experiência dos participantes.

QUADRO 1 – Informações sobre os professores participantes

Professor	Sexo	Experiência	Formação	Trabalho Atual
P1	F	4 anos	Licenciatura em Letras Vernáculas e Língua Estrangeira – Inglês / Licenciatura em Biologia e Mestrado em Imunologia	Curso de Extensão Universitária
P2	F	6 anos	Licenciatura e Bacharelado em Língua Moderna – Inglês / Mestrado em Literatura e Cultura / Doutoranda em Literatura e Cultura	Graduação Universitária
P3	M	8 anos	Licenciatura em Letras Vernáculas e Língua Estrangeira – Inglês	Escola Particular
P4	F	4 anos	Graduação em andamento em Língua Estrangeira Moderna – Inglês	Curso Livre de Inglês
P5	F	4 anos	Licenciatura em Língua Estrangeira Moderna – Inglês / Bacharelado em Artes Cênicas – Interpretação Teatral	Escola Pública

Como é muito comum na nossa área, a maioria dos professores que auxiliaram a pesquisa são do gênero feminino e todos possuem menos de dez anos de experiência no ensino de língua inglesa. O fato de ser um grupo jovem (todos com menos de 35 anos) pode refletir a maior disposição, por parte destes professores, para participar da pesquisa.

2.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Se metodologia, etimologicamente, é o estudo dos caminhos de uma pesquisa, pode-se dizer, portanto, que o presente trabalho, após uma análise teórico-bibliográfica, percorrerá três etapas para se tentar chegar ao final do seu percurso.

Como parte da etapa inicial, os professores participantes foram convidados a responder ao questionário enviado por e-mail. O documento

continha vinte e cinco perguntas que abordavam diretamente o objeto da pesquisa e temas tangentes, porém relevantes para o trabalho. Segundo Gil (1999, p. 128), o questionário é definido como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Após os questionários, devolvidos por todos no prazo máximo de duas semanas, foram agendadas e realizadas entrevistas semiestruturadas com cada um dos cinco participantes. Como se sabe, entrevistas permitem ao pesquisador “fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade” (DUARTE, 2004, p. 215). As conduzidas nesta pesquisa, como segunda etapa do trabalho, consistiram em catorze perguntas, na sua maioria semelhantes às do questionário. O objetivo era, em um ambiente mais dinâmico, dar oportunidade para os professores compartilharem outras opiniões ou acrescentarem informações àquelas já dadas. Três das catorze perguntas, porém, não constavam no questionário. A intenção com estas foi permitir a geração de dados mais espontâneos e informais a perguntas extremamente relevantes e subjetivas.

Como etapa final, nos reunimos para a realização do grupo focal. Também chamado de “grupo de foco” ou “grupo de discussão”, instrumento que coloca os entrevistados expostos a situações concretas. Nos encontro os participantes podem assistir a um filme, um programa de rádio, ler um panfleto ou um anúncio em uma revista ou jornal (MERTON; KENDALL, 1946. p. 45), entre outras possibilidades que venham funcionar como ponto de partida para as discussões. Na presente pesquisa, os professores de inglês convidados leram juntos sete excertos de um dos livros-base do aporte teórico-bibliográfico – *Linguistic Imperialism Continued*, também de Phillipson (2010) – e conversaram entre si a respeito dos subtemas daí advindos.

Tudo o que foi produzidos nas discussões com os participantes foram devidamente organizados, armazenados e transcritos. De posse dos dados dos três instrumentos, promovi o diálogo entre esses dados a partir da estratégia de triangulação, tentando contemplar o máximo possível de

informações para a realização do trabalho. Sobre a triangulação em pesquisa, Duarte (2009, p. 4) argumenta o seguinte:

Como é usual afirmar-se, vivemos numa época de acelerada mudança social. Esta mudança e a conseqüente diversidade de universos de vida confrontam crescentemente os investigadores com novos contextos sociais e novas perspectivas. A “triangulação” constitui, inegavelmente, uma dessas novas perspectivas no campo metodológico.

A triangulação, portanto, é estratégia que se utiliza de dados oriundos de diferentes fontes e de diferentes métodos na busca pela credibilidade científica. As respostas dadas nos questionários, nas entrevistas e no grupo focal foram todas analisadas comparativamente em busca de padrões, regularidades, contrastes, convergências e outras pistas que auxiliaram nas conclusões da pesquisa.

Findo este capítulo, prossigo para o próximo, que vai tratar do marco teórico do trabalho aqui apresentado. Intitulado, “LÍNGUA INGLESA: UMA GRANDE COMPANHEIRA DE IMPÉRIOS”, é o primeiro capítulo da fundamentação teórica.

3 LÍNGUA INGLESA: UMA COMPANHEIRA DE IMPÉRIOS

Se há uma consequência previsível do fato de uma língua se tornar a língua global é que a ninguém mais ela pertence (CRYSTAL, 2003, p. 2).⁶

O ensino de inglês é a maior arma no arsenal dos povos falantes de língua inglesa, maior que guerra nas estrelas (PHILLIPSON, 1992, p. 9).⁷

3.1 O INGLÊS DO/NO MUNDO

O inglês é a língua mais utilizada do mundo. Segundo Crystal (2003, p. 2) essa afirmação já se tornou tão óbvia que ninguém mais se surpreende com ela. O mundo já sabe que o inglês é hoje o seu idioma, afinal, é a língua que está diariamente em maior uso nas televisões, nos cinemas, nas rádios e na internet. O inglês está também muito presente nas grandes decisões políticas internacionais. É a língua com que guerras, e tréguas, são negociadas e decididas. É o idioma dos grandes eventos esportivos internacionais e das grandes corporações empresariais. Onde quer que se vá o inglês está nos avisos, nos alertas, nos sinais e nas propagandas. É com esse idioma, segundo Crystal (2003, p. 2), que clientes de quaisquer restaurantes e hotéis ao redor do mundo podem conseguir atendimento sem que seja necessário utilizar o idioma local. Como aponta Culpeper (1997, p. 65),

O inglês se tornou global. Hoje, é a língua que domina o palco mundial em um grande número de usos: é a principal língua da indústria editorial, da ciência, tecnologia, comércio, diplomacia, controle aéreo e música popular (CULPEPER, 1997, p.65).⁸

Entretanto, apesar do status global do inglês ser “óbvio”, curiosamente, as causas e as consequências dos fatos, das decisões e dos fenômenos que o conduziram ao patamar em que hoje se encontra ainda não são

⁶ *If there is one predictable consequence of a language becoming a global language, it is that nobody owns it any more.*

⁷ *English teaching is a bigger weapon in the armoury of the English-speaking peoples than star wars.*

⁸ *English has gone global. Today, English dominates the world stage in a number of language uses: it is the main language of publishing, science, technology, commerce, diplomacy, air-traffic control and popular music.*

completamente conhecidos por todos. Sem muita reflexão o mundo parece simplesmente aceitar que o inglês se tornou o idioma do sucesso, da prosperidade e da comunicação internacional. Ignorar, porém, os fatores que levaram o inglês, e que o mantêm como a língua global da atualidade, é aceitar o fato passivamente e é se submeter aos objetivos das múltiplas agendas – muitas delas secretas e não muito nobres – que fizeram, e ainda fazem, o inglês ser o idioma mais popular do planeta (PHILLIPSON, 2009, p.156).

O status de língua global do inglês não nasceu de forma espontânea, natural e inesperada. Ao contrário, trata-se de uma construção histórica gradual, fundada na força militar, econômica, política e imperial de nações como a Inglaterra e, posteriormente, os EUA. Mesmo Crystal (2003, p. 59) conhecida voz, não muito crítica, do estudo da língua inglesa, reconhece que,

O status atual da língua inglesa é primeiramente o resultado de dois fatores: a expansão do poder colonial britânico, que alcançou o apogeu por volta do final do século dezanove, e a chegada dos Estados Unidos como a mais poderosa economia do mundo no século vinte. É este segundo fator que continua a explicar a posição mundial da língua inglesa hoje (CRYSTAL, 2003, p. 59)⁹.

Primeiro, Inglaterra, depois, os EUA. São estas as duas últimas grandes potências a ocupar a posição de maior força do planeta (embora os EUA ainda permaneçam). Coincidentemente, ou não, duas nações cujo idioma é o inglês. Assim como o latim se espalhou pelo mundo durante a expansão e apogeu do Império Romano, também a Inglaterra, através de sua força econômica e militar, levou a sua língua a fronteiras ainda mais distantes, como aponta Crocker III (2011, p. 3),

No seu apogeu, porém, o império britânico era o maior da história, cobrindo um quarto do globo – ou metade dele, se você contar o controle britânico dos oceanos – e governando um quarto da população mundial (CROCKER III, 2011, p.3)¹⁰.

⁹ *The present-day world status of English is primarily the result of two factors: the expansion of British colonial power, which peaked towards the end of the nineteenth century, and the emergence of the United States as the leading economic power of the twentieth century. It is the latter factor which continues to explain the world position of the English language today.*

¹⁰ *At its height, though, Britain's empire was the largest [empire] ever, covering a quarter of the globe – or half of it, if you count Britain's control of the seas – and governing a quarter of the world's population.*

Importante destacar que não só o inglês, mas todas as outras línguas empreendidas em outras nações pela força do império passaram por processos históricos análogos e deixaram seus resquícios, expressos, por exemplo, na excessiva normatização. Mais comumente do que se poderia imaginar, as línguas são calcadas em hierarquizações que espelham esquemas de poder e classe social. Quando essas línguas ocupam papel de destaque mundial, tais esquemas tornam-se mais evidentes. É preciso, contudo, não vilanizar uma língua pela posição prestigiada que ocupa no momento, pois o poder que a circunscreve não é intrínseca a ela. Ele é conferido por sujeitos que têm o poder de legitimá-la.

Curiosamente, experiências mostram que o bilinguismo tem aberto espaço ao aprendizado de outras línguas. Tal movimento denota, em alguns contextos, que do aprendizado de um idioma, mesmo que a partir de motivações imperialistas, podem germinar motivações outras que fazem aflorar a demanda por uma pluralidade passível de deslocar tal imperialismo.

De toda sorte, esta força do inglês, concretizada na sua expansão por quase todos os quadrantes do planeta, deu lugar ao que muitos autores, incluindo Phillipson (1992), chamam de o império do inglês, como veremos a seguir.

3.2 O IMPERIALISMO BRITÂNICO

Como já muito documentado pela história, a empreitada colonialista britânica levou a língua inglesa a todos os continentes nos mais remotos cantos do mundo. Países situados a milhares de quilômetros da capital britânica, Londres, como Índia, Austrália e Nova Zelândia, e regiões no extremo sul do planeta, como as Ilhas Falkland – ou Malvinas – todas receberam colonos ingleses que, de forma direta ou indireta, acabavam impondo seu idioma, dando pouca ou nenhuma importância às línguas locais faladas naquelas regiões. Segundo relatos dos próprios colonos, a crença era de que “a língua inglesa florescia em ambientes que não eram habitados” (KNOWLES, 1997, p.139).

Contudo, as áreas invadidas pelos colonos eram, sim, habitadas. O que se passava é que os povos nativos dessas regiões, assim como as suas

línguas, foram ignorados, tornaram-se invisíveis aos olhos dos invasores (KNOWLES, 1997). Como se tornou bastante comum, tudo que não se originava na Europa era tido como menor, substituível e melhorável com o que vinha do chamado Velho Continente. Nesse contexto altamente favorável ao dominador, a língua inglesa logo se tornou um dos mais importantes, eficientes e lucrativos produtos de colonização.

Como grandes e experimentados exploradores, os ingleses já tinham fincado seus pés em vários cantos do planeta, chegando, também, ao chamado Novo Mundo, a América. A primeira colônia inglesa a se instalar permanentemente do outro lado do Atlântico alcançou a América no Norte, onde hoje é os EUA, no ano de 1607 (CRYSTAL, 2003, p. 31). No atual território em que hoje fica o Canadá, a primeira colônia inglesa aportou em 1750, conseguindo, nos anos seguintes, expulsar milhares de franceses do extremo norte do continente, instituindo, definitivamente, o inglês como a língua mais falada de todo o leste daquela região.

Nas ilhas do Caribe, durante os séculos XVII e XVIII, o abominável tráfico de africanos escravizados tinha como uma de suas práticas – com o objetivo de dificultar a comunicação e possíveis motins – a de misturar pessoas de diferentes línguas nos porões dos navios. Tal costume fez com que o inglês, a língua de muitas daquelas tripulações, fosse adotado por milhares de homens e mulheres escravizadas oriundos de distintas regiões da África. Para os falantes dessas diferentes línguas africanas, o inglês, naquele terrível contexto, se tornou importante para a comunicação, além de uma nova língua a ser utilizada e herdada por gerações seguintes.

Na Austrália, entre os anos de 1788 até o ano de 1850, da chegada das primeiras populações de presidiários ingleses à explosão migratória colonial do século XVII, mais de quatrocentas mil pessoas utilizavam o inglês nessa remota e enorme ilha da Oceania. Na Nova Zelândia, pescadores de baleias e mercadores ingleses começaram a ali se instalar no anos de 1790, e, em 1840, uma colônia oficial foi estabelecida.

Os britânicos criaram uma política oficial para a colonização da África do Sul no ano de 1820, inserindo, assim, o inglês no repertório linguístico do país, que já contava (e ainda conta) com um grande número de línguas

locais. Hoje, o inglês é um dos 11 idiomas oficiais da África do Sul, como nos relembra Crystal (2003, p. 43),

Terras foram dadas a cinco mil britânicos no *Eastern Cape*. O inglês se tornou a língua oficial da região em 1822 e houve uma tentativa de anglicizar a população *Africâner*. O inglês se tornou a língua da lei, da educação e de mais outros aspectos da vida pública.¹¹

Nos primeiros anos do século XVII, a rainha Elizabeth I, através da conhecida Companhia das Índias Ocidentais, concedia a um grupo de comerciantes ingleses exclusividade no comércio realizado na Índia (CRYSTAL, 2003), o que levou a língua inglesa, inicialmente, a cidades como Sudrat, Madras, Bombaim e Calcutá. Do ano de 1765 ao ano de 1947, a Inglaterra governou a Índia já como uma de suas maiores colônias e em 182 anos sob a égide do chamado Raj britânico¹², a língua inglesa teve tempo suficiente de se infiltrar e de se incorporar às tradições do país, embora, por conta das dimensões continentais daquela nação e também de movimentos de resistência locais, ela jamais tenha alcançado o nível de expansão e homogeneização, por exemplo, do português no Brasil. Como explica Crystal (2003, p. 49),

O inglês, como consequência, reteve seu papel na sociedade da Índia, continuando a ser usado no sistema legal, na administração do governo, na educação primária e secundária, nas forças armadas, na mídia, nos negócios e no turismo. É um poderosa força unificadora.¹³

Já no continente africano, mais especificamente, em Serra Leoa, no ano de 1780, uma vasta área de terra, comprada por filantropos ingleses, abrigou africanos que haviam sido escravizados, mas que foram libertados posteriormente. Essa área de terra, em 1808, foi reconhecida como colônia

¹¹ “5,000 British were given land in the Eastern Cape. English was made the official language of the region in 1822, and there was an attempt to anglicize the large Afrikaans-speaking population. English became the language of law, education, and most other aspects of public life”.

¹² “Termo oriundo da língua hindustani que significa “reino”. A Índia britânica era a denominação não-oficial para o domínio colonial daquele império sobre o subcontinente indiano, que compreendia uma imensa área geográfica, que hoje inclui os territórios da própria Índia, Paquistão, Bangladesh (ex-Paquistão Oriental) e Mianmar (ex-Birmânia). Adaptado de: <https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%8Dndia_brit%C3%A2nica>. Acesso em: 16 mai. 2017”.

¹³ “English has, as a consequence, retained its standing within Indian society, continuing to be used within the legal system, government administration, secondary and higher education, the armed forces, the media, business, and tourism. It is a strong unifying force.”

britânica e recebeu, no seu auge, por volta de 60 mil ex-escravos. Como essas populações vinham, originariamente, de diferentes partes do continente africano, para conseguir se comunicar em Serra Leoa, foram obrigados a adotar a língua inglesa como idioma ‘franco’, se tornando, esta, mais tarde, uma das línguas oficiais do país. Outros estados africanos como, Gâmbia (1843), Nigéria (1861), Gana (1874), Quênia (1885), e parte de Camarões (1919), também se tornaram colônias inglesas na África, recebendo, conseqüentemente, da mesma forma, o inglês como mais uma de suas línguas.

Nesse contexto conflituoso e de muitos embates, a Libéria foi o único país africano de língua inglesa que não incorporou o idioma a partir da colonização britânica. Fundado em 1822 pela Associação Americana de Colonização dos EUA, o país foi a primeira República do continente. Criado especialmente para receber populações de ex-escravos oriundos da América do Norte, o país se tornou símbolo do preconceito e do desejo da população branca dos EUA de não ter que conviver com africanos em suas vizinhanças. Na visão da população branca, era o “exílio” ideal para onde os negros recém-libertos deveriam ser mandados, deixando-os livres daquela presença incômoda.

Outros países africanos também desenvolveram estreita relação com a Inglaterra, seja como colônias ou como protetorados ingleses – territórios autônomos militarmente protegidos por um outro país em troca de vantagens econômicas e comerciais. Por exemplo, Botsuana, Lesoto, Maláui, Namíbia, Tanzânia, Uganda, Zâmbia e Zimbábue foram países que, entre os séculos XVIII, XIX e XX, estiveram, por motivos e de formas distintas, ligados à Inglaterra. Como consequência, todos, hoje, têm a língua inglesa como um de seus idiomas oficiais.

Em 1786, a famosa e “transnacional” Companhia das Índias Ocidentais também chegava ao sudoeste da Ásia, à península da Malásia, primeiro em Penang e, em seguida, Malacca, 1824, ambas cidades que, mais tarde, 1946, iriam ajudar a formar o atual Estado Malaio. Em 1819, a Inglaterra também já havia chegado a Cingapura, minúsculo território multicultural situado na ponta da península da Malásia. No período colonial, essas três regiões formavam o chamado, *Straits Settlements* (assentamentos dos estreitos), formando

territórios que viviam sob forte influência inglesa. Hoje, tanto a Malásia como Singapura, países independentes, possuem também o inglês como um de seus idiomas oficiais.

Diversos outros territórios asiáticos como Samoa, Palau, Fiji, Kiribati, Ilhas Marshall, Micronésia, Ilhas Mariana, Tonga, Tuvalu, Papua-Nova Guiné e Vanuatu foram, também, colônias ou protetorados da Inglaterra ou dos EUA. Hong Kong, território situado no sudeste da China, próximo à ilha de Taiwan, foi mais uma colônia inglesa na Ásia. O território foi “cedido” ao império britânico em 1842, após a primeira Guerra do Ópio, durante a assinatura do Tratado de Nankin (CRYSTAL, 2003), quando a China saiu derrotada e humilhada do conflito, e só foi devolvido no dia 1 de julho do ano de 1997. Os ingleses, como em todos os lugares por onde passaram, saíram de Hong Kong deixando para trás o seu idioma. Hoje, junto com o cantonês e outras línguas regionais, o inglês é um dos idiomas oficiais daquele rico e hiper-populoso pedaço de terra.

Os EUA, uma ex-colônia britânica, assim como a Inglaterra e outras nações europeias, também demonstrou interesse em influenciar política e economicamente regiões e territórios distantes de suas tradicionais fronteiras. Além da já mencionada Libéria, ilhas como Guam (na península da Coreia) e Porto Rico (na América Central) se tornaram colônias estadunidenses e foram incorporadas ao seu território político. O reino do Havaí, hoje um dos cinquenta estados federados estadunidenses, também, no passado, com muitas histórias de conflitos e tensões, foi mais uma colônia dos EUA pelo mundo.

Em todas essas regiões, o inglês chegou como instrumento e língua do colonizador e acabou se incorporando à cultura e às tradições locais. O inglês se tornou, em todos os casos, nos territórios e países colonizados, uma das línguas oficiais, mesmo após a independência da maioria desses Estados do domínio britânico ou estadunidense, como argumenta Arrighi (1994, p. 62),

o papel hegemônico recaiu sobre um Estado – o Reino Unido no século XVIII e os Estados Unidos no século XX – que viera a gozar de uma substancial “renda protetora”, ou seja, vantagens de custo exclusivas associadas com a insularidade absoluta ou relativa. Mas esse Estado era igualmente, em ambos os casos, dotado de peso suficiente

na economia capitalista mundial para ter condições de inclinar o equilíbrio de poder entre Estados concorrentes na direção que julgasse adequada. E, como a economia capitalista mundial passara no século XIX por considerável expansão, o território e os recursos necessários para obter a hegemonia no começo do século XX eram bem superiores aos relativos ao século XVIII'.

O colonialismo mercantilista das Grandes Navegações dos séculos XV, XVI e XVII, buscava riquezas inexploradas em novas terras longínquas. A partir do final do século XVIII, porém, as navegações e as explorações começaram a adquirir outros contornos. A recente Revolução Industrial, iniciada em 1780, e sua rápida produção de excedentes, exigiu novos mercados e crescente quantidade de matérias primas. Importante perceber que, neste momento da história, está uma primeira explicação que ajuda a esclarecer os motivos que fizeram do inglês, hoje, em pleno no século XXI, a língua global:

O desenvolvimento industrial ampliou a demanda de matérias-primas, muitas das quais se produziam em condições mais vantajosas fora da Europa e Estados Unidos, e, ao mesmo tempo, o aumento na produção de artigos industriais ia ampliando a necessidade de mercados exteriores que consumissem os excedentes. Por outro lado, o crescimento das populações urbanas fez aumentar a demanda de aumentos, cuja produção na Europa havia diminuído pelo êxodo rural ou simplesmente porque se tornara mais barato comprá-los em mercados externos (BRUIT, 1987, p. 5).

Foi justamente a Inglaterra o primeiro país a experimentar a Revolução Industrial. Foi o Reino Unido que primeiro sentiu a necessidade de desenvolver um novo tipo de colônia, ou, poderíamos, dizer, neocolônia. Naquele cenário, os ingleses perceberam que a produção em larga escala exigia que o escoamento dos produtos produzidos fosse igualmente rápido e eficiente, além de ser necessário o ágil e contínuo acesso a fontes de matérias primas abundantes e baratas.

Pouco as pequenas ilhas britânicas podiam oferecer às novas indústrias, tanto no que se refere a mercado quanto à oferta de matérias primas. Entretanto, pensando-se de forma estratégica e empresarial, tudo podia ser encontrado em outros territórios. A Inglaterra, poderosa e detentora de uma marinha extremamente moderna para a época, então, lançou-se pelo

mundo, conquistando territórios e fazendo “clientes” em praticamente todos os cantos do planeta.

No início do século XIX, enquanto as grandes forças coloniais dos séculos anteriores, Espanha e Portugal, retrocediam e perdiam territórios, a Inglaterra, agora com novos objetivos, se lançava de fato ao chamado neocolonialismo. Ter sido o primeiro país a mergulhar nesse novo empreendimento fez do império britânico o Estado com o maior número de colônias, se tornando, ao longo do século XIX e início do século XX, o maior e mais poderoso império da história, aquele em que o sol nunca se punha.

Os outros países europeus, à medida que iam se industrializando, entravam também na corrida neocolonial, alguns, porém, tarde demais. Talvez, se outro país tivesse se lançado primeiro ao neocolonialismo imperialista, possivelmente, não se falasse, hoje, no inglês, como a língua global, mas, no francês, no espanhol, por exemplo.

Embora em proporções menores, a França também foi uma grande força imperialista, sua influência e a forma com que controlava os países do sul da África foi motivo, já naquela época, de profundos debates em Paris. Falando sobre o imperialismo francês na Argélia, o filósofo Jean Paul Sartre ilustra bem o que, na sua opinião, eram as reais intenções do neocolonialismo:

E no que ele consiste? Na criação de indústrias nos países conquistados? Não; o capital que inunda a França não será investido em países subdesenvolvidos; o retorno seria incerto, os lucros demorariam muito a chegar; tudo teria que ser construído e equipado. Mesmo se isso tudo pudesse ser feito, qual seria a lógica em criar competição aos produtos da França? [...] o capital não irá sair da França, ele será, simplesmente, investido em novas indústrias, que venderão seus produtos manufaturados ao país colonizado (SARTRE, 2001, p. 11).¹⁴

Para Sartre, já em 1964, diante dos processos emancipatórios, o neocolonialismo era “um sistema que foi posto no meio do século XIX,

¹⁴ *And what does this consist of? The creation of industries in the conquered country? Not at all; the capital with which France 'is awash' will not be invested in under-developed countries; the returns would be uncertain, the profits would be too long in coming; everything would have to be built, equipped. And, even if that could be done, what would be the point in creating competition for production in France? [...] capital will not leave France, it will simply be invested in new industries which will sell their manufactured products to the colonized country.*

começou a colher frutos por volta do ano 1880 e entrou em decadência após a I Grande Guerra, e que, hoje, está se voltando contra a nação colonizadora (SARTRE, 2001, p.11).¹⁵

O imperialismo – que levou o inglês a maior parte do mundo e fez com que, em nações inteiras, a milhares de quilômetros de distância das ilhas britânicas, ele se tornasse idioma corrente – não se tratou de um empreendimento nobre, nem positivo, muito menos inicialmente desejado por maior parte das populações das nações colonizadas. O neocolonialismo não levou a “modernidade” e nem a suposta “civilidade” europeia a esses remotos territórios, mas, sim, preconceito, desrespeito e exploração. E é assim que o inglês primeiro chega ao mundo, como imposição, como a língua do dominador e como instrumento de opressão e controle.

No início do século XX, auge do imperialismo, quando a Revolução Industrial já havia chegado a muitos dos países do Velho Continente, as grandes potências passaram a travar uma dura disputa por mercados. No ano de 1914, quase todos os países europeus possuíam colônias distantes sob sua influência. Inglaterra, França, Portugal, Espanha, Dinamarca, Holanda, Bélgica, Itália e Alemanha dividiram entre si quase a totalidade do continente africano, ficando com a Inglaterra e a França a maior parte dos territórios. Grande área do sul da Ásia ficou, também, com os britânicos, restando alguns territórios sob influência da França, da Holanda e da Alemanha.

No norte da Ásia e no leste europeu, a Rússia (assim chamada até a Revolução de 1917, após, URSS) exercia sua influência sobre quase todos os países próximos às suas enormes fronteiras. Nas Américas, estando a maioria dos países já independentes da primeira onda colonial dos séculos XVI, XVII e XVIII, restavam então ainda as três Guianas, sob controle inglês, francês e holandês, e algumas ilhas do Caribe, controladas pelos EUA, país que entrou atrasado na corrida imperialista, ficando, também, como já mencionado, com algumas ilhas do Pacífico. Como aponta Hobsbawn (1989, p. 67),

¹⁵ [...] a system which was put in place around the middle of the nineteenth century, began to bear fruit in about 1880, started to decline after the First World War, and is today turning against the colonizing nation.

Uma vez que o status de “grande nação” está associado ao levantar de bandeira em uma praia cheia de palmeiras (ou, mais provavelmente, faixas de mato), a aquisição de colônias, por si só, se tornou um símbolo independente de seus valores. Por volta do ano 1900 até mesmo os EUA, país cujo tipo de imperialismo não tinha antes se associado à posse de colônias formais, se sentiu obrigado a seguir a moda (HOBBSAWN, 1989, p. 67).¹⁶

No início do século XX, a busca e a disputa por colônias levava tensão à Europa. Nas palavras de Hanna Arendt, “o imperialismo [...] minou as próprias bases do Estado-nação e introduziu no conjunto de nações europeias o espírito comercial de concorrência competitiva” (2012, p.41). A competição já estava feroz e acirrada, pressões prenunciavam que a luta por controle e influência seria decidida pela força. Como se sabe, a partir dessas tensões, as duas Grandes Guerras Mundiais já estavam surgindo no horizonte e não tardariam a acontecer. É o que, naquele momento, apontava Max Weber:

Somente completa confusão política e otimismo ingênuo podem prevenir o reconhecimento de que os esforços inevitáveis de expansão do comércio por parte de todas as nações civilizadas controladas pela burguesia, depois de um período transicional de competição aparentemente pacífica, estão, claramente, se aproximando de um ponto onde somente a força decidirá a parte de cada nação na economia controlada do planeta, incluindo a esfera de atividade do seu povo e, especialmente, o potencial produtivo de seus trabalhadores. (WEBER, 1894, p. 77 apud HOBBSAWN, 1989, p. 56).¹⁷

Na esteira dos acontecimentos, os grandes vencedores da Primeira Grande Guerra (1914-1918) foram exatamente as nações lideradas pela Inglaterra. Já na Segunda, a Europa curvou-se aos novos vencedores, os EUA, que, se comparados economicamente às outras nações envolvidas no conflito, pouco sofreram. Os EUA foram, também, um dos poucos países envolvidos diretamente nos combates que não registraram nenhum ataque

¹⁶ *Once the status of a great power thus became associated with raising its flag over some palm-fringed beach (or, more likely, over stretches of dry scrub), the acquisition of colonies itself became a status symbol, irrespective of their value. Around 1900 even the USA, whose kind of imperialism has never before or since been particularly associated with the possession of formal colonies, felt obliged to follow the fashion.*

¹⁷ *Only complete political confusion and naive optimism can prevent the recognition that the unavoidable efforts at trade expansion by all civilized bourgeois-controlled nations, after a transitional period of seemingly peaceful competition, are clearly approaching the point where power alone will decide each nation's share in the economic control of the earth, and hence its people's sphere of activity, and especially its workers' earning potential.*

em seu território continental. Curiosamente, ambos os países, os conquistadores modernos, possuem, como idioma oficial, o inglês.

Portanto, vê-se que a Revolução Industrial e a largada antecipada neocolonialista ajudam a explicar como a língua inglesa chegou aos quatro cantos do planeta. O crescimento econômico dos EUA, especialmente no pós-Segunda Guerra (1939-1945), ajudam a explicar como essa língua permaneceu, se sedimentou e se expandiu como nunca aconteceu com qualquer outra.

3.3 O NASCIMENTO DE UM NOVO IMPÉRIO

Ao final da Primeira Guerra Mundial, no dia 28 de junho de 1919, o francês ainda resistia como a língua internacional da diplomacia e das relações internacionais. Já reconhecendo, entretanto, a força de sua língua e de seu país como nova potência no cenário global – e por nunca ter aprendido a falar francês, –, o então presidente dos EUA, Woodrow Wilson, ao assinar, os Tratados de *Versailles*, *Sèvres* e *Trianon* (1920)¹⁸, em uma clara demonstração de poder econômico, militar e político, rompendo com todas as tradições que até aquele dia regiam as formalidades diplomáticas, exigiu que os documentos fossem escritos também em inglês, sendo prontamente atendido em sua solicitação (DAVIES, 1989).

Apenas alguns anos depois da assinatura do Tratado de Versalhes, na segunda década do século XX, os EUA já despontavam como a futura grande potência mundial, embora, àquela altura era ainda a Inglaterra o grande império global. A já mencionada aceção que dizia que o império britânico era aquele onde o sol nunca se punha, também já havia sido atribuída à poderosa Espanha e sua invencível armada do período das grandes navegações. Claramente, estava aí determinado como esta condição refletia perfeitamente o poder conquistado pela Inglaterra nos séculos XVIII, XIX, e início do século XX.

No desenrolar dos fatos, é curioso lembrar que a grande frota espanhola, que dominava praticamente todos os oceanos, experimentou seu

¹⁸ Com o fim da Primeira Grande Guerra, foram assinados, em 1920, vários tratados de paz, entre eles o de Versalhes, o de Trianon e o de Sèvres.

primeiro grande revés justamente ao tentar invadir a Inglaterra. O que para muitos parecia ser uma inevitável vitória do império espanhol, por um acaso do destino, se transformou em histórica derrota, que seria lembrada em séculos por vir. Conta a história que tal derrota teria sido causada, em grande parte, devido a uma tempestade que destruiu muitos dos poderosos navios da armada ibérica. A Inglaterra, até então uma pequena ilha ao norte da Europa, com a vitória sobre a Espanha e a estabilidade do período de ouro “elizabethano”, começava a despontar no cenário mundial como uma das maiores forças.

Nos anos que sucederam a chegada de Cristóvão Colombo às Américas, 1492, a Inglaterra pouco de prático fez com relação ao recém-descoberto Novo Mundo. Enquanto, principalmente, Espanha e Portugal disputavam as novas terras, o império britânico apenas observava e, às vezes, se apropriava do que de lucrativo poderia sair das Américas, como explica Karnal (2006, p. 39),

A princípio, donos do Oceano Atlântico, portugueses e espanhóis, dividiram o Novo Mundo entre si. Os ingleses contestam a validade de Tordesilhas e praticavam a pirataria oficial como corsários. Por muitos anos, o saque de riquezas dos galeões espanhóis foi mais tentador do que o esforço sistemático da colonização.

No momento em que os navios espanhóis passaram a descarregar ouro e prata das Américas, o Novo Mundo começou a, de fato, despertar interesse nos ingleses. É quando a “América passa, cada vez mais, a ser vista como um lugar de muitos recursos e de possibilidades econômicas” (KARNAL, 2006, p.39). No final do século XVI, então, a rainha Elizabeth I dá permissão para que Sir Walter Raleigh, explorador, corsário, espião e escritor e poeta britânico, organize a colonização da América. Em agosto de 1587, nascia Virgínia, batizada em homenagem à Rainha Virgem, a primeira criança inglesa nascida em solo americano (KARNAL, 2006, p. 40).

Ao contrário da colonização portuguesa no Brasil, a Inglaterra, no início do século XVI, possuía uma crescente população urbana. O sentimento de aventura, as notícias de prata e ouro encontrados pelos espanhóis e a ideia de que a América era um lugar onde qualquer pessoa poderia iniciar uma nova vida longe da coroa inglesa, se infiltravam no pensamento e

despertavam interesse na população britânica mais pobre, incluindo, também, aqueles que eram perseguidos por motivos religiosos. O governo inglês, se aproveitando desses sentimentos e interesses, facilitou a viagem de milhares de seus cidadãos para a América do Norte. E o fizeram não movidos por sentimentos nobres e solidários, mas apenas para se verem livres, mandando para bem longe pessoas não desejadas pela então elite britânica (KARNAL, 2006, p. 45).

A colônia inglesa se fixou no hemisfério norte do continente americano. Os colonos, até o início do século XVIII, desfrutavam de relativa liberdade em relação à Coroa. Entretanto, sucessivas guerras contra os franceses na Europa acabavam levando conflitos também às colônias, gerando instabilidade e dificuldades para a sua administração.

Sentindo os efeitos da crise da colonização mercantilista, a Inglaterra decide, então, que era hora de exercer um maior controle sobre seus territórios. Em outras palavras, a “Coroa britânica queria fazer as colônias cumprirem a sua função colonial, engrandecer a metrópole”, ficando claro a partir de tal estratégia, uma mudança na política inglesa (KARNAL, 2006. p. 76).

Por volta de 1764, o governo inglês proíbe que papéis de crédito, muito usados no comércio, fossem emitidos na América. Em 1765, a Coroa edita a chamada “Lei do Selo”, que obrigava que todos os documentos que circulassem na colônia americana possuíssem selo expedido na Inglaterra.

Finalmente, em 1773, como forma de ajudar financeiramente a Companhia das Índias Orientais, o governo edita lei obrigando que todo o chá consumido na América fosse comprado nas mãos dos comerciantes da Companhia, o que aumentou os preços e serviu de estopim para o início de sucessivas revoltas coloniais, como a chamada Revolta do Chá, e o consequente endurecimento da política colonial britânica.

Diante de tais conflitos e de uma situação de instabilidade cada vez mais constante e incômoda, em especial para a colônia americana, um caminho sem volta já começara a ser trilhado. A independência, então, passou a ser questão de tempo.

Alguns poucos anos antes da independência dos EUA, um panfleto, escrito por Thomas Payne, circulava nas colônias inglesas na América do Norte, resumindo o sentimento de parte da população local:

A Europa está muito enraizada na ideia de reinos para ter paz por muito tempo, e sempre quando guerras são deflagradas entre a Inglaterra e outro poder estrangeiro, o comércio com a América vai à ruína, por causa de sua ligação com a Grã Bretanha. A próxima guerra pode não ter um desfecho como este, e se não tiver, os defensores da reconciliação agora estarão desejando a separação, neutralidade, neste caso seria mais seguro do que a guerra. Tudo o que é correto e razoável clama pela separação. O sangue dos mortos, a voz chorosa da natureza clama, 'É HORA DE PARTIR'. Até a distância que o Todo Poderoso colocou a América e a Inglaterra é uma forte e prova natural que a autoridade de um sobre o outro nunca foi desígnio divino (PAYNE, 1894, p. 89).¹⁹

Em 1776, as 13 colônias britânicas originais na América do Norte declararam independência da Inglaterra. Após anos de batalhas, as colônias conseguem apoio da França e da Espanha, históricos rivais da coroa britânica na Europa, amalhando, assim, o auxílio que necessitavam para conquistar a independência de fato.

Nos anos seguintes, os EUA foram obrigados a se concentrar na construção das suas fronteiras. Guerras contra comunidades indígenas resultaram na quase extinção dos povos nativos. Territórios conquistados em guerras contra os mexicanos levaram os EUA até ao Oceano Pacífico, do outro lado do continente. Assim, passando por cima de todo e qualquer obstáculo que lhes apresentava, os Estados Unidos da América se tornavam um dos maiores países do mundo e uma potência prestes a reclamar sua posição quase hegemônica no cenário mundial. É que explicada Karnal (KARNAL, 2006 p. 170),

Em 1900, tendo atravessado uma devastadora Guerra Civil, o país era uma potência imperialista que se preparava para

¹⁹ *Europe is too thickly planted with Kingdoms to be long at peace, and whenever a war breaks out between England and any foreign power, the trade of America goes to ruin, because of her connection with Britain. The next war may not turn out like the last, and should it not, the advocates for reconciliation now will be wishing for separation then, because neutrality in that case would be a safer convoy than a man of war. Every thing that is right or reasonable pleads for separation. The blood of the slain, the weeping voice of nature cries, 'TIS TIME TO PART. Even the distance at which the Almighty hath placed England and America is a strong and natural proof that the authority of the one over the other, was never the design of Heaven.*

assumir o posto de maior parque industrial do planeta. O século XIX tinha assistido a uma extraordinária expansão territorial, um fluxo de imigrantes sem precedentes e a ascensão de um discurso democratizante que ainda não atingia, de fato, mulheres e negros. Dada como presente pelos franceses aos EUA em 1886, a Estátua da Liberdade guardava a entrada de Nova York e saudava as massas despossuídas do planeta (como diz a inscrição na base do monumento). A indústria tinha se expandido como o território, e o racismo e a exclusão continuavam, mas os norte-americanos haviam formado uma nação a partir de milhares de cacos.

3.4 A AMERICANIZAÇÃO DO MUNDO É O DESTINO?

Como assinala Bruit (1987, p. 9), “Foi notória a visão de que a colonização era uma missão civilizadora de uma raça superior, a branca”. Ainda na visão desse autor, “esta convicção baseava-se na superioridade que o europeu e o americano viam em suas instituições políticas, na organização da sociedade, no desenvolvimento industrial” (BRUIT, 1987, p. 9).

Inspirados na liberdade e na amplidão do Novo Mundo, os EUA seguiam com seus planos de expandir seus territórios. Porém, mais do que pragmáticos interesses econômicos, o que também movia as conquistas era um conjunto de sentimentos lastreados na crença de que a expansão e o domínio configuravam o próprio destino estadunidense. O anglo-saxão tinha o dever moral, fazia parte de seu “destino”, conquistar o mundo e levar seus valores, sua cultura, sua religião, suas ideias a respeito de democracia, liberdade e oportunidade a todo o planeta. Quem não se alinhasse a tais valores era considerado um inimigo. Este “Destino Manifesto” era um chamamento à conquista, e os mexicanos e as populações nativas americanas puderam sentir o que significaria resistir. Ou seja, resistir era quase que algo impossível diante do poder do invasor.

No ano de 1898, o político estadunidense, Albert Beveridge, realizou um famoso discurso para sua campanha ao senado, intitulado “*The March of the Flags*” (A Marcha das Bandeiras). O discurso se tornou símbolo do imperialismo e do Destino Manifesto estadunidense:

A régua da liberdade, da qual todo governo deriva sua autoridade do consentimento dos governados, se aplica somente àqueles que são capazes desse autogovernar. Nós governamos os índios sem o seu consentimento, nós

governamos nossos territórios sem o consentimento deles, nós governamos nossas crianças sem o consentimento delas. Como eles saberiam que o nosso se dá sem o consentimento deles? Não prefeririam as pessoas das Filipinas o governos justo, humano e civilizado desta república à *selvageria* e sangrenta régua da pilhagem e extorsão da qual os livramos? (BEVERIDGE, 1898, p.2).²⁰

Continuando com seus argumentos, o autor complementa:

Se a Inglaterra pode governar terras estrangeiras, a América também pode. Se a Alemanha pode governar terras estrangeiras, a América também pode. Se eles podemos supervisionar protetorados, a América também pode. Por que é mais difícil administrar o Havaí do que o Novo México e a Califórnia? Ambos tiveram uma população selvagem e estrangeira (BEVERIDGE, 1898, p. 2-3).²¹

Se alemães, franceses e outros povos, supostamente inferiores aos anglo-saxões, possuíam suas colônias e suas áreas de influência, os EUA também deveriam possuí-las, afinal, levar seus valores para o mundo era um destino irrenunciável de todo estadunidense.

No ano de 1880, um político do estado de Indiana, EUA, chamado, John Fiske, previu que a língua inglesa seria levada aos quatro cantos do mundo e que seria, eventualmente, falada pela maioria da população mundial (KIERNAN, 2009, p. 163-164). A previsão de Fiske de certa forma se cumpriu, apesar de ainda hoje a maioria da população do mundo não falar o idioma anglo-saxão, o inglês, inegavelmente, se tornou a língua global de alcance indiscutivelmente extraordinário.

Curiosamente, uma vez já contaminada pelo sentimento da superioridade e da predestinação da população anglo-saxã, a Inglaterra, em vias de se tornar o maior império da história, e diante do “Destino Manifesto” pregado pelos estadunidenses, convenientemente, começou a deixar a rivalidade com os EUA de lado e passou a enxergar os povos das antigas

²⁰ *The rule of liberty that all just government derives it is authority from the consent of the governed, applies only to those who are capable of self-government. We govern the Indians without their consent, we govern our territories without their consent, we govern our children without their consent. How do they know that our government would be without their consent? Would not the people of the Philippines prefer the just, humane, civilizing government of this Republic to the savage, bloody rule of pillage and extortion from which we have rescued them?*

²¹ *If England can govern foreign lands, so can America. If Germany can govern foreign lands, so can America. If they can supervise protectorates, so can America. Why is it more difficult to administer Hawaii than New Mexico or California? Both had a savage and an alien population.*

colônias na América como irmãos. Como afirma Kierman (2009, p. 106), “a opinião britânica podia mudar do desengano para a ideia de uma comunidade positiva de interesses”; e a noção de um destino manifesto reservado para as duas ramificações da família “anglo-saxônica” estava começando a despertar.

A ideia era de que os norte-americanos brancos que habitavam nas fronteiras entre o México e o Canadá, cidadãos dos EUA, descendentes dos anglo-saxões, eram especiais, um povo eleito por Deus, superior por natureza:

Devaneios anglo-saxões eram importantes para americanos de origem familiar tradicional, ansiosos por poder sentir que a nação ainda era o que havia sido, numa época em que o grande influxo de outros povos estava, na verdade, transformando seu caráter étnico (KIERNAN, 2009, p. 164).

Mais uma vez, a história por trás da simples e ocasional popularidade mundial da língua inglesa é confrontada com os reais motivos da sua difusão global. Motivos quase sempre – por ignorância ou conveniência – ignorados das aulas de inglês e dos cursos de formação de professores – como violência, colonização, desigualdade, xenofobia, exploração econômica, entre outros. Temas estes que, em uma perspectiva de reação “descolonial”, poderiam ser utilizados nas aulas, fomentando a conscientização e o debate entre os alunos.

Como se observa da análise do “Destino Manifesto”, a disseminação do inglês tem também origem no racismo, em sentimentos de superioridade divina e em noções de natureza nacionalistas. A americanização do mundo, exibida já há algumas décadas através de filmes de Hollywood, do *rock’n rol* e do *American way of life*, começou muito tempo atrás, antes sequer da invenção do cinema. Levar os valores e a cultura dos EUA para o mundo era um objetivo claro e explícito desde os primeiros séculos de sua fundação, sendo, conseqüentemente, intensificados no início do século XX, quando os EUA se tornariam uma potência no cenário global.

Junto com os valores e com o modo de vida estadunidense – considerados “ideais” e superiores e mais desenvolvidos – se espalhou também, no mundo, a ideia de que a língua inglesa era, de fato o idioma que muita gente desejava aprender. A previsão de Fiske, em 1880, começava a

se concretizar no início do século XX. A Inglaterra já estava levando o inglês para todo o mundo e os EUA tratariam de garantir que ele jamais perdesse seu posto estratégico, afinal, esse era supostamente seu destino (CRYSTAL, 2003, p. 10).

3.4.1 O Novo império reclama em busca de territórios

Apesar de todo seu poderio, os EUA chegaram atrasados à corrida imperialista por maiores e mais lucrativas colônias. Sua área de influência, inicialmente, limitou-se, em grande parte, a algumas ilhas do Pacífico e do Caribe. Cuba, não sendo uma colônia em seu sentido formal, tornou-se uma área de grande influência dos EUA – ao menos até o dia 31 de dezembro de 1958, dia seguinte à Revolução Cubana, que destituiria o então ditador, Fulgêncio Batista, e levaria Fidel Castro ao poder.

O número reduzido de colônias a serem administradas acabou não se tornando um problema para os EUA. Duas grandes guerras eclodiriam na Europa e as grandes potências do Velho Continente teriam parte de sua infraestrutura destruída. Os EUA, então, sem sofrer qualquer ataque em seu território continental, se viram em posição privilegiada, como argumentam Stone e Kuznick (2015, p. 148),

Houve um breve momento em que os Estados Unidos, sozinho entre os vencedores, estava no topo do mundo. Seu número de mortos foi de 405 mil, em comparação com os 27 milhões de pessoas da União Soviética. A economia estava em rápida expansão. As exportações mais do que dobraram em relação aos níveis do pré-guerra. A produção industrial tinha crescido 15% ao ano. Os Estados Unidos detinha dois terços das reservas de ouro do mundo e três quartos do seu capital investido. Estavam produzindo incríveis 50% dos bens e serviços do mundo.

Sendo assim, os EUA perceberam que as nações diretamente envolvidas nas batalhas, obrigadas a reconstruir praticamente toda a sua infraestrutura, poderiam se tornar um mercado muito mais lucrativo para os EUA do que qualquer colônia. Nascia aí um novo tipo de colonialismo moderno a altamente vantajoso para a metrópole. Os EUA percebiam que muito mais eficiente do que ocupar, e forçar o consumo, era o poder de exercer forte influência para criar necessidades e anseios de compra.

Como se não bastasse a necessidade dos produtos, do dinheiro e da reconstrução da infraestrutura, nos anos seguintes à Segunda Grande Guerra, o medo da União Soviética e do comunismo aproximou ainda mais as nações ocidentais de Washington. A nação ianque conseguia, em meados século XX, o que já era profetizado no século XVIII, ou seja, ser a nação mais poderosa do mundo e centro militar e cultural de todo o Ocidente.

Frente a toda essa discussão, pode-se afirmar que a relação dos EUA, no pós-guerra, agora com nações menores, não era de colonialismo propriamente dito, muito menos um neocolonialismo. Era algo diferente, novo, menos intrusivo, porém, não menos nocivo. Era um sistema de “propriedade ausenteísta”, ou poder sem responsabilidade, em alguns casos “mais danoso do que o governo direto” (KIERNAN, 2009, p. 201). A ideia de que levar os valores estadunidenses ao mundo era, mais do que um anseio ou uma política, mas o “destino anglo-saxão” permanecia, de certa forma, no imaginário estadunidense. É o que nos lembra Kiernan (2009, p. 210),

era uma versão nativa americana do fardo do homem branco, composta quase na mesma época da de Kipling. Seu primeiro secretário de Estado, o antigo radical Bryan, era todo admiração por seu programa de tornar países em desenvolvimento abertos para “uma invasão de capital e espírito empreendedor americano.

3.4.2 A Invasão econômico-cultural dos EUA

No início do século XX, além da inegável e evidente hegemonia militar e econômica, também a produção cultural dos EUA chegava a todas as partes do mundo, levando consigo muitas das representações ideológicas que a sociedade estadunidense tinha a respeito de si mesma e de outras populações e culturas. A sua autoconfiança estava alta, afinal, em pouco mais de cem anos, o país, que era apenas uma colônia britânica no Novo Mundo, conseguiu, no final do século XVIII, a sua independência e, logo no início do século XX, se tornar uma das maiores potências do planeta. O “Destino Manifesto” parecia estar se concretizando. Os estadunidenses sabiam disso e não escondiam tal orgulho e prazer do restante do mundo.

Na literatura, por exemplo, autores como Edgar Rice Burroughs – escritor, natural de Illinois – criavam histórias populares de aventura onde o

herói branco, anglo-saxão, encontrava e conquistava culturas e povos exóticos de lugares remotos – como nas *historinhas* do famoso herói, John Carter. Em *Tarzan*, por exemplo, personagem também criado por Burroughs, o mito do “nobre selvagem” de traços europeus, branco, que se torna o rei da selva, ganhava popularidade internacional. As representações do herói anglo-saxão, destinado a conquistar e salvar o mundo indefeso, eram levadas aos quatro cantos e se infiltravam também no imaginário de outras culturas, de outros países e de outros povos. Segundo as palavras de Kierman (2009, p. 253),

Cansado de controlar sua tribo de macacos, ele [Tarzan] sai em busca de verdadeiros companheiros, homens brancos como ele. Logo ele encontra uma mulher branca por quem se apaixona; ela é americana, uma sulista servida por uma negra convencionalmente ridícula chamada Esmeralda. Ela também é louvavelmente patriótica, e a união representa um romance anglo-americano ou anglo-saxão.

A primeira metade do século XX representou, assim, a largada para a brutal difusão industrial e cultural dos EUA pelo mundo. Os filmes de Hollywood eram conhecidos e idolatrados até por combatentes japoneses na II Grande Guerra, e o jazz conquistava fãs em diversos continentes (KIERNAN, 2009, p. 276). Consequentemente, a língua inglesa também ia a reboque desse processo e se espalhava nas músicas e nos filmes.

As guerras que destruíram parte do mundo e arruinaram as economias de todos os países europeus, continente até então centro do poder econômico e militar mundial. Foi, então, que uma nova, grande e poderosa nação se apressou em ocupar o vácuo de poder e garantir a todos entretenimento sofisticado, bens de consumo e modernidade. Um novo tipo de força colonizadora se espalhava, novo porque sua influência e hegemonia não eram mais somente exercidas através de exércitos e nem de colônias propriamente ditas, mas através do domínio e controle de quase todos os níveis estruturais do sistema capitalista, cada vez mais universalizado.

É inegável que os EUA, rapidamente, se tornaram a maior economia, o maior mercado consumidor, o maior polo tecnológico e industrial do planeta, passando a possuir a mais lucrativa indústria cultural de todo o mundo. Nas linhas e entrelinhas, quase sempre estavam marcadas e ilustradas as representações, retratando e reproduzindo, de novo, o Destino Manifesto. O

homem branco, anglo-saxão, estava agora, de fato, no poder, quase em nível absoluto.

No ano de 1915, o cineasta estadunidense, D. B. Griffith produziu o filme que figura, até hoje, como um dos mais lucrativos da história do cinema, chamado “O Nascimento de uma Nação”. O filme, um épico histórico, tentou mostrar como se deu a formação dos EUA. Ele retrata populações afrodescendentes como selvagens e estupradores de mulheres brancas, e a Ku Klux Kan é exibida como um grupo de heróis que resgatam as mulheres brancas dos seus captores negros. O filme também retrata, e celebra, as vitórias do homem branco – os primeiros colonos – nas batalhas contra as populações nativas. “O Nascimento de uma Nação” ganhou popularidade mundial e foi exibido em diversos países.

Nos anos 1930, as revistas em quadrinhos, com as aventuras de John Carter, conquistando outros mundos e outros povos, chegavam às bancas. Outras histórias, como, Buck Rogers e Flash Gordon, igualmente retratando heróis anglo-saxões que levam a ordem e a civilidade a outros povos, também se popularizavam. Logo, essas revistas foram exportadas e levadas a diversos países, inclusive ao Brasil. Nos anos 1950, Flash Gordon se tornou série de TV. Na década seguinte, 1960, séries como “Jornadas nas Estrelas”, mostrava as aventuras de uma nave espacial, com tripulantes de diferentes nações – e de diferentes planetas –, todos liderados pelo capitão estadunidense, James T. Kirk. As histórias e séries exibiam o lugar em que o homem anglo-saxão, branco e heterossexual deveria ocupar, sempre no mais alto posto. Como se vê, frente a tais estratégias e investidas, não havia mais nenhum limite para os EUA, apenas restava o espaço, a fronteira final.

Associada à cultura dos EUA – que, por todo o século XX, rapidamente se espalhava pelo mundo – também ia a língua inglesa. As músicas, as gírias, as expressões, as marcas, os *slogans* e os *jingles* em inglês invadiram quase todos os países do planeta. Era a língua das novas tecnologias, que entravam nas casas e no dia-a-dia das pessoas com as *televisions*, os *radios* e os cada vez mais modernos eletrodomésticos. O *American way of life* se espalhava pelo mundo com força total e, claro, ele já vinha com a sua própria língua.

Em 1940, o Presidente Franklin Roosevelt, com o objetivo de expandir e de garantir sua já grande e crescente influência em nações da América Latina, criou o *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs*²² (OCIA). O organismo, dirigido por Nelson Rockefeller, e ligado ao Departamento de Defesa dos EUA, era responsável por aplicar recursos em setores de informação, educação, saúde e alimentação. Foi nesse período, por exemplo, que diversos BEUs (Institutos Brasil-Estados Unidos) foram criados em diversas cidades do Brasil e da América Latina. Esses institutos e centros culturais tinham como um dos seus objetivos difundir a cultura dos EUA, indo, a reboque, claro, a difusão da língua inglesa, inclusive a partir de seu ensino sistemático. Segundo Alves (2017, p. 42), a estratégia do OCIA era expandir a influência daquele país,

Interferindo nas agências de notícias internacionais e nas imprensas locais, distribuindo panfletos, bandeiras, retratos etc., o *Birô* ia difundindo uma imagem positiva do governo, do povo e do estilo de vida norte-americano. Influenciava também na produção cinematográfica, inclusive de Hollywood, estimulando ou produzindo diretamente filmes de ficção, documentários e “jornais da tela” e os distribuindo para a América Latina. Ao mesmo tempo que fazia a promoção do seu país, também atraía a simpatia para o bloco dos Aliados (USA, Inglaterra, França, URSS e outros).

Em 1942, o *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs* incumbiu o já famoso Walt Disney a fazer uma viagem pelo Brasil da qual deveria resultar um novo desenho animado celebrando as boas relações entre os dois países. Pela viagem, Walt Disney receberia financiamento público para a produção de sua animação e esta também lhe abriria novos mercados consumidores, já que a Europa, até então seu maior mercado externo, já estava envolvida na Segunda Grande Guerra.

A atuação dos EUA para expandir e fortalecer sua hegemonia pelo mundo era bastante agressiva. Valia tudo para garantir o mercado consumidor e aliados contra seus inimigos externos, como os países do

²² Escritório Interamericano de Coordenação de Negócios [tradução do autor].

chamado Eixo²³ na Segunda Guerra e contra a URSS, durante a chamada “Guerra Fria”²⁴. Como revela Alves (2013, p. 43)

Foi principalmente o fato de a penetração cultural norte-americana ter sido planejada pelo governo dos Estados Unidos com objetivos imperialistas que nos levou a caracterizá-la como invasão e não influência.

No bojo de todo esse processo de “conquista de mentes e corações” pelo imperialismo cultural estadunidense, o Brasil, como maior potência da América Latina, foi sempre tratado como prioridade pelas autoridades daquele país. A subserviência brasileira aos interesses e investimentos dos EUA no nosso território chegou ao ponto de um deputado brasileiro, baiano, Otávio Mangabeira, ter sentido o desejo, ou a necessidade, de se ajoelhar perante o general dos EUA, Dwight Eisenhower – que viria, mais tarde, a se tornar presidente daquele país – e beijar-lhe as mãos ao cumprimentá-lo, em uma visita oficial à América do Sul. A foto do referido beijo se tornou símbolo histórico do imperialismo estadunidense e do patente servilismo do Brasil, como se vê na Figura 1 abaixo.

FIGURA 1 - Otávio Mangabeira, então deputado federal pela Bahia na legenda UDN (União Democrática Nacional), ajoelha-se e beija a mão do general estadunidense Dwight Eisenhower.



Fonte: Acervo digital da Folha de São Paulo²⁵

²³ Alemanha, Japão e Itália, além de Hungria, Bulgária, Romênia e Iugoslávia, com participações menores.

²⁴ Conflito político, militar, tecnológico, econômico, social e ideológica entre as EUA e URSS. A guerra é chamada de “fria” porque não houve um conflito direto entre as duas nações (as mais poderosas da época), dada a inviabilidade da vitória de qualquer dos em caso uma batalha nuclear (os dois lados sabiam que um conflito acabaria na destruição dos dois países).

Nos anos seguintes, os EUA estiveram presentes, influenciando de forma direta ou indireta, a todos os grandes, e quase sempre controversos, acontecimentos da história brasileira. Washington, por exemplo, em princípio se posicionou contra o plano de metas do Presidente Juscelino Kubitschek, que visava, dentre outras coisas, industrializar o país. Logo que entenderam, porém, que o plano de metas, na verdade, facilitava a vinda de indústrias estrangeiras, em detrimento das brasileiras, os EUA se tornou entusiasta das políticas de Juscelino.

Não foi por outro motivo que alguns anos depois os USA e o FMI (Fundo Monetário Internacional) se colocaram inicialmente contra o Plano de Metas de Juscelino Kubitschek, que propunha o desenvolvimento de indústrias de base no país (ALVES, 2013, p.45).

A eleição de Jânio Quadros para presidência do Brasil (1960), porém, levou preocupações aos EUA. Ao reestabelecer relações diplomáticas com a URSS e ao não apoiar a fracassada tentativa de invasão a Cuba, o governo brasileiro ia de encontro a fortes interesses estadunidenses. A renúncia de Jânio Quadros de seu curto governo (de janeiro a agosto de 1961), e a consequente posse de João Goulart, seu vice, à presidência do Brasil, levou ainda maiores preocupações a Washington.

João Goulart estava inclinado politicamente mais à esquerda do que seu antecessor e tinha como planos de governo limitar a remessa de lucros de empresas estrangeiras no Brasil para o exterior e realizar reformas agrária, administrativa, eleitoral, fiscal e urbana. Jango, como também era conhecido João Goulart, ainda tinha o apoio de movimentos sociais como a União Nacional dos Estudantes (UNE), sindicatos e da elite artística (ALVES, 2013, p.46). Tudo isso preocupava a classe alta brasileira.

Com a ajuda, então, dos EUA e dos militares brasileiros, uma forte campanha da mídia nacional²⁵ tentava associar o governo de Jango a uma possível ameaça comunista. O apelo à sociedade brasileira para a proteção de “valores tradicionais”, como Deus, pátria e família foi grande, convincente e efetivo, rapidamente, João Goulart passou a ser visto como uma ameaça, e

²⁵ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fotos/img35.htm>>. Acesso em: jan. de 2017.

²⁶ Já naquela época a mídia demonstrava ter o poder de eleger e derrubar presidentes democraticamente eleitas(os).

seu apoio popular caiu. Com auxílio logístico e financeiro dos EUA, um bem sucedido golpe de Estado foi realizado e um longo e implacável regime militar foi instaurado. O primeiro presidente escolhido pelos militares para governar o país, o marechal cearense Humberto de Alencar Castelo Branco, foi recebido com festas por grandes jornais da época. Seu governo durou três anos, de 1964 a 1967.

Como em diversos países da América Latina, os EUA exerciam, às sombras, políticas que iam de encontro ao que era pregado às claras. Os valores democráticos defendidos em discursos e pronunciamentos eram “flexibilizados” quando a política adotada por países “menores” não correspondiam aos seus interesses econômicos e políticos imediatos. O comunismo, de fato, não se compatibilizava com os ideais pregados e defendidos por Washington, porém, regimes ditatoriais apoiados pelos EUA também iam, em teoria, diretamente de encontro a tais princípios.

Tal comportamento dos vários governos dos EUA, ao longo da história, mostra que a incoerência sempre foi evidente e isso fazia parte desse novo imperialismo estadunidense. Manipulação da mídia, fabricação de consenso, criação de necessidades, geração artificial de demanda, manipulação de preços, criação de crises etc. eram, e ainda são, todos, instrumentos utilizados para exercer, manter e ampliar domínios e áreas de influências, além de proteger a própria economia dos EUA.

3.4.3 A ideologia do novo império

A filósofa Marilena Chauí afirma, a partir de uma perspectiva Marxista, que valores ideológicos são naturalmente contraditórios (CHAUÍ, 1980). Ideologias seriam construídas a partir de como a sociedade está estruturada e de como suas relações econômicas se encontram organizadas. Disfarçadas de axiomas universais, as ideologias, na realidade, apenas reproduziriam as incongruências, desigualdades e interesses de grupos sociais dominantes.

Para isso, tanto as produções de mídia como as produções artísticas desempenham papel fundamental. Sob a bandeira ideológica da liberdade, por exemplo, a população brasileira foi levada a apoiar o golpe militar de

1964, do qual em poucos anos se arrependeria. Mais recentemente, à mesma população brasileira se tenta vender a ideia de que a diminuição de direitos trabalhistas e benefícios previdenciários representam “modernização”.

Como se observa, as ideologias, muitas vezes, fazem com que a maioria das pessoas, acreditando estar defendendo axiomas lógicos e universais, seja levada a apoiar políticas públicas excludentes e a manter estruturas sociais claramente prejudiciais ao próprio grupo social do qual fazem parte, em benefício de uma minoria dominante. É o que diz Chauí (1980, p. 33),

Está aberto o caminho para a ideologia política que explicará a sociedade através das formas dos regimes políticos (aristocracia, monarquia, democracia, ditadura, anarquia) e que explicará a história pelas transformações do Estado (passagem de um regime político para outro) (CHAUÍ, 1980, p.33).

Ou ainda na visão de Alves (2013, p. 56),

Sendo o Brasil um país de sistema capitalista e girando na órbita dos USA, os conteúdos e formas dos filmes, notícias, quadrinhos, brinquedos etc. que nos são dados a consumir veiculam a ideologia burguesa (nacional e norte-americana), que pode ser percebida evidentemente também nas situações de vida mais comuns em que nos encontramos e na maneira como diante delas nos posicionamos.

No Brasil, e em todo ocidente, é relativamente fácil identificar ideologias baseadas na importância do dinheiro – sempre relacionado a “sucesso” – assim como na associação de consumo com felicidade, e na noção de que as pessoas devem “trabalhar duro” para seus chefes e para a prosperidade de suas empresas. É também comum reconhecer ideologias que reproduzem a ideia de que os empresários, e as pessoas ricas, são “vencedoras”, e de que a desigualdade social seria resultado de esforço e merecimento individual de uns, e falta de esforço e não merecimento de outros.

Ao consumir-se, de forma acrítica, a avassaladora quantidade produtos culturais importados dos EUA, a população de outros países passa, potencialmente, a incorporar ideologias de culturas nas quais não está inserida. E, assim, massificam interesses, padronizam mercados

consumidores, mantêm e reproduzem estruturas sociais desiguais. Com argumenta Alves (2013, p. 57), isso explicaria

o porquê de um “José da Silva”, aqui do Brasil, sustentar o mesmo sistema de valores de um “John Smith” lá dos USA; de um “Jesuino Mandacaru”, ajudante de pedreiro, estar cantando, nos andaimes de uma construção no Ceará, o mesmo rock que o surfista “Beto”, universitário, está ouvindo num barzinho da moda, no Rio de Janeiro; ou de uma “Maria das Dores”, doméstica, residente na periferia de São Paulo, votar nos mesmos candidatos dos grandes empresários que têm escritórios nas avenidas Faria Lima, Paulista ou Águas Espraiadas, centros empresariais estilo “nova-iorquino” da cidade.

3.4.4 Globalização imperialista

A globalização dos tempos de hoje, já há alguns anos, é uma realidade, e em grande parte graças à tecnologia que aproximou culturas, encurtou distâncias e ultrapassou fronteiras. Entretanto, muito se fala de globalização como processo e pouca atenção se dá ao seu conteúdo. No atual estágio e momento histórico da humanidade se torna mais necessário do que nunca questionar o que, exatamente, vem sendo globalizado.

Se mesmo antes da internet, dos computadores e dos *smartphones*, já era possível se falar em domínio econômico e “invasão cultural”, depois da revolução tecnológica das últimas décadas ficou ainda mais fácil. Os detentores do poder econômico, hoje, como nunca antes na história, têm todos os mercados globais ao alcance dos dedos. Um *click* no *mouse* de um computador pode fechar negócios multimilionários em países do outro lado do planeta.

A exportação de produtos digitalizáveis, como filmes, músicas, livros, programas de computador, aplicativos de celulares, e muitos outros, são comercializados diretamente pela internet, ou seja, chegam aos seus consumidores instantaneamente sem necessidade de deslocamento, de transporte e de viagens. A impressão 3D no futuro, poderá representar o fim de vários processos de exportação. Um produto, por exemplo, vendido em larga escala a um país do outro lado do mundo será transmitido via internet a um sistema industrial de impressoras 3D e estas produzirão *in loco* o produto

que ainda hoje teria que ser importado. Sobre tal questão, são esclarecedoras as palavras de Bauman (1999, p. 18):

Em contraste com os ausentes proprietários fundiários do início dos tempos modernos, os capitalistas e corretores imobiliários da era moderna recente, graças à mobilidade de seus recursos agora líquidos, não enfrentam limites reais o bastante - sólidos, firmes, resistentes - que obriguem ao respeito. Os únicos limites que se poderiam fazer sentir e respeitar seriam aqueles impostos administrativamente sobre o livre movimento do capital e do dinheiro.

Entretanto, só é possível desfrutar das benesses da globalização aquelas pessoas que têm acesso à ela, complementa o autor:

Infelizmente, a tecnologia não causa impactos nas vidas dos pobres do mundo. De fato, a globalização é um paradoxo: é muito benéfica para muito poucos, mas deixa de fora ou marginaliza dois terços da população mundial (BAUMAN, 1999, p. 79).

A verdade inconveniente da globalização, porém, mostra uma realidade extremamente excludente para muitos e abundante de oportunidades para poucos. Para a minoria mais rica da população, com pleno acesso às mais variadas tecnologias e plataformas eletrônicas, a globalização chega como boas-novas e como um oceano de oportunidades para negócios e intercâmbios culturais. Já a maioria da população apenas observa a revolução acontecendo para poucos privilegiados.

As representações associadas à globalização (rapidez na comunicação, acesso a diferentes culturas, prosperidade, tecnologia etc.) em parte, sim, se cumpriram, porém, como mencionado acima, apenas para um grupo seleto de pessoas. Para o restante da população, como previu Milton Santos, as coisas não aconteceram como se esperava. Segundo o geógrafo e professor brasileiro,

De fato, para a maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a SIDA se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inaccessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os

egoísmos, os cinismos, a corrupção (SANTOS, 2013, p. 19-20).

Além disso, Santos (2012, p. 20) diz ainda que “a perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas”. Ou seja, para ele “todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização” (SANTOS, 2013, p.20).

As relações desiguais entre os países também não foi alterada em virtude da atual globalização, ao contrário, tais distorções foram, em muitos casos, acentuadas. Se antes já se falava em invasão cultural e hegemonia econômica, com esta globalização, tais processos se tornaram ainda mais intensos e facilitados.

Graças à globalização, hoje, por exemplo, a especulação financeira gera rendimentos e quebra mercados inteiros em questão de minutos. Produtos culturais podem ser consumidos em tempo real, a vida de celebridades, o culto ao corpo, shows e festivais internacionais de música, *reality shows*, filmes e séries, tudo pode ser consumido vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana. Se antes era necessário esperar anos para que um episódio da série “Jornada nas Estrelas” chegasse ao Brasil, hoje é possível assistir a todas as temporadas deste e de diversos outros programas de televisão de uma vez só, sem sair de casa.

A globalização, na realidade, tornou-se instrumento de massificação, mas, não necessariamente, de inclusão. Para ser possível falar em igualdade entre os povos e cidadania global seria necessário estar presente um certo tipo de democratização de produtos e de oportunidades *globalizáveis*. Entretanto, o que se vê são os mesmos protagonistas globais de sempre comandando todo o processo em seu próprio benefício. Mais uma vez, vale ler palavras de Milton Santos:

Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto o culto ao consumo é estimulado (SANTOS, 2013, p.19).

Na esteira dessa discussão, Milton Santos (1999) enxerga três dimensões para o corrente processo de globalização. Em uma primeira dimensão, a globalização se dá na esfera do irreal e da fábula, algo que muito promete e pouco entrega como resultado. Uma segunda dimensão da globalização, por outro lado, se dá na esfera real, do que de fato a globalização produz, ou seja, mais desigualdades e perversidade. A terceira e última dimensão, porém, enxerga a globalização em seu potencial, ou seja como uma evolução do processo perverso *globalizatório*, acontecendo de baixo para cima, a partir de uma conscientização generalizada. Em outras palavras, ele acredita que, após um período de sofrimento, o próprio povo, a base da pirâmide, em algo como um motim, irá, eventualmente, tomar posse dos instrumentos da globalização e fazê-la do seu jeito. Ainda segundo Santos (2013, p. 171),

[a] reconstrução vertical do mundo, tal qual a [atual] globalização perversa está realizando, pretende impor a todos os países normas comuns de existência e, se possível, ao mesmo tempo e rapidamente. Mas isto não é definitivo. A evolução que estamos entrevendo terá sua aceleração em momentos diferentes e em países diferentes, e será permitida pelo amadurecimento da crise.

3.4.5 A globalização do inglês

Graças ao colonialismo, neocolonialismo e ao imperialismo – este último já facilitado pela globalização –, a língua inglesa se tornou o idioma mais popular do planeta. Uma língua, que no final do século XIX, já havia chegado a todos continentes por meio dos navios ingleses, e agora, no final do século XX e início do século XXI, chega com maior ou menor intensidade, a quase todos os países e regiões do planeta.

Tendo em vista a história recente dos países hegemônicos de língua inglesa, e de como esses países exerceram e exercem seu domínio e seu poder, fácil agora se torna responder às perguntas que questionam os motivos que fizeram do inglês a língua global e a língua que hoje navega com desenvoltura nas ondas da globalização. Possuindo ainda os EUA o poder econômico e tecnológico, apesar de alguns reveses, e sendo o país que conseguiu invadir culturalmente quase todos as outras nações do mundo,

com sua indústria do entretenimento; sendo os EUA sede das maiores e mais poderosas empresas de tecnologia, diante de todos esses instrumentos de exercício e manutenção de poder, para o bem ou para o mal, nada mais “natural” que o idioma mais utilizado nos processos relacionados à globalização acabasse sendo o inglês, tornando-se, desta forma, o idioma do grupo que domina e controla todo o processo, da elite econômica.

Em poucos anos do atual processo de globalização, o inglês conseguiu se estabelecer como o idioma do entretenimento, da ciência, da diplomacia, da tecnologia e do turismo. Graças à invasão cultural, músicas em inglês se espalham por todo o mundo e disputam espaço com artistas locais, enquanto que o oposto raramente acontece. Filmes em inglês, com raras exceções, como na Índia e na Nigéria, representam a maior parte das projeções nas salas de cinema. Expressões e palavras em inglês se incorporam às línguas de outros países com extrema facilidade (PHILLIPSON, 1992, p. 7), a ponto de muitas dessas nações editarem leis proibindo anglicismos. Profissionais de todo o mundo, também, por exigência do mercado, se preocupam em aprender a língua inglesa. Escolas oferecem o inglês como disciplina obrigatória e, a cada dia que passa, a educação bilíngue, ao menos em países emergentes como o Brasil, ganha espaço e popularidade.

Dentro desse contexto, principalmente nos últimos cinquenta anos, uma enorme indústria de material didático surgiu e se desenvolveu. Cursos internacionais de inglês se transformaram em empresas multinacionais. O material editorial, como dicionários e livros, ocupa enormes sessões em quaisquer livrarias, e mesmo nas menores lojas, livros que prometem conseguir fazer o leitor supostamente aprender “todo” o idioma em poucos meses, e aqueles que afirmam conseguir tornar qualquer pessoa um falante “nativo”, não raramente, ocupam lugar de destaque nas prateleiras devido à grande popularidade e apelo comercial.

Como disse David Crystal, tudo, de fato, já é óbvio. Ninguém mais questiona o carácter global do inglês. O objetivo imperial foi alcançado. O que as nações hegemônicas de língua inglesa podem fazer agora é consolidar esse *status* e garantir que nada, no futuro, detenha o idioma. O inglês hoje consegue se impor ao mundo, sem, na verdade, se impor. A frase parece

ilógica, entretanto, ela está ligada ao que Chomsky (1989) chama de “consenso fabricado”²⁷. Os países onde a língua inglesa é o idioma nativo, graças ao imperialismo e à globalização, conseguiram fabricar a necessidade global pelo inglês. Coube, e ainda cabe ao restante do mundo, a obrigação de se apressar para aprender o idioma, pois como lembra Pennycook (2001), para muita gente, a expansão global do inglês ainda é algo natural, neutro e benéfico para a humanidade.

Em suma, esta breve discussão levada a cabo neste capítulo busca deixar claro que, como qualquer língua de grande poder e influência oriunda do chamado Velho Mundo, sempre foi e sempre será a boa amiga e companheira dos impérios. Esta língua paroquial que começou a ganhar notoriedade com a derrota da invencível armada espanhola no século XVI, evento que contribuiu decisivamente para impulsionar as pequenas ilhas britânicas ao topo do mundo, já pode hoje se orgulhar de ter alcançado o inegável *status* de língua global, ratificando o que afirma Phillipson (1992), ao descrever tal trajetória de forma crítica, lembrando que um império se foi, mas deixou outro extremamente vivo e atuante. Ou seja, “o império britânico deu lugar ao império da língua inglesa” (PHILLIPSON, 1992, p.1).

Pensa-se, contudo, que o “império da língua inglesa” produz os próprios mecanismos de problematização dos lugares que mais comumente representa. Na esteira de Canagarajah, pondera-se que cada lugar onde ela é ensinada passa por reversões e reconfigurações em que se imprime um modo ativo e criativo de usá-la. Não se pode, portanto, ignorar a habilidade e criatividade locais de resistência não necessariamente à língua, mas ao que se deseja trazer com ela.

Avançando sobre o tema, no capítulo seguinte, será realizado um breve estudo teórico sobre o “imperialismo linguístico”. Sua definição, principais características, críticas e novas tendências investigativas.

²⁷ Chomsky usa o termo para se referir, especificamente à imprensa, mas a ideia de um consenso estrategicamente planejado para criar uma demanda se aplica perfeitamente à língua inglesa, na visão de Phillipson (2007).

4 IMPERIALISMO LINGUÍSTICO E SEUS DESDOBRAMENTOS

O meu livro sobre imperialismo linguístico (PHILLIPSON, 1992) explora como a língua inglesa manteve um papel dominante nas ex-colônias, seu papel crucial nas relações Norte-Sul, e a forma como o seu ensino consolidou a hierarquia entre as línguas, evidentemente, com o inglês no topo (PHILLIPSON, 2010, p.55).²⁸

4.1. INTRODUÇÃO

Neste segundo capítulo dos pressupostos teóricos do trabalho, pretendo discutir a conceitualização do termo “imperialismo linguístico” e, claro, os desdobramentos daí advindos, em especial para o ensino de língua inglesa (ELI). O imperialismo, fundamentado nos mais diversos motivos e razões, queiramos ou não, faz parte da história das civilizações. Além do seu apelo econômico, ele se nutre, também, de forte etnocentrismo, ou seja, de “uma ideologia de superioridade e de dominação que pretende impor os próprios critérios (étnico-culturais, masculinos, respectivamente) à parte dominada” (ESTERMANN, 2014, p. 356)²⁹. A associação desses dois elementos, hegemonia – econômica, cultural e militar – e etnocentrismo, baseado na ideia de que o outro é, sob alguma perspectiva, inferior, pavimenta o caminho do colonialismo e do imperialismo de Estado.

Em sua dimensão “linguística”, o imperialismo se dá pelos mesmos motivos – hegemonia e etnocentrismo – e se caracteriza como um conjunto de representações que exaltam uma língua em detrimento de outra(s). São imagens e símbolos construídos e impostos a respeito de um idioma que reproduzem as relações de desigualdade entre os povos e entre as próprias línguas. Falar em “imperialismo linguístico”, na conjuntura atual, por exemplo, é descrever uma realidade global onde a língua de uma nação tida como hegemônica simboliza o poder, a internacionalização, o sucesso, o

²⁸ *My book on linguistic imperialism (Phillipson 1992) explores how English has retained its dominant role in former colonies, its pivotal role in North-South relations, and the way language pedagogy has consolidated a hierarchy of languages, invariably with English at the top.*

²⁹ *Una ideología de superioridad y de dominación que pretende imponer los propios criterios (étnico-culturales, respectivamente masculinos) a la parte subalterna.*

conhecimento, o dinheiro, a fama etc., enquanto que as outras línguas, menos importantes, seriam úteis apenas em suas esferas locais de uso.

Se é realmente possível falar, hoje, em uma língua de caráter ultra-imperialista, vendida como o idioma que o mundo deve aprender a admirar e utilizar em praticamente todas as esferas da sociedade global, não há dúvidas de que essa língua é o inglês, como assinala Graddol (2006, p. 10-11):

Estudantes de inglês estão aumentando em número e diminuindo em idade. Como manchete, essa informação não chama muito atenção. Nós estamos acostumados à ideia do inglês crescendo em popularidade ao redor do mundo. Longe de ser notícia, isso se tornou um dos fatos mais presentes da vida global moderna – uma moda que começou no final do século dezenove, quando o inglês foi levado da Europa para o Japão como a nova língua do mundo.³⁰

Como já apresentado no presente trabalho, na visão ora adotada, não há nada de natural nem de normal no fato de a língua inglesa ter atingido status de língua franca global, ao contrário, todo o processo que colocou o inglês no patamar onde hoje ele se encontra sempre foi cercado de grande violência, desrespeito e exploração das culturas, costumes e idiomas dominados. O inglês ser hoje a língua global é consequência direta de alguns fatores elencados por Hunter (1997, p. 98): 1) o colonialismo mercantilista britânico; 2) o neocolonialismo industrial, também britânico – e, mais tarde, estadunidense –; e, 3) principalmente, nas últimas sete décadas, pós Grandes Guerras, do imperialismo econômico-financeiro e cultural dos EUA. Assim, como complementa o autor, “poderio econômico provou ser, consideravelmente mais eficiente para estabelecer hegemonia do que o poderio militar, tanto em rapidez quanto em eficiência” (HUNTER, 1997, p.98)³¹.

³⁰ *English learners are increasing in number and decreasing in age. As a news headline it is not much of a story. We've become used to the idea of English growing in popularity across the world. Far from being news, it has become one of the few enduring facts of global modern life – a trend which began in the late 19th century when English was heralded, from Europe to Japan, as the new rising world language.*

³¹ *Economic force has proved to be considerably more effective than military in both the speed and efficiency of establishing hegemony.*

Curioso acompanhar como um falante nativo de um país central de língua inglesa, os EUA, se conscientiza da força colonizadora da sua língua quando viaja para outro país e percebe a presença marcante do inglês.

Como um americano ensinando inglês no Japão, a questão me ocorreu como deve ter ocorrido a muitos que também o fizeram – por que não é o contrário? Por que não é o japonês que é ensinado no currículo base nas escolas dos EUA, e não vice-versa? E qualquer um que pense sobre isso por mais de cinco segundos invariavelmente se esbarra com alguma versão dessa mesma ideia. É a ideia que me foi introduzida quando criança, por meu vizinho Roy, alegremente profetizando, do outro lado da cerca, o apocalipse durante a Guerra Fria: “cara, é melhor você se preparar para aprender russo! He, he, he!” A ideia é que língua e poder estão conectados; eles aprendem inglês porque ‘nós’ ganhamos a guerra; se ‘nós’ tivéssemos perdido a Guerra Fria eu teria que aprender russo (ou pior, o sistema métrico!). Claro que isso soa exagero, mas toca na ideia central: que língua e poder estão ligados. É essa ligação que nos leva ao inglês no Japão (SOUTHER, 2007, p.125).³²

O imperialismo estadunidense do pós-guerra é marcado por um tipo de dominação de natureza distinta do colonialismo e do neocolonialismo. Não se trata mais de uma invasão territorial, nem colonial em seu sentido estrito, muito menos militar, mas de uma invasão baseada na força da economia, da cultura, da mídia e do modo de vida daquela sociedade. Como atesta Estermann (2014, p. 350),

com a independência formal das colônias não termina sua condição de ‘colonizadas’ nem sua fundamental ‘colonialidade’ [...] mesmo que os meios de dominação tenham mudado de uma ocupação militar e política para um imperialismo econômico, uma ocupação simbólica e

³² *As an American teaching English in Japan, the question occurred to me, as I’m sure it has to the many who share that description – why is it not the other way around? Why isn’t it Japanese that is taught as core curriculum in American schools and not vice versa? And anyone who thinks about it for more than five seconds invariably bumps up against some version of the same idea. It is the idea that was introduced to me at an early age by my neighbor Roy, gleefully preaching cold war era-doom over our backyard fence: “boy, you better git’ ready to start learning Russian! he, he, he!” The idea is that language and power are connected; ‘they’ learn English because ‘we’ won the war, and that if we lost the cold war, I would have had to learn Russian (or worse, the metric system!). Of course this sounds an exaggeration, but it touches on the central idea: that language and power are linked. It is this link that leads us to English in Japan.*

midiática, um anatopismo filosófico e alienação cultural cada vez mais sutis.³³

Nesse contexto, a partir do século XX, a língua inglesa passou a desempenhar papel muito mais importante do que aquele desempenhado durante o colonialismo e o neocolonialismo. Sem mais a força e a imposição de exércitos, e sem a presença territorial de colonos, é a língua que se torna a representação máxima da presença econômica, midiática e cultural dos EUA nos diferentes países. É, de fato, como se o império Britânico tivesse mesmo dado lugar ao império do inglês, como nos lembra Phillipson (1992, p.1).³⁴

A língua inglesa, portanto, nos últimos setenta anos, acompanhando a expansão hegemônica e econômico-cultural dos EUA, tem apenas crescido em popularidade. Em um imperialismo caracterizado não mais pela imposição direta – mas pela criação artificial de demanda – o idioma passou a ser vendido ao mundo como um bem cultural extremamente útil e como algo que garante acesso a uma infinidade de produtos e informações não acessíveis em outros idiomas. A ideia era, e continua sendo, de fazer com que aqueles que sofrem as consequências do imperialismo desejem aprender o inglês, que sintam a necessidade de utilizá-lo e que acreditem que sem essa língua não conseguirão desenvolver todo seu potencial no mundo globalizado.

A criação de demanda se assemelha ao que Chomsky chama de “consenso fabricado” e faz parte do conceito de Gramsci sobre hegemonia (AMARAL, 2013, p. 21). Para ambos, as forças dominantes se valem de uma estrutura social, econômica, cultural e política em que os mais fracos são levados a tomar decisões – aprender inglês, por exemplo –, acreditando que essas são apenas do seu interesse e reflexo apenas da sua vontade. São escolhas que aparentam ser fruto da liberdade individual, mas, que, na verdade, em grande parte, são resultado de uma silenciosa e discreta imposição que torna a “escolha” de se aprender a falar inglês quase que

³³ “[...] con la “independencia formal” de las colonias no termina su condición de ser “colonizadas” y su “colonialidad” fundamental, sino que se ahonda aún más, solo que los medios de dominación hayan cambiado de una ocupación militar y política a un imperialismo económico, una ocupación simbólica y mediática, un anatopismo filosófico y una alienación cultural cada vez más sutiles”.

³⁴ “The British empire has given way to the empire of English”.

inevitável para, por exemplo, um bom emprego, ascensão social, entre outros. Fazer com que o mundo acreditasse que aprender seu idioma era (e é) uma necessidade foi, talvez, a maior e mais lucrativa vitória dos EUA desde a II Grande Guerra.

As acepções de Gramsci e Chomsky, que fundamentaram a opinião de Phillipson (1992), geraram muita polêmica, como se verá no subcapítulo dedicado às críticas que Phillipson recebeu. Muitos acadêmicos, professores e alunos de inglês não se sentiram bem na posição em que foram colocados – respectivamente, instrumentos e alvos do imperialismo linguístico, mas, antes, de se falar nas críticas, é importante mergulharmos na teoria original de Phillipson, como veremos a seguir.

4.2 IMPERIALISMO LINGUÍSTICO – PRIMEIROS ESTUDOS

No ano de 1992, como já mencionado, Robert Phillipson, professor britânico radicado na Dinamarca e ex-diretor geral do Conselho Britânico, definiu a expressão que batizou polêmico seu livro, *Linguistic Imperialism*, como a “dominação do inglês afirmada e perpetuada pela construção e contínua reconstrução de desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e outras línguas” (PHILLIPSON, 1992, p. 47). Ou seja, o conceito assume que a língua inglesa domina outros idiomas e que esta é alimentada por relações de desigualdade permanentemente construídas entre essas línguas.

Para o pesquisador, “imperialismo linguístico” é uma espécie de “linguicismo”, termo cunhado pelo próprio autor e por sua esposa, a pesquisadora dinamarquesa, Tove Skutnabb-Kangas, em 1986, que, assim como outros “-ismos” – racismo e sexismo, por exemplo – vinculam-se à ideia de que um grupo, no caso, uma língua, tem mais poder do que outro (PHILLIPSON, 1992), algo que poderia ser definido como uma espécie de “etnocentrismo linguístico” como se vê a seguir:

Linguicismo envolve a representação da língua dominante atribuindo-lhe características desejáveis com o propósito de

inclusão, e o oposto às línguas dominadas, com o propósito de exclusão (PHILLIPSON, 1992, p.55).³⁵

Mesmo em países onde o inglês não é língua nativa, o idioma e suas representações imperialistas chegam com tanta força que, em alguns casos, como nas nações escandinavas, por exemplo, o inglês tem substituído as línguas locais em certos domínios específicos, como na tecnologia e no entretenimento (PHILLIPSON, 1992, p. 27). E até mesmo em países hoje considerados nativos de língua inglesa, a chegada do idioma na Austrália, Nova Zelândia e África do Sul, por exemplo, foi a um custo altíssimo. Línguas nativas inteiras desapareceram e as restantes hoje lutam duramente por sua sobrevivência (PHILLIPSON, 1992, p.17).

Também, na África, línguas nativas de países que foram colonizados pelo Reino Unido, mesmo a após o fim da colonização, se veem marginalizadas e confinadas ao uso familiar, em prol da língua inglesa que, na grande maioria dos casos, permaneceu, mesmo após a saída do exército britânico, como o idioma da elite e do governo (PHILLIPSON, 1992, p. 28).

Sobre a questão relacionada à resistência ao inglês, o escritor queniano Ngũgĩ wa Thiong'o (1986) dá um forte relato de como foi a relação que a língua inglesa estabeleceu com os idiomas locais naqueles países:

Eu nasci em uma grande família de camponeses: pai, quatro esposas e algo em torno de vinte e oito crianças. Eu também pertencia, como todos nós naquele tempo, a uma família estendida, maior, e à comunidade como um todo. [...] nós falávamos gikuyu dentro e fora de casa. Eu consigo lembrar, claramente, aqueles finais de tarde ao redor da fogueira quando contávamos histórias (WA THIONG'O, 1986, p.10).³⁶

Nesse sentido, wa Thiong'o continua:

Nós, então, aprendemos o valor das palavras, seus significados e suas nuances. [...] A língua, através de imagens e símbolos, nos deu uma visão de mundo, e tinha uma beleza intrínseca. [...] E então eu fui para a escola, uma escola colonial, e essa harmonia foi quebrada. A língua da minha educação não era mais a língua da minha cultura. [...] O inglês se tornou o idioma da minha educação formal. No

³⁵ *Linguicism involves representation of the dominant language, to which desirable characteristics are attributed, for purposes of inclusion, and the opposite for dominated languages, for purposes of exclusion.*

³⁶ *I was born in a large peasant family: father, four wives and about twenty-eight children. I also belonged, as we all did in those days, to a wider extended family and to the community as a whole. [...] We spoke Gikuyu in and outside the home. I can vividly recall those evenings of story-telling around the fireside.*

Quênia, o inglês se tornou mais que uma língua: era **a** língua, e todas as outras tinham que se curvar em respeito a ela (WA THIONGO, 1986, p.11. **grifo do autor**).³⁷

Ainda segundo o escritor queniano, os alunos que fossem flagrados falando em suas línguas nativas, e não no inglês, nas proximidades das escolas coloniais, sofriam punições físicas. Deveriam, também, pagar multas e, por causa da “infração”, eram obrigados a colocar placas de metal ao redor do pescoço com as inscrições, “eu sou burro” (WA THIONGO, 1986, p. 11).

Na Índia, por exemplo, já há quase setenta anos independente, livre da colonização britânica, grande parte da educação universitária, ainda hoje, se dá em inglês. Em um país com tantos idiomas locais, a língua inglesa passou a desempenhar, também, a função de idioma unificador, especialmente entre as elites indianas (HUNTER, 1997, p. 91).

A identificação da elite dos países ditos periféricos com a língua inglesa é explicada por Johan Galtung (1971). Este autor afirma que “imperialismo é uma espécie do gênero, dominação e relações de poder. É o subtipo de algo, e tem, ele mesmo, subespécies a serem exploradas” (GALTUNG, 1971, p. 81)³⁸. O próprio “imperialismo”, portanto, seria também um gênero da qual se extrairiam cinco subespécies, a saber: imperialismo econômico, político, militar, da comunicação e imperialismo cultural (GALTUNG, 1971, p. 91). Afirma ainda o autor, que a dominação cultural dos países tidos como centrais sobre países periféricos é especialmente eficaz entre as elites locais dessas sociedades. Ou seja, as classes mais altas de nações periféricas desenvolvem uma identificação de natureza subserviente e aculturada baseada na harmonia de interesses, com a elite dos países hegemônicos.

Segundo Phillipson (1992, p. 52), com base na grande teoria descrita por Galtung (1971), o imperialismo linguístico estaria inserido na modalidade “imperialismo cultural”. Porém, a face linguística do imperialismo, em virtude

³⁷ *We therefore learnt to value words for their meaning and nuances. [...] The language, through images and symbols, gave us a view of the world, but it had a beauty of its own. [...] And then I went to school, a colonial school, and this harmony was broken. The language of my education was no longer the language of my culture. [...] English became the language of my formal education. In Kenya, English became more than a language: it was **the** language, and all other had to bow before it in deference.*

³⁸ *Imperialism is a species in a genus of dominance and power relationships. It is a subtype of something, and has itself subtypes to be explored later.*

da sua força e penetração, se estenderia, também, a todas as outras modalidades – imperialismo econômico, político, militar e da comunicação.

O ensino de inglês no Brasil, por exemplo, é caracterizado por uma realidade que ilustra bem as diferenças de classes, assim como a relação dessas classes com a própria língua. Enquanto os filhos das famílias da elite econômica brasileira aprendem inglês com relativa proficiência, em escolas particulares e em cursos livres especializados e caros, os filhos das classes mais baixas, da periferia, apesar de terem aulas semanais obrigatórias de inglês nas escolas públicas, aprendem muito pouco do idioma. Como mostra pesquisa recente sobre o ensino de inglês no Brasil conduzida pelo British Council (2015, p. 41), “muitos atores (coordenadores, gestores públicos e até alunos) consideram que aprender inglês é um ‘luxo’, distante da realidade das populações mais vulneráveis”.

Enquanto os estudantes de classes média e alta demonstram interesse e identificação com a língua – para jogar *videogames* e assistir séries estadunidenses na Netflix, HBO, Warner Channel, Sony Entertainment Television etc. – os alunos oriundos de comunidades mais pobres, sem acesso a vários dos produtos tecnológico-culturais importados dos EUA, acabam desenvolvendo menor identificação com a língua e, conseqüentemente, menor interesse em aprendê-la. Talvez por isso que, nas escolas públicas, o inglês “sofre preconceito por parte dos alunos e até da própria escola, que não reconhecem a importância da disciplina, priorizando outras em seu detrimento” (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 37).

O British Council é um das instituições públicas britânicas que tem como objetivo primordial a difusão da língua inglesa no mundo. Na análise de sua pesquisa (2015) a instituição enxerga a ineficiência e a má qualidade do ensino de inglês em escolas públicas brasileiras com preocupação e como um sério problema:

Os dados indicam um contexto em que o inglês não tem uma função clara, não há plano estratégico comum para o aprendizado da língua e tampouco ela é considerada relevante dentro da base curricular. Enquanto for visto como uma disciplina complementar, o inglês não será desenvolvido de forma adequada nas escolas públicas, o que prejudica a inserção do Brasil em um contexto globalizado (BRITISH COUNCIL, 2015, p.24).

Nas suas elaborações, Phillipson (1992) afirma também que a dominação do inglês se dá em virtude, principalmente, de dois fatores. O primeiro é o que ele chama de “utilitarismo” anglocêntrico, ou seja, a promessa de que a língua inglesa, em relação às outras, tem mais a oferecer profissional, cultural, socialmente etc. O segundo fator é aquele que o autor se refere como “profissionalismo”, ou seja, os meios e métodos de ensino da língua inglesa produzidos e exportados como bens de uma indústria, sediada e de propriedade dos próprios países “nativos” centrais (PHILLIPSON, 1992, p. 47).

Dentre as classes média e alta do Brasil o anglocentrismo é evidente. Nas classes mais baixas, porém, a língua inglesa é vista com desconfiança, como algo sem utilidade prática e desnecessária em face à própria falta de perspectiva e da descrença em efetiva possibilidade de mobilidade social. Como assinala Moita Lopes (2008, p. 317), “no Brasil, a compreensão do inglês como habilidade básica só é perceptível em alguns colégios particulares de classe média”.

Dito isso, é possível afirmar que o “profissionalismo” da língua inglesa mencionado por Phillipson (1992) também é evidente no nosso país. Métodos, livros, vídeos e materiais didáticos são produzidos, em sua grande maioria, em países hegemônicos de língua inglesa, e ao serem importados de forma generalizada, acabam reproduzindo e levando ao mundo suas variantes, seus interesses, seus objetivos, valores e ideologias. Sabe-se bem que, proporcionalmente, pouco é produzido fora do eixo EUA-Reino Unido no tocante ao Ensino de Língua Inglesa (ELI). Não precisamos nos esforçar para concluirmos que se trata de uma lucrativa indústria que movimenta milhões de dólares por ano e que, como um grande operador de *commodities*, ajuda manter e a fortalecer a centralidade e o domínio da língua inglesa nos EUA e na Inglaterra. Nesse pormenor, vale a incursão de Siqueira (2015, p. 10) que diz que,

quando analisamos os assuntos de incontáveis livros didáticos, sejam estruturalistas ou comunicativos, é possível notar elementos como referências culturais que sempre recorreram à prática de se espelhar na vida diária dos falantes nativos, espalhando e incorporando suas crenças,

diferentes tipos de comportamento, valores e formas de viver.³⁹

Phillipson (1992) afirma ainda que a língua inglesa não se espalhou por acaso e que a pedagogia linguística desempenhou papel fundamental em tal processo. Segundo o autor, “a promoção da língua sempre fez parte da estratégia global dos EUA” (PHILLIPSON, 1992, p. 156)⁴⁰. Ao longo das últimas sete décadas diversas instituições e departamentos, públicos e privados, voltados à difusão da língua inglesa, foram criados nos EUA para atuarem diretamente em países tidos como periféricos como o Brasil. É o caso, por exemplo, da Comissão Fulbright (órgão ligado ao Departamento de Estado), da Agência para o Desenvolvimento Internacional (USAID), do *US Office of Education*, além de organizações ligadas a grandes grupos econômicos como a Fundação Ford e a Fundação Rockefeller, só para citar algumas. Na verdade, todas estas instituições de grande poder econômico e influência política, estão ou estiveram ligadas ao ensino gratuito de inglês (PHILLIPSON, 1992).

Assim, não é a toa que, segundo o *World Economic Forum*, em relatório publicado em 2016, mais de um bilhão e meio de pessoas no mundo inteiro estão aprendendo inglês atualmente. Este número é quase vinte vezes maior do que o número de alunos que estão aprendendo o francês, que é a língua que figura em segundo lugar no compêndio de línguas de penetração internacional.

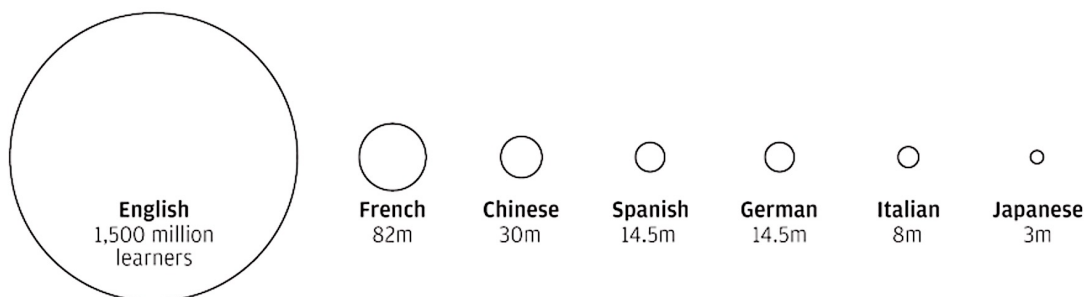
A pedagogia e as políticas linguísticas dos países centrais para a difusão de sua língua mundo afora se mostraram, portanto, extremamente eficientes. Não há dúvidas que, pelo poder que emana de uma das nações mais poderosas do mundo (EUA) e de outra que, apesar de seu declínio, se caracterizou como grande império mundial (Inglaterra), a língua inglesa é o idioma que desperta mais interesse entre os falantes nativos de outras línguas, como ilustra a Figura 2 a seguir:

³⁹ [...] when we analyze the contents of uncountable coursebooks, either structuralist or communicative, it is possible to notice that elements such as cultural references, for instance, have always resorted to the practice of mirroring the daily life of native speakers, spreading and incorporating their beliefs, different types of behavior, values, and ways of life.

⁴⁰ Language promotion was always part of the American global strategy.

FIGURA 2:

Most popular languages being learned around the world

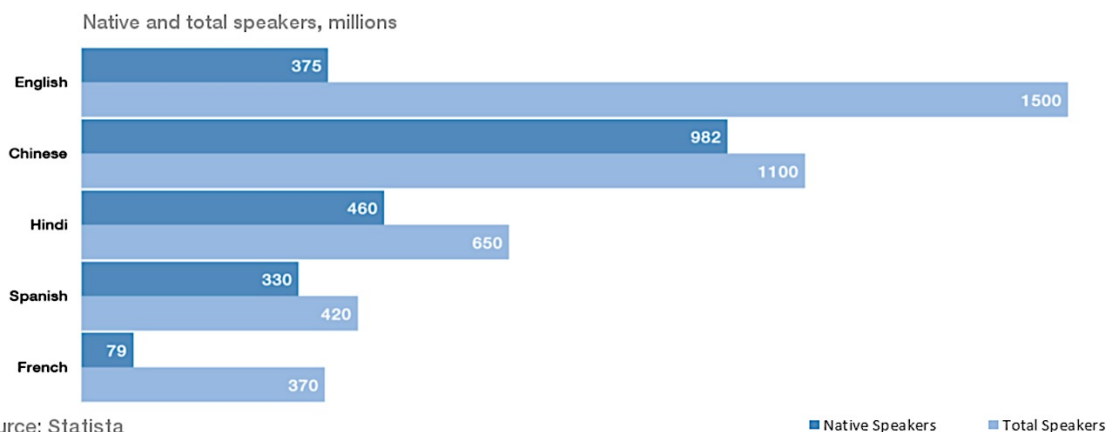


No bojo dessa discussão, faz interessante também chamar a atenção para o fato de que o inglês, embora não seja a língua com o maior número de falantes em termos demográficos (ver Figura 3 abaixo), é de longe a que mais se espalha pelo planeta (por isso, língua mais falada no mundo).

FIGURA 3:

These languages have the most speakers

WORLD
ECONOMIC
FORUM
COMMITTED TO
IMPROVING THE STATE
OF THE WORLD



De acordo com Phillipson (1992), valores e normas de grupos dominantes são transmitidos por processos hegemônicos através da língua por professores de inglês, que, na grande maioria dos casos, enxergam seu trabalho como sendo ‘não-político’. Para o autor, quando o professor de inglês não consegue compreender, ou ignora esse seu importante papel, ele está ajudando a “desconectar a cultura da estrutura” (PHILLIPSON, 1992, p.

48), permitindo, portanto, que a língua inglesa seja exportada como uma *commodity* industrial, não sendo necessário levar em consideração a cultura local de quem importa essa “mercadoria”. É sempre bom lembrar que ao “comprar” tal produto, ele vem composto por materiais, abordagens, técnicas e métodos, já prontos para serem “consumidos”. Como alerta Phillipson (1992, p. 13), “parece, portanto, essencial para aqueles preocupados com o ensino e aprendizado de inglês, questionar o profissionalismo do ensino da língua que nós herdamos”.⁴¹

A recepção acrítica do produto importado, neste caso, a língua inglesa, em países como o Brasil, promove, potencialmente, a infiltração de diferentes valores, ideologias e diversos outros elementos culturais nativos dos países anglófonos hegemônicos. O imperialismo cultural, através, não apenas do profissionalismo da indústria do ensino, mas, também, do consumo maciço de produtos como filmes, séries, música, etc., produzidos nesses espaços dominadores, desempenham papel fundamental no processo de (re)colonização dos países receptores, do Sul (PHILLIPSON, 1992).

A harmonia de interesses e a identificação ideológica construída e também alimentada por esses produtos culturais importados e consumidos acriticamente, ajudam a criar, potencialmente, um mercado consumidor passivo e subserviente, que não apenas se permite dominar, mas que, por conta de uma aculturação avassaladora, manifesta abertamente o desejo de ser, de fato, dominado. Trata-se de fenômeno, como afirma Gatlung (1971), mais visível entre as classes dominantes dos países periféricos, que idealizam cultura, ideologia e produtos oriundos das nações hegemônicas em detrimento de todos esses aspectos locais.

A língua inglesa, como uma das mais importantes faces do imperialismo cultural – se não a mais importante – vem inserida em todos os produtos importados, principalmente dos EUA. As representações culturais estrangeiras de sucesso e fama, por exemplo, consumidas em larga escala em países do Sul como o Brasil, associam a “vitória” pessoal, o espírito de “vencedor” em ambientes sempre altamente competitivos e pouco colaborativos, ao padrão exibido por esses mesmos produtos. O homem

⁴¹ *It therefore seems essential for those concerned with the teaching and learning of English to question the language pedagogy professionalism we have inherited.*

branco, heterossexual, “anglo-saxão” que fala inglês fluente – com o sotaque dos países hegemônicos, EUA e Inglaterra – torna-se a representação do sucesso também em países como o Brasil. Conseqüentemente, o inglês se consolida como a língua associada a esse “sucesso”. Como nos lembra Phillipson (1992, p. 60), fica bastante claro que “a mudança sociocultural inerente e iniciada pela ‘americanização’ facilita o imperialismo linguístico do inglês” (PHILLIPSON, 1992, p. 60).⁴²

Professores de inglês, ainda segundo Phillipson (1992, p. 73), diante da hegemonia da língua inglesa, e por sua pouca preocupação política e crítica, acabam por contribuir para a manutenção do inglês como a língua dominante em praticamente todos os quadrantes do planeta. Na verdade, diz o autor, é que o ensino de inglês não é analisado a partir de uma visão ampla educacional. Tradicionalmente, para ele, ensinar inglês é encarado como algo extremamente técnico (PHILLIPSON, 1992, p. 250). Mais ainda, fica claro de acordo com seu ponto de vista que, nesse pormenor, a linguística aplicada clássica, aquela que se preocupava com o ensino de línguas, pouco extraiu da teoria da educação, dos estudos culturais, da sociologia, das relações internacionais etc., ao contrário, a formação de professores de inglês sempre se concentrou muito mais em técnicas de ensino e produção de material do que no desenvolvimento de pré-requisitos cognitivos e sociais para o aprendizado (PHILLIPSON, 1992, p. 256).

Portanto, em vista disso, o ensino da língua inglesa, tradicionalmente, sempre negligenciou temas importantes, os quais poderiam amenizar as conseqüências da hegemonia linguística e, quem sabe, deter, ao menos minimamente, o imperialismo do inglês pelo mundo (PHILLIPSON, 1992, p. 262). Pontos extremamente relevantes como o papel do inglês no mundo, o imperialismo cultural e linguístico, a hegemonia de nações de língua inglesa, o papel do inglês em países periféricos, a relação do inglês com as línguas e culturas locais, psicologia, teoria da educação, comunicação intercultural em países não ocidentais, aprendizado de línguas, planejamento linguístico, políticas linguísticas em comunidades bilíngues e bi culturais, todos são temas muitas vezes deixados de lado, ou simplesmente invisibilizados, nos

⁴² *It is clear that socio-culture shift inherent and triggered by Americanization facilitates English linguistic imperialism.*

cursos de formação de professores, ou abordados de forma extremamente superficial.

O tecnicismo e a distância que a teoria relativa ao ensino de inglês manteve desses outros temas contribuíram para que certos mitos fossem construídos, certas regras – na verdade, “falácias” – que se impregnaram aos discursos sobre ensino de inglês e passaram a ser encaradas por muitos como verdades absolutas. Nesse sentido, Phillipson (1992, p. 185) lista e critica cinco dessas falácias, a saber: a falácia monolíngue; a falácia do falante nativo; a falácia do início precoce nos estudos; a falácia da exposição máxima e a falácia subtrativa.

A primeira falácia diz respeito à ideia de que o inglês deve ser ensinado de forma monolíngue. Nesse caso, o foco deve ser exclusivo na língua alvo. Phillipson lembra, porém, que o banimento da língua do aluno, a L1, reflete a crença de que outras línguas atrapalham o aprendizado do inglês (1992, p.187). Proibir a influência da língua materna e de outras línguas do aprendiz, para Phillipson, seria impor a visão de mundo através de uma lente específica, única, (1992, p.189), o que pode resultar em alienação, além de retirar dos alunos a sua identidade cultural, levando, ainda que indiretamente, à aculturação. Os efeitos disso são devastadores, especialmente nas crianças (PHILLIPSON, 1992, p. 193).

A segunda falácia afirma que o professor ideal é o nativo, ou aquele com proficiência e sotaque de um falante nativo. Para Phillipson, porém, acreditar nisso reforça e consolida o poder das normas linguísticas do centro, criando, desta forma, e de forma quase perene, uma dependência ideológica.

A terceira falácia, do início precoce, diz que, quanto mais cedo o aluno iniciar seus estudos melhores serão os resultados. Sobre esta falácia, Phillipson (1992, p. 209) é taxativo:

O efeito da aplicação dessa regra tem sido o de consolidar o inglês às custas de outras línguas, perpetuar a dependência em auxílios e ‘*expertise*’ dos países centrais de língua inglesa e levantar uma insuperável barreira linguística para a grande massa de alunos. Há, também, consequências econômicas: começar mais cedo o ensino gera mais oportunidades de trabalho para professores de inglês e menos para aqueles professores que desejam se especializar em outras línguas.⁴³

⁴³ *The effect of the application of this tenet has been to consolidate English at the expense of other languages, to perpetuate dependence on aid and expertise from the core English-*

Já a quarta falácia, da exposição máxima, afirma que, quanto mais contato o aluno tiver com o inglês, melhores os resultados do seu aprendizado. Segundo Phillipson, porém, tal afirmação ignora o fato de que compreensão e apropriação desempenham papel mais importante para o aprendizado do que a simples exposição (1992, p. 210). A reprodução de mais esta falácia, segundo o autor (1992, p. 212), teria como objetivo, também, tornar o inglês cada vez mais presente nos estágios iniciais da educação infantil, atuando diretamente na formação das identidades das crianças e na forma como elas entendem suas línguas nativas. Isso teria, também, o objetivo de perpetuar a presença de profissionais nativos de inglês na formação de estudantes (1992, p. 212).

A última falácia, a subtrativa, afirma que se outras línguas são utilizadas durante o aprendizado de inglês, piores se tornarão os resultados. Phillipson, porém, questionando o próprio conceito de “resultado”, argumenta que, na verdade, o que define a qualidade, e que padrões serão utilizados nesta avaliação, são, justamente, os critérios dos países centrais, nativos de língua inglesa. Nas palavras de Phillipson (1992, p. 214),

Essa regra, em combinação com as outras quatro, tem sido eficiente em manter a posição privilegiada do inglês, e que a estrutura ‘linguicista’ sobre a qual as regras repousam pode ter, na verdade, contribuído para uma queda do padrão.⁴⁴

Finalmente, na visão do autor, a aderência a essas cinco falácias é fundamental para a manutenção do sucesso do ensino de inglês em países como o Brasil, mercado emergente com muito potencial econômico e, conseqüentemente, de grande consumo. Não é à toa, portanto, que Phillipson (1992, p. 12), decreta que o imperialismo linguístico sempre foi voltado ao lucro.

speaking countries, and to raise an insuperable language barrier for the mass of primary learners. There are economic consequences too: advancing the starting age for English learning creates more Jobs for teacher of English, and fewer for those who might specialize in other languages.

⁴⁴ [...] *this tenet, in combination with the other four, has been effective in maintaining the privileged position of English, and that the linguicist structure on which the tenets rest may actually have contributed to standards falling.*

4.3 IMPERIALISMO LINGUÍSTICO – CRÍTICAS

Como é de se imaginar, o livro, “Linguistic Imperialism” (PHILLIPSON, 1992) teve grande repercussão no mundo acadêmico. Nunca antes alguém havia confrontado com tanta força uma área de estudos e gerado tamanho impacto como o que foi gerado por este trabalho na Linguística Aplicada (HANNAN, 2012). Trata-se de um livro que popularizou a interdisciplinaridade no estudo do ensino da língua inglesa, trazendo várias ciências sociais – sociologia, antropologia, ciência política etc. – para o centro dos debates. É obra de leitura obrigatória “para todos que trabalham na área dos estudos da linguagem, de língua materna e segunda língua, de um lado e, de planejamento linguístico e educação (ensino) bilíngue, de outro” (SCHMITZ, 1995, p. 103).

O trabalho e a pesquisa de Robert Phillipson, como é público e notório, também gerou muitas polêmicas. O livro, logo após o seu lançamento (1992), recebeu elogios e, também, numerosas críticas, algumas delas rebatidas pelo próprio Phillipson em artigos publicados em periódicos (Phillipson, 1995, 1996 e 1997) e em seu segundo livro, “Linguistic Imperialism Continued”, editado em 2010.

Pennycook (2001, p. 59-63, apud PHILLIPSON, 2010, p. 15), na sua crítica ao livro, afirma, por exemplo, que Phillipson foca excessivamente na grande estrutura de poder e falha em explicar por que as pessoas decidem estudar inglês. Para o autor, Phillipson se concentra na análise macro política e deixa de lado o micro, não valorizando a capacidade das pessoas fazerem a escolha consciente de aprender inglês, sem que isso signifique estarem sendo manipuladas. Phillipson (2010), por sua vez, rebate a crítica afirmando que a análise macro não exclui a micro, já que são dois lados da mesma moeda e que devem, ambos, ser estudados.

John Honey (1995, p. 118), por sua vez, acusa Phillipson de estar chamando os professores de inglês de “colonialistas”, “neocolonialistas” e “patetas” a serviço do império. Honey afirma também que os países mais pobres não possuem condições financeiras para tornar todo o conhecimento disponível em inglês acessível nas diversas línguas locais (HONEY, 1995, p. 119). Ele também acusa Phillipson de se basear em teorias Marxistas

simplistas, uma que, segundo Honey, o autor britânico não diferencia o imperialismo ruim de um suposto “imperialismo benigno⁴⁵”, o que quer que “imperialismo benigno” signifique. Honey complementa sua argumentação afirmando, também, que quanto mais pessoas aprenderem inglês, menos ele será exclusividade dos países centrais (HONEY, 1995, p. 121).

Phillipson, em seu turno, rebateu Honey em artigo escrito e publicado também em 1995. Segundo o autor (p. 138), Honey não fundamenta suas opiniões, comete o erro de atacar o autor e não a teoria; apela para a retórica antimarxista – comum nas situações em que as pessoas não possuem argumentos – e diz, também, que, na “demonização” de Honey a seu respeito, há pouco material com que ele possa dialogar (PHILLIPSON, 1995, p.139).

No clima de “bate-rebate”, John Honey, porém, escreve (1995b), no mesmo ano, outro artigo endereçado a Phillipson no qual ele reitera muitas das suas críticas. Honey, também, de forma irônica, pede desculpas por estragar a autossatisfação de Phillipson gerada pela calorosa recepção que seu livro recebeu. Recepção essa, diz ele, não muito crítica, em face a um livro com tantas afirmações contestáveis (HONEY, 1995b, p. 143).

Também em 1995, o professor nigeriano, Joseph Bisong, escreve artigo para o britânico *ELT Journal*, publicado pela Oxford University Press, criticando o trabalho de Robert Phillipson. Segundo Bisong, Phillipson faz diversas afirmações vagas a respeito de línguas e nações africanas, generalizando-as (BISONG, 1995, p.125). Bisong também afirma que, diferentemente do que diz Phillipson (1992), os nigerianos decidem aprender inglês por razões puramente pragmáticas, que refletem seus interesses. Ou seja, de acordo com Bisong (1995, p. 131), “os nigerianos são sofisticados o suficiente para discernir o que lhes interessa e, dentre o que lhes interessa, está a habilidade de operar em dois ou mais códigos linguísticos”.⁴⁶

⁴⁵ Honey, no artigo referido não aprofunda a ideia da existência de um suposto “imperialismo benigno”. Importante deixar claro que eu não defendo essa tese, ao contrário, acredito que o imperialismo, o colonialismo e neocolonialismo se caracterizam pela violência e pelo desrespeito, e que amenizar suas essências é trilhar o perigoso caminho da convivência.

⁴⁶ *Nigerians are sophisticated enough to know what is in their interest, and that their interest includes the ability to operate with one or more linguistic codes.*

Allan Davies (1996) também dedicou uma revisão com críticas ao livro “Linguistic Imperialism” (1992). Dentre muitas, ele acusa Phillipson de reproduzir um discurso de culpa (DAVIES, 1996, p. 485), de interpretar de forma equivocada o relatório que inspirou a elaboração das cinco falácias (1996, p. 492), afirmando ainda que o livro é ingênuo, paternalista e, em muitos trechos, exagera ao atribuir tamanha importância às línguas nas relações Norte e Sul. Segundo Davies, língua é indicativo e não causa de desigualdades.

No ano seguinte, 1997, Phillipson escreve, então, um novo artigo respondendo às críticas de Davies (1996). Phillipson, na sua nova elaboração, afirma que Davies confunde sua tentativa de se auto-responsabilizar e de fazer um apelo ao comportamento ético, com o tal “discurso de culpa”. O autor também não aceita o argumento de que ele estaria exagerando ao atribuir à língua tamanha importância nas relações Norte e Sul (PHILLIPSON, 1997, p. 241). Para ele, se a língua não fosse de vital importância, governos de países centrais não teriam investido tanto, nos últimos quarenta anos, na difusão de suas línguas nacionais. Phillipson também reitera sua opinião a respeito das cinco falácias (p. 242), e afirma que intelectuais acadêmicos, especialistas no assunto, têm a responsabilidade ética de articular políticas anti-imperialistas que devem servir à promoção da justiça social (PHILLIPSON, 1997, p. 246).

Margie Berns (BERNS *et al*, 1996), em artigo escrito em coautoria com os participantes do seminário sobre “World Englishes”, na Universidade Purdue, EUA, também dedicou algumas críticas ao trabalho de Robert Phillipson. Segundo os autores, os argumentos e a retórica de Phillipson, apesar da relevância do tema, falharam em persuadir todos os participantes do seminário:

Você tem um problema levado à justiça e um advogado com o conhecimento e experiência para lidar com ele. Apesar do julgamento começar bem, você, em certo momento, acaba ficando sem esperanças porque vê seu advogado perder a causa por excesso de confiança, exibir um estilo de argumentação que ofende a todos no tribunal, que viola os procedimentos da corte e falha em demonstrar evidências convincentes e relevantes. Para piorar, não apenas você perde a causa, mas perde, também, o direito a recorrer. O veredito foi

dato e o caso encerrado (BERNS *et al*, 1998, p. 274).⁴⁷

O texto de Phillipson foi considerado muito agressivo (BERNS *et al*, 1998, p. 274), condescendente (BERNS *et al*, 1998, p.276) e a forma como Phillipson retrata os países em desenvolvimento foi vista como ultrapassada e pejorativa (BERNS *et al*, 1998, p. 275). Para o grupo de autores, no livro haveria, também, um excesso de generalizações e imposições (BERNS *et al*, 1998, p.275) e nenhuma sugestão para resolver o problema que ele se propõe a demonstrar.

No ano seguinte, Phillipson (1999) publica um novo texto também respondendo a algumas das críticas de Margie Berns e seus co-autores. Phillipson, então, afirma que o artigo (BERNS *et al*, 1998) é tendencioso, pois culpa o mensageiro e não a mensagem; é inconsistente; é injusto, ao afirmar que ele estaria falando em nome da Periferia; é perverso ao acusá-lo de um comportamento hegemônico e impositivo; e é parcial. Publicada a resposta de Phillipson (1999), Berns e os outros coautores, alunos do seminário da Universidade Purdue, ainda publicam um segundo artigo (BERNS *et al*, 1999), uma tréplica, comentando a resposta de Phillipson (1999) e reiterando as opiniões publicadas no primeiro texto.

Outra conhecida polêmica envolvendo Robert Phillipson e seu livro se deu com o professor David Crystal, uma das maiores autoridades sobre a língua inglesa da Grã-Bretanha. O debate entre os dois populares autores começou, dessa vez, a partir de uma crítica publicada por Phillipson (1999) a respeito do livro de Crystal, “English as a Global Language” (1998/2003). Phillipson (1999) começa sua crítica acusando Crystal de enxergar a língua inglesa como um instrumento de modernização e, ao mesmo tempo, ignorar o fato de que enquanto a língua inglesa se espalhou pelo mundo a desigualdade entre o Norte e o Sul apenas cresceu (PHILLIPSON, 1999 apud SEIDLHOFER, 2003, p. 51-52,).

⁴⁷ *You have a case and a lawyer with the background and experience to handle it. Although the trial begins well, you eventually come to feel hopeless and helpless as you watch your lawyer lose the case because of over-confidence, a style of argument that offends everyone in the courtroom, violation of courtroom procedures, and lack of convincing and relevant evidence. To make matters worse, not only do you lose this session in court, but you have no second chance, no right to appeal. The verdict has been delivered and the case closed.*

Phillipson afirma que, apesar de Crystal sustentar que seu livro não defende nenhum interesse político, é impossível deixar de lembrar que a Crystal foi encomendado, pelo governo dos EUA, um estudo, anterior à obra, sobre o inglês como uma língua global (PHILLIPSON, 1999 apud SEIDLEHOFER, 2003, p. 52). Ao fazer tal afirmação Phillipson tenta evidenciar que Crystal, apesar de se autocaracterizar como “independente”, possui estreitas ligações com os principais representantes do imperialismo, colocando em suspeita sua autonomia ideológica.

Phillipson afirma, também, que Crystal, ao discorrer sobre a história da língua inglesa, se refere aos EUA como “América”, ignorando todos os outros países do continente. Ignora, também, a presença de populações indígenas nos EUA, anteriores à chegada dos colonizadores – aos quais ele se refere como “exploradores”. Ainda mais, segundo Phillipson, Crystal afirma que a língua inglesa nunca foi motivo de conflitos nas ilhas britânicas e nem nos EUA, aparentemente se esquecendo da problemática relação que a língua inglesa sempre travou no seu próprio território com as línguas nativas, de origem celta, das populações da Irlanda, Escócia e País de Gales, este último, o país de origem de Crystal.

Phillipson (1999) também critica a descrição feita por Crystal sobre a chegada da língua inglesa na África do Sul. Ele afirma que Crystal não menciona o *Apartheid* e sequer o nome de qualquer uma das línguas nativas faladas na região. Crystal, também, apesar de fazer menção, não analisa o conceito de imperialismo linguístico (PHILLIPSON, 1999 apud SEIDLEHOFER, 2003, p. 53).

Crystal também é acusado por Phillipson de adotar uma perspectiva eurocêntrica e triunfalista da língua inglesa ao, por exemplo, ignorar os países onde o fim da colonização formal resultou em autocracias que impuseram a língua inglesa como idioma oficial. Países esses constituídos por populações nativas de outros idiomas e que, muitas vezes, não falam o inglês, resultando, portanto, na esdrúxula situação de marginalização de uma boa parte da população, em virtude do uso de sua própria língua, em seu próprio território (PHILLIPSON, 1999 apud SEIDLEHOFER, 2003, p. 55).

Entrando para o debate, David Crystal respondeu às críticas de Phillipson em artigo publicado em 1999, em que começa afirmando que o

autor de “Linguistic Imperialism” acusa todos os linguistas que trabalham com língua inglesa de estarem a serviço de interesses imperialistas (CRYSTAL, 1999, p. 59). Crystal também se defende das acusações de que ele chama de triviais (CRYSTAL, 1999, p. 61), afirmando, por exemplo, que se referiu à América, e não aos EUA, porque o capítulo em questão começava uma análise histórica anterior à criação dos EUA.

Ele afirma também, ao falar sobre o inglês na África do Sul que, de fato, não menciona a palavra *Apartheid*, mas fala em “divisões políticas” e “autoridade e repressão”, ou seja, ele estava se referindo à situação, mas não estava utilizando a expressão que Phillipson gostaria que ele utilizasse para fazê-lo (CRYSTAL, 1999, p. 61). Crystal ainda acusa Phillipson de pinçar e criticar citações isoladas (CRYSTAL, 1999, p. 61), e se defende das acusações de ter ignorado o fenômeno da extinção de línguas em decorrência da difusão do inglês lembrando que dedicou uma sessão somente à morte de línguas, chamando o fenômeno de “tragédia social” (CRYSTAL, 1999, p. 62).

Crystal termina seu artigo afirmando que entende que Phillipson deseje que a sua teoria seja esposada por todos os autores que falem sobre a língua inglesa. Entretanto, Crystal afirma que quando leu *Linguistic Imperialism* (1992) não ficou impressionado com a curiosa mistura de insinuações políticas, e que não se convenceu do grande complô imaginado por Phillipson. Crystal (1999) assume, porém, que ele e Phillipson concordam no ponto em que políticas linguísticas equivocadas ao redor do mundo deram origem a diversas tragédias. Apesar disso, Crystal diz que Phillipson só consegue, e só deseja, enxergar um lado da moeda, enquanto, ele, Crystal, em sua própria opinião, enxerga ambos os lados.

Neste rico ano de muitos debates sobre o tema, 1999, Suresh Canagarajah, pesquisador e professor do Sri Lanka, radicado nos EUA, dedicou um livro inteiro a uma espécie de reflexão sobre a teorização de Phillipson. Diferentemente de outros pesquisadores da área de Linguística Aplicada e ensino da língua inglesa, ele não quis necessariamente criticar, mas localizar e contextualizar a argumentação de Phillipson.

Se concentrando, portanto, na pequena comunidade de Jafna, onde a língua nativa majoritária é o tâmil, Canagarajah tenta descobrir com quais

discursos professores e alunos são confrontados quando estão diante de material produzido nos países centrais, que efeitos produzem e qual a relação entre os interesses desses currículos centrais com os interesses dos alunos (CANAGARAJAH, 1999, p. 6).

Na sua elaboração, Canagarajah (1999) questiona, também, dentre outras coisas, que discursos informam os métodos de ensino promovidos pelos países centrais, como esses métodos se relacionam com as tradições pedagógicas locais e que efeitos eles causam na aquisição da língua inglesa em países periféricos como o seu Sri Lanka natal (CANAGARAJAH, 1999, p. 6).

Durante todo o livro, Canagarajah (1999) tenta demonstrar que a pedagogia crítica pode ser utilizada como um instrumento de defesa contra a agenda e os discursos dominantes reproduzidos, principalmente, através do profissionalismo do ensino da língua inglesa. Canagarajah, assim como outros críticos, afirma também que Phillipson não leva em consideração a sala de aula, e chega a ir mais longe do que Phillipson (1992), ao afirmar que a língua não é apenas o resultado de desigualdades entre periferia e centro, mas está dentre as causas dessas desigualdades (CANAGARAJAH, 1999, p.41).

Canagarajah, analisando os livros utilizados pelos alunos de sua universidade nas aulas de inglês – todos produzidos em países centrais –, observou que eles faziam desenhos e anotações em suas bordas. Canagarajah entendeu que essas glosas, como ele as chama, representavam, muitas vezes, expressões da adaptação que os alunos eram obrigados a fazer diante de um material que trazia elementos culturais estranhos. Ou seja, aqueles rabiscos, na sua opinião, eram possíveis contradiscursos dos alunos em face ao discurso hegemônico trazido nos livros didáticos (CANAGARAJAH, 1999).

No seu livro, Canagarajah dedica um capítulo inteiro à falácia monolíngue. Concordando com Phillipson (1992), ele afirma que a língua nativa do aluno, não necessariamente, prejudica o aprendizado do inglês, ao contrário, ela pode melhorá-lo (CANAGARAJAH, 1999, p.143). O autor afirma, também, que, no ensino de escrita acadêmica em língua inglesa, mais eficiente do que explorar as características linguísticas dos textos seria a

aplicação de uma pedagogia que possibilitasse aos estudantes lidar e negociar com discursos diferentes que competem entre si.

O autor, finalmente, defende um pedagogia da apropriação, ou seja, para ele, entre a dominação e a aculturação de um lado – consequência do aprendizado do inglês de natureza hegemônica –, e a marginalização linguística do outro – consequência da recusa ou impossibilidade de se aprender inglês –, uma terceira via seria possível, baseada na negociação crítica. É o que ele tenta explicar abaixo:

Alunos da periferia devem, portanto, aprender inglês nos seus próprios termos. [...] Eles devem negociar com o inglês para adquirir identidades positivas, expressões críticas e clareza ideológica. No lugar de repetir a língua como papagaios, aceitando os típicos valores que ela personifica, [...] estudantes da periferia passarão para o lado de dentro e usarão a língua em seus próprios termos, de acordo com suas aspirações, necessidades e valores. Eles irão se reposicionar na língua inglesa e no discurso para os utilizar não como escravos, mas como agentes; para usar o inglês não mecanicamente e sem segurança, mas de forma crítica e criativa (CANAGARAJAH, 1999, p. 176).⁴⁸

Phillipson reconhece que, na sua argumentação, Canagarajah (1999) demonstrou como o imperialismo linguístico pode ser resistido através da apropriação no contexto local, nesse caso, o Sri Lanka (PHILLIPSON, 2010, p. 9). Quanto à crítica de que Phillipson se concentra no macro, ignorando o micro-contexto da sala de aula e as decisões individuais dos alunos, Phillipson afirma, como já o tinha afirmado anteriormente, que ambos os contextos devem ser estudados, e que um não anula o outro, ao contrário, eles se complementam (PHILLIPSON, 2010, p. 16).

Ao longo dos anos Phillipson foi, de fato, bastante criticado. Algumas dessas críticas se repetiam nas vozes de diferentes acadêmicos, como esta última que o acusou de se concentrar no contexto macro e ignorar o micro. Outra acusação que acompanhou, e que ainda acompanha Phillipson, é a que afirma que imperialismo linguístico, como o descrito no livro de 1992, não

⁴⁸ *Periphery subjects must then acquire English in their own terms. [...] They have to negotiate with English to gain positive identities, critical expression, and ideological clarity. Rather than slavish parroting the language and accepting the typical values it embodies [...] periphery students will become insiders and use the language in their own terms according to their own aspirations, needs and values. They will reposition themselves in English language and discourse to use these not as slaves, but as agents; to use English not mechanically and diffidently, but creatively and critically.*

passa de uma teoria da conspiração. Spolsky é um dos pesquisadores que compartilharam dessa opinião em seu livro, “Language Policy” (2004).

Para rebater Spolsky (2004) e outros críticos e possíveis “detratores”, Phillipson escreve o quarto capítulo do seu segundo livro, “Linguistic Imperialism Continued” (2010). Ele cita como exemplo o economista, ganhador no Nobel no ano de 2001, Joseph Stiglitz, autor do livro “A Globalização e seus Malefícios” (2002). Stiglitz, em seu manuscrito, descreve, com base nos anos em que trabalhou no Banco Mundial, como decisões de entidades como o Fundo Monetário Internacional, e do próprio Banco Mundial, que deveriam auxiliar países periféricos, eram, muitas vezes, tomadas não buscando o bem comum, mas com base em interesses políticos e inclinações ideológicas, e como isso resultou em ineficiência e prejuízo a comunidades que precisavam de ajuda. Stiglitz também afirma, assim como Phillipson, que ninguém irá encontrar provas de uma grande conspiração global por parte dessas entidades. Ele acredita que essa conspiração, na verdade, sequer exista. A verdade é de natureza muito mais sutil (STIGLITZ, 2002, ix-x, xv, apud PHILLIPSON, 2010, p. 74).

4.4 O IMPERIALISMO LINGUÍSTICO CONTINUA – NOVOS ESTUDOS

No ano de 2010, como já brevemente reportado, Phillipson publicou um segundo livro sobre o tema, intitulado “Linguistic Imperialism Continued”. Como o próprio nome sugere, entre os dezoito anos que separaram a primeira da segunda publicação nada de muito significativo mudou. Para ele, o apelo que fizera em 1992 por uma conscientização, responsabilização e mudança não se concretizou, ao menos na intensidade que ele desejava.

No primeiro capítulo do seu segundo livro Phillipson (2010) se dedica, principalmente, a responder às críticas que recebeu de Pennycook (2001) e de Canagarajah (1999), tentando demonstrar que o tema, imperialismo linguístico, ainda é extremamente relevante, mas que necessita de atualizações para o contexto e as peculiaridades do século XXI (PHILLIPSON, 2010, p. 8). Para ele, o inglês ainda é um componente central na tentativa anglo-americana de conquistar o mundo. Phillipson (2010) afirma também que “globalização” é um termo enganoso, uma vez que disfarça a

desigualdade intrínseca presente nas relações econômicas globais (p. 13), e que o inglês não passa de um criado a serviço dessa globalização.

Ainda no primeiro capítulo, lembrando o destino manifesto e o processo de colonização estadunidense, Phillipson (2010, p. 14), trazendo a voz de Hixson (2008) reproduz o seguinte texto:

A identidade nacional dos EUA foi forjada por meio de extrema violência, desapropriação e extermínio de povos indígenas, o mito do território desocupado, o valor excedente extorquido do trabalho escravo e um ativo trabalho de imaginação nacional para formar uma identidade comum, profundamente permeada pela religião.⁴⁹

No segundo capítulo, Phillipson afirma que o inglês tem sido vendido ao mundo como a língua da comunicação, do entendimento internacional, do desenvolvimento econômico, da unidade nacional, dentre outras expressões de carga semântica extremamente positivas. Porém, a verdade é que esses *slogans* mascaram a realidade da globalização, escondem o fato de que a maioria da população mundial se encontra empobrecida e que recursos naturais estão se esgotando e a cultura global e a ecologia linguística se encontram em risco (PHILLIPSON, 2010, p. 41).

No terceiro capítulo, o autor questiona se a língua inglesa não deve, hoje, ser examinada sob uma perspectiva pós-imperial. O recente crescimento e a força de grandes empresas globais, da Organização Mundial do Comércio, das Nações Unidas, da OTAN e dos blocos econômicos regionais fizeram com que o *locus* do poder, antes concentrado em países específicos, agora esteja mais difuso, dividido, também, entre todas essas organizações (PHILLIPSON, 2010, p. 56). A globalização, segundo Phillipson (2010), vem sendo conduzida pelos grandes interesses corporativos, que tentam impor uma nova ordem neoimperial. Por conta disso, o estudioso teme que o mundo pode estar caminhando para uma realidade de *apartheid* linguístico, onde uma casta falante de inglês, no topo das sociedades, detém maior parte do poder (PHILLIPSON, 2010, p. 66).

⁴⁹ *US national identity was forged through massive violence, the dispossession and extermination of the indigenous peoples, the myth of unoccupied territory, the surplus value extorted from slave labour, and an active process of national imagination to form a common identity, one deeply permeated by religion.*

O capítulo quatro (PHILLIPSON, 2010, p. 72-81) foi dedicado a responder às acusações de que Imperialismo Linguístico era apenas uma grande teoria da conspiração. O autor rebate tal premissa argumentando que tal redução serve apenas para desviar o foco da realidade e das políticas públicas de países hegemônicos, que ainda reproduzem e legitimam desigualdades. Afirma também o autor que evidências que expõem a estreita ligação entre a promoção da língua inglesa e os interesses econômicos e políticos estão bem documentadas. “Ignorá-los, desconectando a língua de fatores históricos causais, representa um conspiração do silêncio” (PHILLIPSON, 2010, p. 72).⁵⁰

No capítulo cinco (p. 82-102), Phillipson analisa a língua inglesa dentro do continente europeu e afirma que o reconhecimento do inglês como uma ameaça às línguas e culturas dos países membros da União Europeia está começando a influenciar a formulação de políticas linguísticas supranacionais (PHILLIPSON, 2010, p. 97).

Já no capítulo seis do seu livro, Phillipson analisa o inglês como língua global e como *lingua franca*. Ele questiona a neutralidade e os objetivos por trás das diferentes concepções, assim como afirma que o Inglês como *Lingua Franca* (*English as a Lingua Franca – ELF*) ainda é um termo aberto a muitas interpretações, e que, com mais estudos, e com o auxílio da Análise Crítica do Discurso, será possível desmascarar alguns desses interesses duvidosos (PHILLIPSON, 2010, p. 96). Ele diz, também, que ainda é impossível falar que o inglês pertence a todos, algo que o governo britânico, o British Council e escritores como David Crystal sempre defenderam. O inglês, em sua opinião, permanece com um instrumento imperialista, possivelmente o maior deles, usado em benefício dos interesses dos Estados hegemônicos, hoje, especialmente os EUA.

Phillipson lembra que a ideia do inglês se tornar a língua do mundo não é nova. O destino manifesto já defendia essa tese (PHILLIPSON, 2010, p.105). O autor também questiona se o inglês é de fato a *lingua franca* do mundo, haja vista que apenas um terço da população global possui algum nível de competência no idioma. Ele questiona também a afirmação de que o

⁵⁰ [...] ignoring these, by detaching language from causative historical factors, amounts to a conspiracy of silence.

inglês é a língua da ciência, já que muitas outras línguas são igualmente utilizadas na Academia. Assim, Phillipson (2010) afirma que todo esse discurso apenas serve para reproduzir e confirmar a dominação do inglês – a dominação dos EUA –, e evidencia os mecanismos que conectam o inglês a interesses econômicos, ajudando, dessa maneira, na construção de uma dominação simbólica (PHILLIPSON, 2010, p. 106).

À luz dessa reflexão, Phillipson diz ainda que, na “sociedade da informação”, todo o processo de internacionalização se inclina em favor dos falantes nativos de inglês (PHILLIPSON, 2010, p. 131). Nesse contexto atual, tecnológico e globalizado, o imperialismo linguístico também se encontra em processo de mudança, se transformando no que Phillipson chama de “neoimperialismo linguístico” (PHILLIPSON, 2010, p. 134). Como se sabe, a ideia de imperialismo está intimamente ligada a um unilateralismo político-militar, enquanto o neoimperialismo, por sua vez, combina a esse unilateralismo a hegemonia econômica na forma do neoliberalismo.

No capítulo sete, último capítulo do livro, “Linguistic Imperialism Continued”, Phillipson (2010, p. 147-194), tomando como base a penetração da língua inglesa na Europa, questiona a aparente neutralidade do termo *lingua franca*. Sob esse prisma, ele afirma que toda a expansão e consolidação do inglês está menos ligada a um processo teórico de democratização e muito mais ligada a processos de “americanização”. Phillipson afirma que melhor que *lingua franca* seria chamar o inglês por seus verdadeiros nomes, *lingua economica*, ligada aos negócios, publicidade, corporações e neoliberalismo; *lingua emotiva*, Hollywood, música *pop*, consumismo e hedonismo; *lingua academica*, pesquisas, artigos científicos, conferências internacionais e ensino superior; *lingua cultura*, literatura; ou *lingua belica*, conflitos militares e armamentos. Ou seja, na sua crença, a presença do inglês no mundo seria a *lingua americana* ou *lingua frankensteinia* (PHILLIPSON, 2010, p. 148).

Assim, a popularidade do inglês no mundo, para Phillipson (2010), seria esse monstro, criado pela vontade humana, e que causou a morte de diversas línguas, em diversas culturas, isto é, verdadeiros “genocídios linguísticos” (2010, p. 149). Neste sentido o inglês poderia ser identificado como *lingua cucula*, em referência aos pássaros cuco, que colocam seus

ovos em ninhos de aves de outras espécies esperando que essas outras aves alimentem e ensinem sua prole.

Em suma, Phillipson reconhece a existência de uma relativamente nova linha de pesquisas chamada English as a Lingua Franca (ELF) e simpatiza com seu objetivo de tornar a comunicação mais igualitária. Ele, porém, acredita que o termo *lingua franca* não seria o mais adequado por já estar extremamente carregado, por já trazer muita bagagem e por estar aberto a diversas interpretações. Na sua visão, o termo *Lingua franca*, na verdade, traz a ideia de neutralidade e de algo desconectado com a cultura, e, por isso, é um termo falso ou contaminado por suas acepções de origem (PHILLIPSON, 2010, p. 167).

Como o visto, Phillipson é o autor que popularizou o termo, imperialismo linguístico. Ele foi a pessoa que mais produziu a esse respeito e de quem é impossível deixar de mencionar quando se deseja falar sobre o tema. Concordemos com ele, ou não, é impossível negar que o seu trabalho foi e continua a ser extremamente importante, e que foi a partir dele que muitas ideias passaram a ser discutidas.

Dito isso, está concluído o capítulo que buscou tentar explicar e discutir o conceito de “imperialismo linguístico” com base na elaboração do autor que, se não criou o termo, pelo menos, o tornou conhecido mundialmente. No capítulo seguinte, o da pesquisa propriamente dita, serão analisados e debatidos os dados levantados a partir das respostas e *insights* fornecidos por professores brasileiros de inglês convidados, que atuam em diferentes contextos de ensino de inglês como língua estrangeira na cidade do Salvador.

5 PROFESSORES BRASILEIROS DE INGLÊS E O IMPERIALISMO LINGUÍSTICO: DESATANDO NÓS

5.1 INTRODUÇÃO

Segundo Phillipson (1992, p. 1), os EUA basearam, e ainda baseiam, grande parte da sua política externa na disseminação de sua cultura e da sua língua. Antes dele, a Inglaterra já havia mostrado o inglês ao mundo. O simples fato de ser o idioma das duas últimas nações mais poderosas do globo já lhe concederia a posição de destaque entre as línguas majoritárias do planeta. Porém, tanto Reino Unido quanto EUA souberam, para o bem ou para o mal, capitalizar em cima da sua língua e fizeram do restante do mundo, incluindo o Brasil, seu grande e lucrativo mercado.

O mundo se americanizou, ou se “mcdonaldizou” (RITZER, 1996), e o inglês se tornou a nova língua deste planeta globalizado (CRYSTAL, 2003). O ensino de língua inglesa (ELI) se transformou em uma grande indústria que auxiliou a consolidar o inglês no topo da hierarquia linguística global (PHILLIPSON, 2010, p. 55). No centro de todos os debates, como já discutido, está o professor de inglês, responsável por ensinar este idioma cercado por diversos, históricos e, muitas vezes, conflitantes, interesses e representações.

Este capítulo trata explicitamente da análise dos dados da presente pesquisa. Como já explicitado, o nosso objetivo foi, principalmente, identificar como professores brasileiros de inglês se relacionam com a língua que ensinam, o que compreendem por imperialismo linguístico e como essa compreensão pode contribuir para o ensino da língua inglesa no nosso contexto específico. Para tanto, e a título de lembrança, os dados foram gerados a partir de três instrumentos, isto é, um questionário, uma entrevista e um encontro de grupo focal com os professores participantes.

Respeitando-se o sigilo quanto à identidade dos professores colaboradores da investigação, em todos os três momentos da pesquisa, cada um deles foi identificado apenas pela letra P acompanhada de um número (P1 a P5), seguindo a ordem de devolução dos questionários

respondidos. Nas seções a seguir, será, portanto, a análise dos dados, a se iniciar pelo questionário.

5.2 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

O questionário foi submetido aos cinco professores participantes da pesquisa e foi, por todos, respondido. As perguntas de 1 a 4 (dados demográficos) identificam o nome, o local de trabalho, o telefone e o e-mail dos participantes, e permanecerão, portanto, em sigilo, respeitando a privacidade dos professores. As perguntas seguintes se concentram nos fundamentos do presente trabalho, a partir das seguintes categorias de análise: 1) compreensão do conceito de imperialismo linguístico na contemporaneidade; 2) representações da língua inglesa; 3) concepções e visões de professores brasileiros de inglês sobre imperialismo linguístico e 4) imperialismo linguístico e sua relação com o ensino da língua inglesa.

Pergunta 2: **Contexto profissional**

Com o objetivo de se tentar obter representatividade variada foram escolhidos professores brasileiros de inglês que trabalham em diferentes contextos profissionais (ver quadro dois). O nome das instituições permanecerão em sigilo para evitar a identificação dos participantes.

QUADRO 2 – Contexto profissional dos professores colaboradores

Curso de extensão universitária	Curso de graduação (Universidade pública federal)	Escola particular	Curso livre de inglês	Escola pública (Rede Estadual de Ensino)
Participante 1 (P1)				
	Participante 2 (P2)			
		Participante 3 (P3)		
			Participante 4 (P4)	
				Participante 5 (P5)

Pergunta 5: **Idade.**

Coincidentemente, todos os professores possuem entre 26 e 35 anos. Tal fato que se mostrou extremamente curioso, haja vista que a idade não foi critério adotado para a seleção dos professores informantes. Possíveis explicações incluiriam maior disponibilidade de tempo por partes de professores mais jovens ou maior interesse de estarem envolvidos no ambiente acadêmico e/ou colaborar com este tipo de iniciativa.

Na sequência, partimos para as análises das questões abertas, que iniciam com a Pergunta 6: **O que lhe motivou a se tornar professor(a) de inglês?**

Dos cinco participantes, apenas P1 e P2 manifestaram, desde a adolescência, o desejo de se tornarem professores. Tal constatação pode ser interpretada como reflexo da desvalorização do trabalho dos professores, em geral, e, mais ainda, do professor de inglês. Em quase todos os contextos, salários baixos e cargas excessivas de trabalho, entre outros problemas estruturais, acabam afastando, em um primeiro momento, jovens estudantes das carreiras de ensino, como se pode ver a partir das falas abaixo:

A lembrança do meu período de aprendizado de inglês sempre foi forte e positiva. Já atuava como professora de outro conteúdo há alguns anos, mas estava insatisfeita e frustrada. Resgatar o inglês, agora como professora, foi uma forma de exercer a profissão que escolhi dando aula de algo que tenho muita afinidade (P1).

Na adolescência comecei a estudar inglês e a ler produções literárias de/em inglês, eu desenvolvi uma grande paixão pela língua. Buscava estudar e conhecer tudo que envolvia a língua inglesa e desejava também compartilhar o que eu aprendia com outras pessoas. No segundo ano do Ensino Médio decidi que cursaria Língua Estrangeira (P2).

P3, P4 e P5, apesar de afirmarem que sempre gostaram da língua inglesa, se tornaram professores por acaso, talvez até por “acidente”. Nesse sentido, P3, por exemplo, acabou, involuntariamente, descobrindo sua verdadeira vocação no ensino de inglês, como podemos ver nas falas abaixo:

[...] acredito que o que me levou a me tornar professor foi, primeiramente, a paixão que nutria pelo inglês, e as oportunidades que surgiram dentro da Universidade. Não me tornei professor porque era a profissão que sempre quis, por um chamado que sabia ter, ou por alguma coisa que me motivava a buscar por isso [...] Minha ambição inicial era de ser músico instrumental, flautista [...] Como alternativa, por

um gosto da época de criança na escola, arrisquei cursar Letras pela UFBA (inicialmente apenas Letras Vernáculas), mas a ideia de atuar como professor nem passava pela minha cabeça [...] foi lá dentro que descobri que não só “levava jeito” para a coisa, mas que ser professor me completava, me fazia sentir bem e acreditar que posso contribuir positivamente dentro da sociedade através de minha prática pedagógica. (P3)

Eu sempre gostei muito da língua, fazia curso de Letras Vernáculas e precisava ganhar, trabalhar. Não me adaptei no ensino regular, então me candidatei a várias vagas para professora de Inglês em cursos de idioma. (P4)

Pergunta difícil. Nunca pensei muito em ser professora. Minha primeira formação é em teatro e percebi que não conseguiria ter uma vida estável com a profissão de atriz. Quando pensei numa segunda formação, a facilidade com a língua inglesa, a experiência de ter feito o curso de extensão na UFBA, o CEIFE [Centro de Estudos e Ensino de Inglês para fins específicos] e a abertura do curso noturno me mobilizaram a entrar novamente na Universidade. Quando percebi já estava na sala de aula. (P5)

Sobre a pergunta 7, **Qual o seu tempo de experiência como professor(a) de inglês?**, nenhum dos professores participantes têm mais de dez anos de experiência. Todos são relativamente jovens na profissão:

P1: quatro anos.

P2: seis anos.

P3: oito anos e seis meses.

P4: quatro anos e oito meses.

P5: quatro anos e seis meses.

Quanto à pergunta 8, **Qual a sua formação acadêmica?**, dos cinco professores investigados, três possuem ou tentarem outras formações. Na nossa visão, possivelmente, isso pode ser algum reflexo, mais uma vez, da desvalorização do trabalho de professor no âmbito geral:

P1: Letras Vernáculas com língua estrangeira moderna (inglês);
Biologia (licenciatura) e mestrado em Imunologia;

P2: Licenciatura e Bacharelado em Língua Estrangeira Moderna - Inglês (UFBA), Mestrado em Literatura e Cultura (UFBA) e cursando, atualmente, o doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura da UFBA;

P3: Graduação em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna (Inglês) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Licenciatura;

P4: Estudou 3 anos e meio de Arquitetura, um semestre de Direito, dois anos de Letras Vernáculas, e, agora, está cursando o quarto ano do curso de Letras, Língua Estrangeira, Inglês, da UFBA;

P5: Bacharelado em Artes Cênicas – Interpretação Teatral (UFBA) e Licenciatura em Língua Estrangeira Moderna – Inglês (UFBA).

A próxima temática explorada pela pergunta 9, **Como você aprendeu a língua inglesa?**, nos revelou as seguintes informações:

P1: Estudando em um curso livre;

P2: Fazendo tradução de letras de músicas na adolescência; estudando inglês na escola; fazendo um curso livre de inglês por três anos; “pegando” disciplinas de inglês na faculdade (UFBA) e tendo contato com músicas, filmes e textos em inglês;

P3: Estudando em um curso livre por 4 anos e realizando estudos autônomos;

P4: Estudando em um curso livre; estudando inglês na escola e assistindo a filmes em língua inglesa;

P5: Fazendo um curso de extensão da UFBA por 4 anos.

Como se pode ver, todos os participantes começaram a estudar o idioma muito antes de manifestarem o desejo de se tornarem professores de inglês (exceto P1). Ou seja, a necessidade ou o desejo de aprender inglês se deu por diferentes motivos. P2, por sua vez, afirma que aprendeu realizando tradução de músicas estadunidenses. Na nossa interpretação, tais relatos corroboram com a teoria de que o histórico imperialista, a invasão cultural e a “americanização”, a indústria e o profissionalismo pedagógico da língua inglesa – centrado nos países hegemônicos, EUA e Reino Unido, além do atual processo de globalização, foram os principais fatores que fizeram e que mantêm a língua inglesa no patamar em que hoje se encontra, como língua global ou língua franca do mundo. Tal condição, como se vê claramente, é reconhecido por todos e fomenta grande atração nas pessoas.

Pergunta 10: **Você teve algum tipo de treinamento para se tornar**

professor(a) de inglês? Se sim, de que tipo e onde?

Como mencionado, a presente pesquisa buscou também identificar se, e como, cursos de formação para professores de inglês podem se beneficiar ou incorporar temas relativos ao estudo do imperialismo linguístico. Para tanto, procuramos saber se os participantes, primeiramente, passaram por esses tipos de cursos. As respostas foram as seguintes:

P1: Sim. Nos dois cursos de extensão em que trabalhou e como aluna na disciplina Estágio Supervisionado da UFBA;

P2: Sim. Na disciplina de Estágio Supervisionado da UFBA;

P3: Sim. Tanto no curso de extensão quanto no curso livre em que trabalhou, além da disciplina Estágio Supervisionado da UFBA;

P4: Na primeira escola em que trabalhou como professora de inglês não houve treinamento; já na segunda escola em que ensinou inglês houve um treinamento para novos professores, que prossegue em caráter continuado por meio de encontros mensais;

P5: Sim. Nos cursos de extensão em que atuou e na disciplina Estágio Supervisionado da UFBA.

Com base nas respostas, nota-se a importância da disciplina “Estágio Supervisionado” na formação dos professores que concluíram o curso de Letras. É plausível afirmar que este pode vir a ser um momento mais apropriado para que a discussão sobre o caráter imperialista que historicamente sempre cercou o ensino da língua inglesa seja discutido com os futuros professores. Isto não significa que disciplinas anteriores não devam ao menos sinalizar para essas questões mais críticas inerentes à trajetória de todas as línguas hoje consideradas majoritárias no planeta.

A realidade de muitos professores e alunos de inglês no Brasil, porém, não contempla a possibilidade de se discutir tais temas. Se por um lado, o lado das classes menos favorecidas, o aprendizado ainda tenta se dar em meio a muitas dificuldades e obstáculos que dificultam o debate sobre temas ligados a imperialismo, de outro, o lado das classes mais altas, o estudo e aprendizado da língua inglesa ainda aparenta muitas vezes se dar de forma mais aculturada e acrítica. Em ambos os lados há espaço para o ensino efetivo e crítico, exemplos não faltam. E é justamente para isto que este trabalho foi pensado.

Na sequência, seguindo para a pergunta 11, **Você acha que o inglês é um segundo idioma que deve ser aprendido prioritariamente no contexto mundial contemporâneo? Sim? Não? Por quê?**, buscamos descobrir se os professores participantes entendem a língua inglesa como um idioma diferenciado, especial, mais importante e mais útil que os outros. Nesse pormenor, portanto, as opiniões de P1 e P2 corroboram com Phillipson (1992, p. 55), quando este afirma que o imperialismo linguístico se baseia também na ideia generalizada de que o inglês concede mais benefícios aos seus falantes do que outros idiomas. Vejamos as falas abaixo:

Sim. Porque desse modo o estudante tem a ele abertas outras possibilidades de usos da língua. Distancia-se um pouco do padrão de aluno que almeja chegar ao nível de fluência do nativo e aproxima-se do aluno-usuário proficiente. (P1)

Sim. Atualmente, a língua inglesa não é apenas um diferencial, mas uma exigência, um critério de eliminação em processos seletivos para as mais diversas áreas. (P2)

Já os participantes P3, P4 e P5, porém, mostram alguma ressalva e reconhecem que nenhuma língua deve ter prioridade sobre outra. Vejamos as falas:

Eu não acredito que nenhuma língua deva ter algum tipo de prioridade em relação ao contexto de ensino, portanto respondo que não. No entanto, é importante ressaltar que, assim como acontece no contexto mercadológico, a alta procura justifica uma maior demanda [...] Mas, no fim das contas, o que irá realmente funcionar como elemento decisivo na hora de se escolher uma língua estrangeira para se estudar é o objetivo que o falante desta língua tem: há contextos em que o inglês não se faz necessário, e aprendê-lo naquele momento poderia ser considerado desnecessário (P3).

Não necessariamente. Acho que todos deveriam aprender pelo menos uma terceira língua (a segunda deveria ser a língua de sinais do seu país). A língua que cada um deve escolher é de acordo com as suas necessidades (P4).

Infelizmente, sim. O inglês ainda é uma das línguas mais faladas no mundo todo e o entendimento e domínio da língua ajudam bastante num contexto global. Mesmo sem sair do país, a fluência na língua inglesa costuma abrir portas e ser um diferencial, por ser uma possibilidade de comunicação mais abrangente com o mundo. (P5)

A pergunta 12, **O que você compreende por “imperialismo**

linguístico”? Quão familiar lhe é o termo?, aborda o tema central do nosso trabalho. Phillipson (1992, p. 47), como vimos, para rememorar, define imperialismo linguístico, no caso da língua inglesa, como a “dominação do inglês afirmada e perpetuada pela construção e contínua reconstrução de desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e outras línguas”. Os cinco professores participantes utilizaram a palavra “imposição” ao se referir à língua inglesa, mostrando que entendem a ideia básica da expressão. Vejamos as falas:

É a **imposição** de uma língua e ideologia ligada a ela a diferentes povos. Não tenho muita familiaridade com o termo, mas sei que o imperialismo linguístico é exercido pelo(a) professor(a) de língua inglesa quando ele(a) prega para os alunos a superioridade cultural (intelectual, moral etc.) das nações ricas de língua inglesa. (P1)

Entendo “imperialismo linguístico” como o processo de **imposição** do conhecimento de uma determinada língua a outros grupos linguísticos. Um exemplo é o que aconteceu nos processos de colonização, quando as línguas das metrópoles europeias foram impostas às colônias. Outro exemplo é a exigência, quase que global, do domínio da língua inglesa em diferentes setores do mercado de trabalho. (P2)

“Imperialismo linguístico” é o nome dado à **imposição** de uma língua a povos e falantes de outras línguas. Essa relação é marcada por opressão e uma violência cultural muito grande, uma vez que elementos culturais do oprimido são inferiorizados ou substituídos no processo. O termo é familiar e comumente usado em discussões teóricas das quais participo. (P3)

É quando um povo, falante de uma certa língua, é economicamente, politicamente e belicamente mais imponente que outros e por isso **impõe**, mesmo indiretamente, a sua língua aos outros povos. Então eles não aprendem a língua do outro, mas parte do princípio que todos devem saber falar a língua deles. Para mim esse termo é mais familiar por ser da área de linguística, apesar de não trabalhar diretamente com isso, mas não é um termo comum entre os brasileiros. (P4)

Eu entendo o “imperialismo linguístico” como o uso da língua como instrumento de **imposição** e dominação cultural, política, etc. Tem a ver com a interferência na identidade de diversos povos colonizados, por exemplo. A ideologia de um povo dominante é propagada e reproduzida aonde quer que tenha alcance. E isso causa um desequilíbrio muito grande e mexe com toda a estrutura de um povo. Muitos países africanos sofreram com o imperialismo linguístico, interferindo inclusive na produção literária. Com o

desaparecimento gradativo das línguas nativas e autores escrevendo em inglês (ou em outras línguas dominadoras) para ter um maior alcance e também propagar para o mundo sua cultura numa língua global, alguns autores fizeram e fazem o caminho inverso para escrever em sua própria língua nativa para tentar evitar o desaparecimento das línguas, das memórias, da cultura e da identidade. Tudo isso tem grande influência do imperialismo linguístico, pensado para ser assim, para a língua dominadora ser cada vez mais absorvida e assimilada, de forma sutil, mas eficaz. (P5)

Passando à pergunta 13 e seus desdobramentos, **Como você enxerga a influência do idioma nativo do(a) aluno(a), no nosso caso, o português, no aprendizado da língua inglesa no seu contexto específico?**, nossos informantes nos revelaram informações bastante interessantes. De acordo com Phillipson (1992, p. 185), o profissionalismo da língua inglesa reproduz cinco grandes falácias, que serviriam apenas para manter o seu *status* língua “mais importante” do mundo. Na verdade, a questão busca confrontar os participantes com a “falácia” que afirma que o inglês deve ser ensinado de forma monolíngue, sem o uso e sem a “interferência” de qualquer outro idioma, nem mesmo o idioma nativo dos alunos e do professor.

P1, por exemplo – assim como na descrição da falácia feita por Phillipson –, reconhece que o uso da língua nativa do aluno durante as aulas de inglês pode representar um “atraso” no aprendizado, porém, admite que o uso comparativo do inglês com a língua dos alunos traz benefícios:

Minha experiência tem mostrado que os alunos com idade mais avançada tendem a trazer mais influência da primeira língua no aprendizado da segunda. Eles comparam mais as estruturas gramaticais de ambas as línguas que os alunos mais jovens. Isso pode trazer muitos benefícios, mas também um pouco de atraso no aprendizado da língua, uma vez que às vezes ficam presos à forma e à norma (P1).

Já P2, P3 e P5, diferentemente de Phillipson, acreditam que a influência do idioma nativo nas aulas seja inevitável. P2 e P5 acrescentam que a língua do aluno pode, sim, ser utilizada de forma positiva pelo professor.

Acredito que a influência do idioma nativo do aluno seja inevitável, uma vez que a tendência natural é que ele use o idioma que conhece como referência. Acho que isso pode ser utilizado pelo professor de maneira positiva, como uma possibilidade mostrar diferenças linguísticas e culturais. (P2)

Sua influência é positiva e inevitável. Ela é positiva porque, ao “interferir” no processo de aprendizagem do inglês, colocando-se, por assim dizer, “no caminho” da língua que se está aprendendo, o português a modifica e a transforma [...] Ela é inevitável porque, ainda que se tente frear sua influência ou seus efeitos, tais esforços serão em vão: não há como parar o fluxo de convergência natural entre as línguas, pois, uma vez que se coloque uma ou mais línguas “em contato”, elas certamente influenciarão umas às outras. (P3)

O idioma nativo influencia diretamente no aprendizado do aluno por ser toda a referência de linguagem que ele tem. A partir do momento em que o(a) aluno(a) já tem uma gramática estruturada na cabeça, que pode fazer associações e comparações, essa influência existirá. E o(a) professor(a), consciente dessas influências, principalmente aqueles(as) cuja língua nativa também é o português, pode ajudar e detectar mais facilmente as dificuldades dos(as) estudantes e usar a língua nativa a favor do aprendizado. (P5)

P4, por sua vez, aparentemente, acredita no que Phillipson chama de “falácia” e, de fato, enxerga a língua nativa do aluno como um elemento que traz mais prejuízos e dificuldades aos alunos do que benefícios durante o aprendizado da nova língua:

Toda língua mãe vai influenciar a segunda língua. [...] Muitos alunos preferem só aprender o que há de relação com a língua portuguesa e esquecem essas estruturas diferentes, consideram elas expletivas (P4).

A pergunta 14, **Com base no que você respondeu na pergunta anterior, de que forma você acha que o português deve ser utilizado nas aulas de inglês?**, busca aprofundar questão iniciada na pergunta número 13, além de identificar de que forma os participantes da pesquisa utilizam a L1 na sala de aula. A maioria dos professores, P1, P2, P3 e P5, na pergunta anterior, afirmou que a língua nativa dos alunos pode ser usada de forma positiva nas aulas de inglês e, portanto, não deve ser banida, até porque, segundo estes, tal influência é inevitável.

Com base nisso, P1 e P5 dão exemplos e sugerem que a L1 seja utilizada na explicação de “alguma estrutura gramatical” e salientam que há situações em que uma simples tradução pouparia o tempo das aulas, evitando que os professores tenham que fazer mímicas e “malabarismos” para explicar o significado de uma palavra que poderia ser resolvido com a

simples tradução. É o que mostram as falas abaixo:

Creio que às vezes não vale a pena forçar o uso integral do inglês em situações de ensino de alguma estrutura gramatical mais complexa. Isso depende muito do aluno em particular. **Há também momentos em que traduzir diretamente para o português me parece mais prático e econômico** do que fazer malabarismos em sala de aula. (P1)

Eu acredito que o português deva ser levado em consideração em sala de aula. É a zona de conforto dos (as) estudantes e é necessário estar confortável e ter confiança para aprender o novo. A partir dele, **professores podem usar o português para fazer comparações, apontar as diferenças de estrutura, antecipar as dificuldades que irão existir, resolver dúvidas em sala.** (P5)

P2, por sua vez, alerta para o fato de que é necessário utilizar, na maior parte do tempo, a língua inglesa (L2) em sala de aula, mas também não enxerga a língua nativa do aluno como um inimigo que deva ser banido. Na sua visão,

Eu acredito que é importante que o professor utilize a língua inglesa na maior parte do tempo em sala de aula, a fim de maximizar o tempo de exposição e prática dos alunos. **Mas não acho que o português deva ser visto como o “vilão” do aprendizado.** Acredito que recorrer ao português pontualmente é bastante prático e produtivo para os alunos [...]. (P2)

Já P3, assim como P1 e P2, concorda que o português não só pode, mas deve ser utilizado nas aulas de inglês, e em situações muito específicas. P3, também, faz uma interessante observação ao identificar o conceito de *code-switching*⁵¹ em suas aulas. Possivelmente, isso pode vir a sinalizar que o aprendizado de uma segunda língua, ou de uma língua estrangeira, pode ser feito de uma forma que não minimize a importância do idioma nativo, mas que, ao contrário, o celebre e o veja como um elemento positivo que trabalha em prol do desenvolvimento do aprendiz. Em uma realidade multilíngue, o uso de um idioma não exige que um outro, o idioma nativo, por exemplo, tenha que permanecer “desligado” ou seja intencionalmente silenciado. Como diz P3 na sua fala,

[...] **O português, portanto, deve ser utilizado em sala de aula como ferramenta de apoio à aprendizagem do inglês,** sendo utilizado sempre que for necessário para

⁵¹ Ocorre quando uma falante, em um mesmo discurso, alterna entre duas línguas.

esclarecimento do significado de uma palavra ou expressão – isso ajuda a evitar perda de tempo em sala com explicações exclusivamente na língua alvo – e até mesmo em construção de sentenças (**há alunos que fazem uso fenomenal da estratégia de “code-switching”**) [...]. (P3)

P4 acredita que o português deva ser utilizado nos estágios iniciais de ensino de inglês. Vejamos sua argumentação:

[...] Acho que acreditar que o aluno iniciante vai entender tudo o que for falado em sala em inglês é se enganar. (P4)

De acordo com Phillipson, uma das falácias relativas ao ensino do inglês afirma que quanto mais cedo o aluno começar a aprender a língua inglesa, melhores serão os resultados. Diante disso, a pergunta 15, **Em contextos como o Brasil, qual a melhor idade para se aprender uma língua estrangeira, em especial uma língua internacional como o inglês?**, tenta exatamente identificar se os professores colaboradores concordam com a afirmação e o que pensam sobre a questão. P1, P2 e P4 concordam com a afirmação:

Creio que quanto mais cedo, melhor. A melhor idade é na infância, pois a criança tem mais tempo e está mais apta biologicamente ao aprendizado. O jovem também está numa ótima fase para aprender a língua, pois está cercado de influências do mundo de língua inglesa e tem mais afinidade pelas tecnologias que são grandes aliadas no aprendizado de inglês (P1).

Acredito que **a melhor idade para aprender uma LE seja a infância/início da adolescência** (P2).

Depende da pessoa e do método. Mas em geral **entre os 5 e 11 anos é uma idade interessante**. Mais novo que isso só por imersão na língua (P4).

Já P3, porém, afirma que não há idade ideal para se aprender inglês e que os estudantes devem focar seus esforços em se preparar para interações e para a comunicação real. Ou seja, para P3 o importante é entender e se fazer entender na segunda língua.

De fato, quando se fala que é melhor aprender inglês desde cedo, muita ênfase está sendo colocada na forma como o aluno utiliza o idioma. A ideia parece ser fazer do inglês uma segunda língua materna, que deve ser aprendida ainda na infância ou adolescência, com o intuito de reproduzir as condições que desenvolveram a primeira língua e formar falantes com proficiência semelhante à de nativos da língua. Vejamos a reflexão de P3:

Não acredito que haja idade ideal para se aprender uma língua estrangeira. [...] O tempo de exposição à língua que se está aprendendo é um ótimo exemplo de fator positivo, mas não é uma garantia de sucesso. [...] **O que é necessário** a todo falante de uma segunda língua, e especialmente do inglês, **é estar preparado para participar de interações que envolvam indivíduos com visão de mundo diferentes, respeitando as divergências linguísticas e culturais que não de emergir em tais interações.** (P3)

P5, por sua vez, afirma que sempre houve o debate a esse respeito, sem do qual, porém, tenham surgido satisfatórios resultados. P5 afirma também que, na prática, trata-se de objetivo excludente, haja vista que estudantes mais pobres, na atual conjuntura educacional brasileira, dificilmente conseguirão ter aulas de inglês de forma eficiente e de qualidade. Este colaborador, de forma bastante realista, diz acreditar que a melhor idade para se aprender inglês é quando se tem vontade, colocando, assim, a motivação do aluno como fator preponderante para o sucesso do aprendizado. Abaixo, um excerto de sua fala:

Há sempre a defesa de que quanto mais cedo, melhor para se aprender uma língua estrangeira. Infelizmente, em contextos como o Brasil, poucas crianças têm a oportunidade de aprendizado tão cedo. Mas **para mim a melhor idade para se aprender qualquer língua é aquela em que se tem vontade de aprender**, não por obrigação, por ser língua internacional (P5).

O fato de a língua inglesa ser considerada idioma global desperta sentimentos diversos que muito falam sobre as reais opiniões dos professores a respeito do idioma que ensinam. A pergunta 16, **Em sua opinião, quais são os aspectos positivos e negativos relacionados à língua inglesa e seu status de “língua global”?**, tenta, assim, identificar que atributos os participantes da nossa pesquisa associam à língua inglesa e como interpretam sua peculiar condição de língua global.

Sobre os aspectos positivos, P1, P2, P3 e P4 apontaram para a possibilidade de um maior acesso a informações, a uma maior facilidade na circulação em diferentes países e às facilidades na comunicação entre pessoas de diferentes nacionalidades. Os excertos abaixo revelam as concepções dos informantes:

[...] uma língua que permite ao mundo (em sua diversidade) se comunicar e tentar se entender. [...] a existência dessa

língua comum traz benefícios importantes como o acesso à informação e ao conhecimento de forma mais livre e democrática (P1).

[...] o status de língua global do inglês torna possível transitar em diferentes espaços sabendo que com a utilização do inglês você será compreendido [...] (P2).

[...] falar uma língua de amplitude global torna a comunicação internacional mais fácil (P3).

[...] se diminui a quantidade de línguas a se aprender para poder se comunicar com duas pessoas aleatórias do mundo (P4).

P5, porém, afirma que não enxerga aspectos positivos da língua inglesa em seu caráter global. Adotando uma posição extremamente crítica P5 entende que a imposição estrutural que recai sobre o inglês acaba eclipsando possíveis características positivas. P5 afirma que os benefícios trazidos pela adoção de uma língua global não são necessariamente do inglês, esses mesmos benefícios recairiam, por exemplo, sobre qualquer idioma que desempenhasse essa função global.

[...] Não vejo muito aspecto positivo não. Mesmo gostando da língua inglesa, é algo bem impositivo. É importante ter uma língua em que seja possível a comunicação entre pessoas de nacionalidades das mais diversas possíveis, mas poderia ser qualquer língua, não necessariamente o inglês (P5).

Segundo Phillipson (1992, p. 210) a quarta falácia a respeito do ensino da língua inglesa afirma que quanto mais contato o aluno tiver com o inglês melhores os resultados do seu aprendizado. A ideia seria inserir o inglês, desde cedo, como elemento potencialmente integrante e formador da identidade dos alunos (1992, p. 212). A pergunta 17, **O que você tem a dizer sobre o tempo de exposição à língua alvo em contextos como o Brasil?**, aborda essa questão.

Os professores, da leitura de suas respostas, aparentam concordar com a falácia denunciada por Phillipson. Apesar de apenas P4 responder que o tempo de exposição é importante para o aprendizado, todos os outros professores responderam de forma a subentender que compartilham dessa mesma opinião.

De forma geral, esse tempo é reduzido ao espaço da sala de aula e vinculado ao professor. Na melhor das hipóteses, o aluno busca alguma exposição ao idioma via internet. (P1)

Embora o inglês não seja falado no Brasil, estamos cercados de produções em inglês, o que aumenta o tempo de exposição possível à língua alvo. Alunos de inglês contam com recursos para manter contato com a língua inglesa fora da sala de aula: música, filmes, seriados, canais no *Youtube*, *podcasts*, *sites* que colocam você em contato com pessoas do mundo todo, entre outras coisas. (P2)

O tempo de exposição à língua alvo no Brasil é muito limitado. O português é a língua predominantemente utilizada em todo território nacional, enquanto que o uso do inglês e demais línguas se limita a setores de hotelaria e turismo, interações de negócio e ao contexto pedagógico. (P3)

Acredito que quanto mais tempo o aprendiz tiver de exposição com a língua alvo, mais rápido ele aprenderá. A maior parte dos estudantes de Inglês aqui no Brasil tem bastante tempo para exposição à língua pois a maior parte é de adolescentes classe média que não precisam trabalhar. (P4)

Se a língua alvo for o inglês, a exposição é bem abrangente. Mesmo não sendo uma língua falada aqui por muitas pessoas, nas ruas, o mercado de entretenimento é dominado por países de língua inglesa. Então a variedade de exposição a filmes, música e literatura, por exemplo, é muito maior do que para as outras línguas. (P5).

Em um dos pontos mais importantes da teoria de Phillipson o autor afirma que a maioria dos professores de inglês não entendem e não enxergam em seu trabalho um caráter também político (1992, p. 48). Afirma também Phillipson que o ensino de inglês não é entendido sob uma perspectiva educacional, e sim como algo extremamente técnico (1992, p. 250). A pergunta 18, **Você acha que o professor de inglês exerce também uma função política em sala de aula? Por quê? Por quê não?**, aborda justamente essa questão.

As respostas de todos os professores entrevistados, de forma positiva e surpreendentemente vão de encontro ao afirmado por Phillipson. Todos os participantes enxergam seu trabalho como político, o que, segundo o autor, deve ser entendido como algo positivo.

Sim. Na medida em que ele é um educador, ele exerce função política [...]. (P1)

Sim, com certeza. Como educador, o professor de língua estrangeira pode usar a sua sala de aula para problematizar determinadas questões, especialmente aquelas ligadas a cultura e língua, como por exemplo, preconceito linguístico. (P2)

Com certeza. O professor, queira ele ou não, exerce em sala o papel de formador de opinião [...]. (P3)

Eu acredito que todos os professores exercem uma função política em sala de aula, a mínima que seja. [...] Acredito que a função política questiona os paradigmas e desconstrói preconceitos. (P4)

Com certeza. Qualquer professor que assume uma sala de aula tem uma função política [...]. (P5)

Phillipson afirma que a globalização é, na verdade, um processo de “americanização” do mundo, e que os valores e cultura estadunidenses são levados a todo o planeta através da língua inglesa (PHILLIPSON, 2010, p.4). Tentando identificar a opinião dos participantes a respeito dessa questão a pergunta 19 diz, **Autores de várias áreas afirmam que vivemos uma “americanização” do planeta. O que você compreende por esta suposta “americanização” do mundo? De que forma tal fenômeno está associado (se estiver) ao ensino da língua inglesa?**

Também, ao contrário do que Phillipson aparenta acreditar todos os professores participantes da pesquisa entendem clara e criticamente o que é e o que significa a “americanização do mundo”. Todos parecem compreender que valores típicos dos EUA se incorporam também à língua e que acabam difundidos a outras culturas através do ensino da língua inglesa.

Os participantes demonstram entender que professores de inglês estão em uma posição complexa. Eles se veem ensinando uma língua, porém, não desejam exercer o papel de “divulgadores” de ideologias estrangeiras a ela associadas, como afirmou P1. Destaca-se portanto a importância do papel crítico do professor, como afirmou P3.

Seria um consumo e uma adoração do que é originado nos Estados Unidos [...] os professores exercem o papel de **divulgadores de uma ideologia americanizada.** (P1)

Acredito que o termo “americanização” diga respeito ao estabelecimento dos Estados Unidos como um modelo de comportamento [...]. (P2)

[...] A “americanização” do planeta se dá por conta da influência política e cultural que os Estados Unidos da América têm sobre o resto do planeta. [...] sem a devida intervenção do professor crítico e consciente, o aluno de inglês acaba “comprando” as ideias apresentadas por tais materiais, onde apenas uma visão pobre e estereotipada de mundo é apresentada. (P3)

Isso é o imperialismo norte americano. A cultura Estadunidense é exportada ao mundo como cultura superior [...] A cultura, os costumes, a língua, enfim, tudo deles é o padrão e o diferente é o outro. (P4)

Essa suposta americanização está ligada ao imperialismo já relacionado ao inglês, sobretudo aos Estados Unidos. O poder que eles têm na mídia e a massificação da cultura deles chega em todos os cantos, principalmente com o entretenimento, como já foi mencionado. [...]. (P5)

A pergunta 20, **Além do domínio da língua inglesa e do domínio de temas relativos a didáticas, metodologias e abordagens de ensino, que outros conhecimentos você acha que são necessários ou úteis a um(a) professor(a) de inglês? Por quê?**, se baseia na afirmação de Phillipson (1992, p. 256) segundo a qual o ensino de inglês pouco extraiu da teoria da educação, dos estudos culturais, da sociologia e das relações internacionais, ao contrário, a formação de professores de inglês sempre foi encarada como algo técnico, reprodutivo e repetitivo.

As respostas dos professores demonstra que todos eles entendem que mais do que saber a língua e dominar a utilização dos diversos métodos e técnicas de ensino, outros conhecimentos, ligados às ciências humanas, são importantes em sala de aula. P3, apesar de, inicialmente, afirmar não ser necessário nenhum outro conhecimento ao professor de inglês, por sua resposta, percebe-se que, mesmo ele acredita que o professor deve estar preparado para enfrentar questões em sala que fogem aos conhecimentos técnicos do idioma.

Conhecimento de mundo, da sua diversidade cultural – para não perpetuar a mesmice do ensino baseado nos valores trazidos em materiais didáticos produzidos pelas nações poderosas de língua inglesa. **Conhecimento emocional e empatia** – para compreender melhor as realidades dos alunos e seus contextos de vida e ser capaz de melhor atuar como professor. (P1)

Acredito que o **conhecimento sobre diversidade linguística** e cultural seja imprescindível. Dessa forma, o professor poderá oferecer ao aluno uma perspectiva mais abrangente sobre a língua inglesa. (P2)

Eu não diria que o professor precisa ter um conhecimento além dos apresentados na pergunta. Mais do que conhecer um determinado assunto com maior profundidade, **o professor precisa ter uma mente aberta.** [...] o professor de inglês não lida somente com a língua em

termos de sua estrutura, mas, também, com inúmeros **aspectos socioculturais** envolvidos em contextos que só se tornarão evidentes no curso da aula. [...]. (P3)

Conhecer as diversas culturas dos países falantes do Inglês, um pouco de **história da língua**, um pouco de **conhecimento da fonética e fonologia**, e da **história política dos países em questão**. (P4)

Acredito que pelo menos uma **noção e domínio do caráter intercultural da língua inglesa**. Não reproduzir a mesma dominação 'americanizada' nem 'britanizada' da língua inglesa. **Mostrar o inglês de forma abrangente, como língua internacional**, não apenas o padrão nativo dominador. (P5)

Das respostas nota-se que todos os professores dão contribuições importantes e de fato relevantes à pergunta. Entretanto cada um dos participantes compartilha uma contribuição diferente. É da união das respostas que nasce um posicionamento mais completo. É possível depreender de tal fato que talvez falte uma sistematização pedagógica a respeito do fenômeno objeto da pesquisa. As respostas parecem se dar de forma muito mais intuitiva e influenciada por estudos tangentes ao tema do que a partir de um enfoque específico sobre o que seja e no que consista imperialismo linguístico.

A pergunta 21 questiona, **No que consiste, em sua opinião, um “erro” de pronúncia nas aulas de língua inglesa no contexto em que você atua?**

Outra falácia denunciada por Phillipson afirma que o melhor professor de inglês é o falante nativo. Professores que concordam e reproduzem essa falácia colocam exagerado foco na fluência do aluno, buscando, assim, a pronúncia mais parecida possível com as que eles acreditam ser a de falantes nativos dos EUA ou do Reino Unido. Mudando o foco, já os professores que são submetidos a essas falácias, por seus coordenadores, empregadores, alunos e pais de alunos, se veem em posição sempre inferiorizada, potencialmente geradora de estresse.

Acreditar nessa falácia, segundo o próprio Phillipson (1992, p. 193), é impor uma meta inatingível aos alunos nativos de outras línguas. É, também, fazer os alunos acreditarem que sempre falarão de forma menor ou errada,

reproduzindo, assim, a hierarquia que vem colocando os falantes nativos, sempre em posição de superioridade.

Todos os professores entrevistados demonstraram compreender que o aluno de inglês não, necessariamente, deve se expressar de forma idêntica ao falante nativo. Também contrariando a falácia trazida por Phillipson, todos elegem como limite para o “erro” apenas a pronúncia que impossibilite ou dificulte (muito) o entendimento.

Eu não sou muito preocupada com correção de erro de pronúncia, a não ser que o mesmo afete a compreensão do ouvinte. Caso o erro soe como outra coisa em inglês, corrijo e digo o porquê da correção. (P1)

Quando a palavra é pronunciada de uma forma que atrapalha/impede a comunicação, seja porque ela não está inteligível, seja porque a pronúncia utilizada remete a outra palavra e não aquela pretendida pelo falante. (P2)

[...] a comunicação é o objetivo primordial nas interações em sala de aula, onde a compreensão do que se está dizendo é mais importante do que a forma com que ela é dita. [...] Nas minhas aulas, portanto, uma **pronúncia só é considerada “errada” se causar ruído na comunicação** entre os falantes. [...]. (P3)

Em sala de aula eu **considero como erro de pronúncia quando é impossível de reconhecer aquele som como pertencente àquela palavra.** Não considero como erro quando o aluno não consegue pronunciar o som do ‘th’ ou ‘ae’ ou ‘ao’ (entre outros fonemas) da forma que o nativo americano ou inglês fala. (P4)

Uma pronúncia que dificulte o entendimento do que se quer comunicar ou dê margens a diferentes interpretações, eu acho. E mesmo assim acho que o contexto ajuda bastante. O importante é que a comunicação seja efetiva e a mensagem, passada. (P5)

De acordo com Galtung (1971, p. 83), a dominação cultural imposta pelos países centrais aos países periféricos é mais eficaz e mais visível entre as elites dessas nações. As classes mais altas de países do "Sul" desenvolvem maior identificação com a elite dos países hegemônicos, do "Norte", o que poderia talvez ajudar a explicar os motivos que levam as classes mais altas de países periféricos a apresentar maior sucesso no aprendizado de inglês do que as classes mais baixas. Outros motivos locais – no Brasil – associam o efetivo aprendizado do inglês a melhores oportunidades e maior qualidade na educação, melhores escolas e melhores

condições sociais em geral. É essa a questão abordada pela pergunta 22, **Na sua opinião, qual a relação entre o aprendizado da língua inglesa e classe social no Brasil?**

Importante deixar claro que sucesso ou fracasso no aprendizado de inglês nada tem a ver com características individuais de membros de uma classe social ou de outra, mas com a estrutura social e econômica em que esses alunos estão inseridos, que facilita ou prejudica o aprendizado. Todos os professores demonstram ter ciência desta realidade.

[...] **Os preços das aulas de inglês são uma realidade impossível a muitos brasileiros.** (P1)

[...] aqueles que têm uma **melhor condição social tendem a investir** nisso, se matriculando/matriculando os filhos em cursos de inglês. [...]. (P2)

[...] **aprender um idioma estrangeiro não é algo barato** (P3)

A classe social que mais valoriza qualquer estudo é o da classe média para cima. [...] **A grande maioria dos falantes de Inglês como segunda língua no Brasil são da classe média para cima.** (P4)

Simple. **Quanto maior a classe social, maior o acesso a diversos mecanismos de aprendizagem e oportunidades** [...]. (P5)

Os professores parecem concordar com a ideia de que o sucesso no aprendizado da língua inglesa está associado à classe social e às oportunidades disponíveis àqueles em melhor situação financeira. Nenhuma das respostas, porém, mergulha mais profundamente nas causas e muito menos mencionam que é possível aprender inglês em qualquer que seja a condição social, desde que com aulas críticas, contextualizadas, personalizadas e caracterizadas por afeto e dedicação.

Ao contrário da legislação anterior, hoje o governo brasileiro, por lei, exige que todas as escolas ofereçam o ensino de língua inglesa aos seus alunos. Não há escolha, todos têm que aprender a falar inglês. A pergunta 23, **Hoje, no Brasil, a língua inglesa é o único idioma estrangeiro de ensino expressamente obrigatório nas escolas. O que você pensa sobre isso?**, aborda, justamente, essa mudança, trazida pela recente Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

P1 acredita que o inglês deve, sim, estar presente nas escolas, mas não concorda com a obrigatoriedade do seu ensino.

[...] **o inglês tem que estar presente nas escolas.** Acho que outras línguas deveriam ser oferecidas como alternativa ao inglês para que os alunos possam ter o poder de escolha e não se sintam obrigados a aprender inglês. **A obrigatoriedade gera uma espécie de resistência ao aprendizado em diversas ocasiões.** (P1)

P2 também acredita que o inglês é uma necessidade moderna, devendo, portanto, estar presente nas escolas. Entretanto, se inclinando para uma perspectiva de multilinguismo, acredita que o espanhol, devido à localização do Brasil na América Latina, deveria ter seu ensino mais estimulado. Defende também, P2, que os alunos deveriam ter liberdade para escolher os idiomas que desejam aprender.

Embora eu acredite que **ser capaz de se comunicar em língua inglesa se tornou uma necessidade** no cenário atual, penso que o **aprendizado do espanhol deveria ser estimulado na mesma medida**, uma vez que estamos cercados por países que falam essa língua. Acredito que o aluno deve ter a opção de escolher qual idioma estrangeiro deseja aprender: inglês, espanhol ou outros. (P2)

P3 afirma ser “uma lástima” e P4 também defende que o aprendizado de uma segunda língua, ou língua estrangeira, deva ser optativo.

Eu acho que **o curso poderia ser optativo** e quem realmente se interessa iria aprender [...]. (P4)

P5 parece adotar opinião extremamente parecida com a de Phillipson:

Penso que é mais uma consequência do imperialismo. Os(As) alunos(as) não têm direito de escolha, o que aumenta a resistência com o idioma. A valorização do inglês, por ser visto como o idioma global, acaba minimizando a importância das outras línguas, o que afeta a formação dos(as) professores(as) de outros idiomas. (P5)

Segundo Phillipson, nos últimos vinte anos, o centro do poder imperialista se deslocou, agora englobando, também, além dos governos hegemônicos de língua inglesa, as grandes corporações globais. É o que ele chama de neoimperialismo linguístico (PHILLIPSON, 2010, p. 56). A pergunta 24, **Você acha que saber inglês é uma “exigência do mercado global”?** **Por quê?**, busca compreender como os participantes entendem tal afirmação e se enxergam, de fato, o inglês como exigência desse mercado dominado por empresas multi e trans nacionais.

[...] Há carreiras que são **profundamente dependentes do conhecimento de língua estrangeira**, como a ciência (áreas acadêmicas), informática e engenharias. Nessas, o inglês é a língua de publicação e compartilhamento de conhecimento e não há como fugir de tal realidade. (P1)

Sim, uma vez que é a língua utilizada na comunicação entre os países mais distantes e diversos. [...]. (P2)

Sim. O inglês é a língua franca da atualidade. Saber inglês não é uma opção ou luxo por parte de alguém que quer buscar qualificação, principalmente em áreas que estão relacionadas ao turismo e comércio exterior. [...]. (P3)

Em certas áreas eu acredito que sim. [...]. (P4)

Infelizmente, sim. [...] Saber inglês está deixando de ser requisito mínimo. Para o mercado global é praticamente uma obrigação [...]. (P5)

Todos os professores concordam com a pergunta e acreditam que saber inglês é sim uma exigência do mercado global, porém apenas P5 demonstrou possuir sentimentos negativos a respeito deste fenômeno.

A presente pesquisa busca, também, ao seu final, refletir e apontar caminhos para a língua inglesa e o imperialismo linguístico que a envolve. Para tanto, ela, na pergunta 25, indaga aos cinco professores entrevistados, **Diante do atual cenário global, de grandes fluxos migratórios e de embates políticos cada vez mais radicais, qual será o futuro da língua inglesa?**

A maior parte dos participantes (P1, P2, P4 e P5) demonstra entender que a língua inglesa já ultrapassou o ponto de não-retorno. Ela já é a língua global e, agora, dificilmente, perderá este *status*. P3, porém, acredita que, em algum momento, a língua inglesa deixará de ser o idioma do mundo, e que tal mudança dependerá do surgimento de uma nova nação hegemônica em substituição aos EUA.

Creio que a influência e uso do inglês continuarão a crescer por muito tempo ainda. [...] Mais *pra* frente, pode ser que haja uma mudança do rumo atual devido ao aumento de poder de nações de língua asiática como a China. **No entanto, acredito que o inglês não será substituído como língua franca.** (P1)

Acredito na **tendência de outras línguas irem, aos poucos, se tornando mais e mais faladas e, principalmente, mais necessárias**, como o Espanhol, no nosso contexto, ou o

Mandarim [...]. **Porém, acredito também na permanência do status de língua global conferido ao inglês.** (P2)

[...] diria que **a língua continuará ainda por um bom tempo a dominar** o imaginário da população mundial. [...] **Contudo, é possível que ela um dia se acabe, “morra” como tantas outras línguas um dia “morreram”** [...]. (P3)

Eu acredito que **a língua Inglesa não vá decair por esse século** pois a economia estadunidense é muito forte ainda. [...]. (P4)

[...] **A comunicação deve ficar cada vez mais global, com menos imposições do inglês ao “padrão” nativo.** [...]. (P5)

No próximo tópico será realizada a análise das entrevistas com os professores. Para evitar repetições serão apontadas apenas as respostas que trouxeram novas informações, opiniões e contribuições às já descritas.

5.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas de forma semiestruturada com todos os participantes da pesquisa. O objetivo era o de tentar aprofundar certos temas e respostas, e, para isso, decidiu-se repetir algumas perguntas do questionário.

Desta segunda análise, portanto, serão omitidas as perguntas e as respostas que não trouxeram relevantes contribuições àquelas já trazidas na fase dos questionários. Para uma visão e compreensão completa das entrevistas um modelo respondido por um dos participantes se encontra anexo na sessão de apêndices.

Apenas as respostas às perguntas 7, 8 e 11 serão analisadas, perguntas que não constavam no questionário.

A pergunta 7, indagando aos participantes, **Qual é a variante do inglês mais presente em suas aulas?** busca investigar se os professores refletem sobre este tema; se assumem a inclinação a uma variante hegemônica – estadunidense ou britânica – em suas aulas, e busca, também, identificar se os professores já consideram existir uma variante brasileira do inglês.

P1, P2 e P5 assumem que a variante estadunidense é a mais utilizada em suas aulas. P3, porém, sem assumir utilizar uma variante brasileira de

inglês, diz que não fala nem com sotaque estadunidense e nem com sotaque britânico. Afirma também que o material utilizado em sala – áudios – é de origem britânica e confessa que apesar de não identificar seu sotaque com nenhuma variante os seus alunos identificam sua pronúncia mais inclinada ao inglês estadunidense. P4 afirma variar, em suas aulas, o inglês dos EUA e do Reino Unido, e percebe, com bom humor, enquanto responde, que essa talvez não seja uma variação muito representativa do inglês.

[...] **Acho que a americana, sem dúvida.** (P1)

Americano [risadas]! Pelo material utilizado na maioria das minhas aulas. *Eh ...* Pelo fato de que eu estudei em um curso de inglês que utilizava material americano, então, muito da minha pronúncia, da forma como eu falo, vem disso [...]. (P2)

Eu não escolho nenhuma variante quando eu utilizo ... eu não escolho. Os alunos costumam, por um ... por um hábito deles, não todos, eles sempre buscam rotular [...] **eles têm um professor que eles dizem que acham que é *American* com um material que eles entendem que são *British*. Então, tem aí uma mistura boa** [risada]. **Nenhum dos dois.** É bem bacana. Mas, ainda continua, percebe-se que, eu percebo que é muito forte essa tentativa de rotular, ou é um, ou é outro. (P3)

Eu tento ser o mais equilibrada possível, às vezes eu uso o britânico, às vezes eu uso o americano, porque estes são os dois únicos que são usados nos materiais didáticos [risadas]! **Se é que eu devo chamar isso de democracia, né?** [risadas]. (P4)

Por sermos mais bombardeados com o inglês falado nos Estados Unidos através de filmes, músicas, etc, a tendência é que essa variante seja mais presente. No meu caso eu tenho pouco contato com outras variantes. Nunca viajei para fora do Brasil, então minhas influências são todas daquilo que chega até nós. O material didático que estudei tentava uma mistura entre o norte americano e o britânico, mas mesmo assim o norte americano acaba prevalecendo em relação a pronúncia, vocabulário, cultura. (P5)

Aprofundando e delimitando a pergunta anterior, o objetivo da pergunta 8, **Você acredita que exista uma variante brasileira da língua inglesa?**, é investigar a relação que os professores constroem com seus próprios sotaques e se já o entendem como uma variante independente da língua inglesa.

P1 questiona se brasileiros falam inglês bem o suficiente para que seja considerada uma nova variante, mas, de forma hesitante responde que sim, que há uma variante brasileira.

Rapaz, eu gostaria que sim mas eu acho que a gente, como falante inglês, é muito ruim.. **mas eu vou dizer que sim.** (P1)

P3 também afirma que sim. Ela aparenta nunca ter parado para refletir sobre isso, mas, durante a resposta chega a conclusão que, com base em certos padrões observados em seus alunos, talvez seja possível dizer que exista uma variante brasileira

[risada] **Eu acho que sim, eu tenho que pensar um pouco para elaborar esta,** esta é difícil. [pausa] **Sim! Definitivamente, você tem traços muito específicos do falante do inglês, do falante brasileiro de língua inglesa, aspectos.** Relações lexicais que são estabelecidas, relações gramaticais que são estabelecidas que acabam se ligando à própria estrutura da língua portuguesa, principalmente, pronúncia. **Então, sim! Acho que sim!** (P2)

P3 é enfático ao dizer que não, que ainda não há uma variante brasileira, mas reconhece que o fenômeno pode estar se desenvolvendo, e que, em um futuro próximo, seja possível fazer tal afirmação

Não... Variante é difícil dizer que há uma variante, *pra* que haja uma variante é preciso que haja uma linguagem ... *eh* ... uma certa sistematização disso aí, é preciso que haja um número muito significativo de falantes [...] Então, **há traços que são muito distintivos, é perceptível que a ocorrência é muito comum, mas daí a dizer que há uma variante, não. Variante, não. Existe um fenômeno aí acontecendo. Quem sabe, daqui a alguns anos.** (P3)

P4 afirma que quando um povo aprende uma nova língua, o surgimento de uma nova variante daquela língua é automático. Portanto, em sua opinião, existe, sim, uma variante brasileira do inglês.

Sim, todos os povos que aprendem uma língua criam uma nova variação, japonês que fala inglês cria sua própria variação da língua; o chinês também; o brasileiro também; o francês também... **Cada nativo de certa língua, quando passa a falar inglês cria a sua variação.** [P4]

P5 também acredita já haver uma variante brasileira. Afirma que o povo brasileiro é criativo e isso se reflete na forma como utiliza o inglês.

Com certeza. Pra mim, pelo menos, que não tive muito contato com outras variantes, acho que a tendência é sempre aproximar daquilo que é mais próximo de nós. A forma que a gente fala nossa língua influencia como falamos outra, eu

acho. **A gente cria palavras, forma frases baseado na nossa lógica de gramática e vai sempre adequando à língua dita padrão.** Se já fazemos isso com o português, imagine com uma língua estranha. (P5)

Curioso perceber que apesar de a maioria dos professores ter respondido, na pergunta 7, que ensinam inglês estadunidense e/ou britânico todos reconhecem, na pergunta 8, que existe, ou que esteja em vias de existir, uma variante brasileira do inglês. Quando perguntados qual a variante mais presente em suas aulas, nenhum dos professores, porém, mencionou que ensine essa variante brasileira.

A pergunta 11 também não consta no questionário. Ela visa identificar as razões que levam os alunos a desejar aprender a se comunicar na língua inglesa. **Com base em sua experiência, quais as principais motivações que levam as pessoas a desejarem aprender inglês? Qual sua opinião a respeito dessas motivações?**

Todas as respostas identificam que a maior motivação para o aprendizado de inglês hoje no Brasil tem natureza profissional, ou seja, os alunos, mesmo não desejando aprender inglês, se veem obrigados a fazê-lo por acreditarem ser uma “exigência do mercado”. P2 e P5, sobre isso, afirmam que o aprendizado por necessidade pode ser um fator negativo ao aprendizado. Afirmam que alunos com esse tipo de motivação muitas vezes sequer gostam do idioma, mas se veem obrigados a aprendê-lo, o que interfere na qualidade das aulas.

Basicamente, eu, pela minha experiência como professor, **desejo de mobilidade social, de ascensão, de mais oportunidades**, é o que mais vejo os alunos falando, né? *"Ah, eu quero aprender inglês pro meu emprego, porque eu preciso, para ser promovido"*. Eu acho que reflete esta questão da imposição e acaba também lidando com o estímulo do aluno, porque muitas vezes o aluno não gosta e em outra situação ele não aprenderia essa língua e aprenderia outra, mas ele tá ali porque "tem que", e isso interfere. (P2)

Ah! **Esse pra mim é o principal desafio de ser professora de inglês.** Às vezes me arrependo de não ter escolhido outra língua [risada]. **Nas conversas iniciais com alunos a maioria fala de ser uma necessidade no mundo de hoje, que inglês é requisito mínimo para certas profissões, de não gostar da língua, mas ter que aprender por ser uma**

língua internacional, etc. Isso cria uma barreira imensa porque eu acho que o aprendizado de qualquer coisa nessa vida depende basicamente da vontade de aprender, de como a pessoa vai se dedicar a isso. Foi fácil pra mim aprender porque eu sempre gostei, gostava da sonoridade, achava bem bonito as pessoas que falavam fluente, e isso me motivava. Eu, menina do interior da década de 80/90, nunca pensei muito em inglês global, profissões, mercado de trabalho. Hoje o principal objetivo é a necessidade que falam tanto. E isso bloqueia o aprendizado. A gente ouve muitas histórias de alunos que já começaram, recomeçaram, pararam, voltaram por não conseguir aprender. Qualquer coisa imposta vai encontrar barreira e resistência e esse é um desafio pra quem ensina. (P5)

Principal motivação, **geralmente profissional**. (P1)

As duas principais são: ‘preciso disso para minha formação, para ganhar dinheiro, para trabalhar...’ e ‘quero aprender inglês porque quero viajar e quero me comunicar quando viajo’. Acho que as motivações são válidas. Acho que qualquer motivação para aprender uma segunda língua é válida. [...]. (P4)

P3, por sua vez, reconhece que a motivação profissional é relevante, mas identifica, também, outras razões que justificam o aprendizado.

[...] no passado, não tão longínquo assim, seria mais **‘viagem’**, ‘viagem’ e **‘trabalho’**. Hoje isso, com certeza, *né?* Muita gente *pra* viagem, muita gente *pra* trabalho [...] **eu tenho vários alunos que estudam inglês porque um dia eles podem precisar** [...] estudam inglês porque é uma **capacitação**, estudam inglês porque o mundo fala inglês [...] Eu tive alunos que aprendem para jogar *videogame*. [...] têm outros alunos que precisam ler para a faculdade. [...] é pela demanda, é pelo que é necessário. (P3)

5.4 ANÁLISE DO GRUPO FOCAL

Participaram do grupo focal apenas três professores, P1, P4 e P5. Os diferentes horários de trabalho, agendas e eventuais viagens dos participantes acabaram impedindo que fosse encontrada uma data em que todos pudessem estar presentes. Acredita-se, porém, que não houve prejuízo à pesquisa. Certamente opiniões relevantes deixaram de ser compartilhadas, mas os três professores que conseguiram participar contribuíram de forma extremamente produtiva.

Foi entregue a cada um dos professores uma folha de papel contendo sete citações sobre Imperialismo Linguístico. Todos foram convidados a ler uma citação de cada vez e comentá-la, caso assim o desejassem. Ao todo o

grupo focal durou uma hora e onze minutos e alguns trechos considerados mais importantes foram transcritos e analisados abaixo.

De acordo com a **Citação 1**:

Na pedagogia de línguas, as conexões entre a língua inglesa e poderes, político, econômico e militar, são, raramente, perseguidos. Pedagogia de línguas tende a focar no que está em sala de aula e relacionado a temas organizacionais e metodológicos. (PHILLIPSON, 1992, p.8)⁵²

Phillipson acredita que o ensino de inglês tem se resumido a uma atividade extremamente técnica, afastada de pressupostos educacionais, políticos ou ligados às ciências humanas em geral. Tal fato evidenciaria o desejo oculto dos países hegemônicos em formar falantes acríticos, aculturados, preocupados apenas em consumir e reproduzir desigualdades.

Os professores demonstram, não por própria incapacidade, sentir dificuldades em trazer perspectivas menos técnicas e mais críticas para a sala de aula. Os próprios alunos e as instituições de ensino se mostrariam resistentes à possibilidade de o professor trazer temas interculturais, políticos ou sociais. Exceção é trazida por P5, que afirma haver dentro da escola pública total liberdade para o professor trabalhar com temas que fogem à estrita tecnicidade pedagógica. P5, inclusive, afirma que trazer esses "outros" temas faz parte do que se espera de um professor da rede de educação pública e cita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB).

A comparação que os professores fazem entre si, durante a realização do encontro, a respeito das suas realidades profissionais, confirma a importância do critério utilizado na seleção. Buscou-se, desde o início da pesquisa, professores que trabalhassem em diferentes contextos e instituições.

Sobre a citação disseram os participantes:

P5: Eu concordo.

P4: eu [...] tá falando do ensino da língua inglesa, né? Em sala de aula... a gente não trata, né? Como professores, nas escolas você tem que seguir um livro, e tem aula particular, se você mostrar alguma coisa para o aluno ele acha...

P5: Ofensivo!

⁵² *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 to organizational and methodological matters.*

P4: *Pointless!*

P5: Ah, sim!

P4: Tipo, “Por que você está falando isso pra mim? Eu quero aprender a falar, não quero aprender contextos!”

P1: E não pensar criticamente sobre nada...

P5: Engraçado que eu *tava*, nesse final de semana, tentando planejar as coisas da escola pública em que eu ensino e, enfim, queira ou não, com todos os problemas, com todas as dificuldades, essa liberdade que a gente tem é muito maior, eu faço o que eu quero. Não tem, sabe, enfim, não tem coordenadores... mas lendo a LDB, lendo todos aqueles parâmetros curriculares, e eles estão falando disso, que a gente tem que... não tem que simplesmente ensinar línguas. A gente tem que trazer aspectos culturais, comparar com os alunos com o que a gente tem que, sabe? Mostrar, mostrar isso, formar cidadãos éticos e tentar trazer esses questionamentos todos através da língua [...] tentar contrastar ao máximo, e é uma coisa que eu tento fazer de vez em quando, né? [...].

P4: Curso privado, é... os professores são monitorados pra evitar isso, você... Sua obrigação é passar o conteúdo. Não fuja do assunto!

P1: Não criticar nada!

P4: Não fuja do assunto, entendeu? Qualquer coisa que não for passar o conteúdo é fugir do assunto. Mas, então, tem aquele negócio assim, tem cursos e cursos, né? Mas, a maioria, é uma coisa bem engessada,

A citação 2 afirma que:

Imperialismo Linguístico pressupõe uma estrutura que envolve trocas assimétricas e desiguais, onde a dominação linguística se une às dominações, econômica, política e de outros tipos. Envolve a alocação de recursos desiguais, e os direitos de comunicação entre pessoas são definidos em termos de competência em uma língua específica, com benefícios desiguais como resultado, em um sistema que legitima e naturaliza esse tipo de exploração. (PHILLIPSON, 2010, p.2)⁵³

A referida citação busca identificar a compreensão dos participantes sobre o tema da presente pesquisa. Todos os professores demonstram compreender o que é e o que significa o imperialismo da língua inglesa.

P1 inicia compartilhando o que compreendeu da citação e a partir da sua contribuição se segue uma conversa entre os participantes sobre as representações associadas à cultura estadunidense e à importância da língua

⁵³ *Linguistic imperialism presupposes an overarching structure of asymmetrical, unequal exchange, where language dominance dovetails with economic, political and other types of dominance. It entails unequal resource allocation and communicative rights between people defined in terms of their competence in specific languages, with unequal benefits as a result, in a system that legitimates and naturalizes such exploitation.*

inglesa. Ao final, P3 questiona algumas dessas representações ao compartilhar um relato pessoal, uma situação em que saber a língua inglesa não a ajudou profissionalmente.

P1: [...] entendi isso, da dominância da língua vem, também, uma dominância política, econômica, e de outras formas. E eles fazem isso... [...] O que é interessante (esse aspecto cultural), mas é monocultura. O mundo é só deles! E, está dizendo aqui, que os benefícios são desiguais e que o sistema legitima e naturaliza a exploração. [...]

P5: eu sempre falei isso, de, esses discursos todos de estereótipo... que você vê ali que é, sabe? Aquele padrão dominante [...] branco...

P4: A língua é imposta para o resto do mundo falar

P1: A maioria muito grande dos alunos vem com essa energia de que está ali por obrigação. Pelo menos a minha experiência é essa...

P4: Até as pessoas que não falam inglês, que não estão no curso de inglês, elas têm aquela noção: “*Você é professora de inglês? Eu preciso aprender, é importante, né?*” Eu fico me perguntando, é importante por quê? [risadas] [...].

P5: Sim!

P4: [...] Eu estava tentando trabalhar em um *hostel* e eu achei que eu fosse ser prioridade, entendeu? *Pô*, vão me contratar, com certeza, eu sei falar inglês [risadas]. Poucas pessoas falam inglês assim, fluente. Não foi o que eles queriam? Alguém que falasse espanhol? [risadas] . E aí você fala assim: “*Nossa! Não sei falar espanhol assim, eu arranho, mas [risadas]...*” Aí, você se pergunta: “*Pra quê tem que falar inglês? É importante na sua área? Como é importante na sua área?*”

P1: Aí atrela muito ao profissional, e tudo associado à profissão se transforma em obrigação... é isso que eu sempre tento tirar em sala de aula, ele [o aluno] vem com uma energia que não funciona, eu acho. [...]

P1: Fora quando não vem: “*Ah! Eu odeio inglês!*” Porque tem toda uma carga política, porque ... eu não gosto dos Estados Unidos eles vem com uma coisa...

P4: Eles acham que é só os Estados Unidos que falam inglês no mundo...

P5: É!

P1: É!

Segundo a citação 3:

- O inglês é melhor ensinado de forma monolíngue;
- O professor(a) ideal de inglês é o(a) monolíngue;
- Quanto mais cedo o inglês for ensinado, melhores serão os resultados;
- Quanto mais o inglês for ensinado, melhores serão os resultados;

- Se outras línguas forem muito usadas, os padrões de qualidade do inglês cairá;

O livro documenta com riqueza de detalhes que cada princípio é absolutamente falso: a falácia monolíngue; a falácia do falante nativo; a falácia do início precoce; a falácia da exposição máxima; a falácia subtrativa. Aderência a essas cinco falácias é fundamental para a manutenção do ensino de inglês britânico como negócio (PHILLIPSON, 2010, p.12).⁵⁴

Com esta citação os professores foram convidados a comentar as cinco falácias identificadas por Phillipson. P4, ao terminar de ler o trecho inicia a conversa brincando com o fato de trabalhar em uma instituição que vende todas as cinco afirmações aos seus clientes/alunos. P4 também compartilha que, quando começou a ensinar, ela também acreditava em todas as afirmações que Phillipson chama de falácias, o que mostra como elas, de fato, inconscientemente se inserem no repertório representativo associado ao inglês. São afirmações aparentemente lógicas e, conseqüentemente, fáceis de serem internalizadas. Frases que submetidas a uma análise crítica poderiam ser negadas ou, por que não, confirmadas.

P1 afirma que cresceu acreditando que o professor ideal é o nativo.

P4: Na escola que eu trabalho, eu tenho um coordenador, que a função dele, é convencer os clientes de cada um desses pontos [risadas]!

P1: Adorei essa [risadas]!

P4: A vida dele é essa [risadas]. E ele tem milhões de argumentos, e, se qualquer professor for questionar, ele também, lavagem cerebral, um milhão de argumentos. [...]

P1: Eu cresci ouvindo isso, porque eu aprendi inglês com falantes nativos, em cursos de inglês. Eu acreditava nisso aqui, que o professor ideal era o nativo, eu acreditava nisso!

Sobre o uso do português em sala de aula P1 afirma que saber a língua nativa dos alunos pode ser visto como um “trunfo” que o professor nativo de língua inglesa, normalmente, não possui.

P1: [...] A professora com o que eu fiz Estágio I [disciplina obrigatória curso de licenciatura em Letras da UFBA], ela

⁵⁴ *English is best taught monolingually. The ideal teacher of English is a native speaker. The earlier English is taught, the better the results. The more English is taught, the better the results. If other languages are used much, standards of English will drop. The book documents in considerable detail that each principle is absolutely false: the monolingual fallacy; the native speaker fallacy; the early start fallacy; the maximum exposure fallacy; the subtractive fallacy. Adherence to the five tenets is fundamental to the British English teaching business.*

virou pra mim e falou assim: *“português pode ser um trunfo. Depende do seu público. Você tem esse trunfo, professor nativo não tem. Encare como um trunfo!”* Aí eu falei: *“Eu encaro como um trunfo!”* Por exemplo ... *“Numa situação gramatical, que você tem um público cem por cento brasileiro na sua frente, e você tem que explicar um conteúdo gramatical complexo. E a gramática é só um momento da aula, porque o foco, na verdade, é a comunicação, por que não abreviar o sofrimento e explicar em português?”* Ela me falou isso e isso mudou a minha vida. Porque eu falei pra ela: *“Concordo plenamente!”* Eu acho que a gente se força, às vezes, a fazer uma explicação que não faz o menor sentido pro aluno, ele não entende, ou ele entende mal entendido, é uma explicação frágil... [...] O aprendizado final é beneficiado: *“Entendido gente?! Vamos partir para o que interessa agora!”*

Sobre a afirmação segundo a qual quanto mais cedo se iniciam os estudos da língua inglesa, melhores são os resultados P1, relatando uma experiência própria, questiona a eficiência dessa falácia:

P5: Tem muito isso, pelo menos muitos pais fazem, né? De colocar as crianças cada vez mais cedo pra tentar... enfim... às vezes não é muito o gosto da criança, e tal [...] e as crianças passam oito, doze anos estudando, e, enfim, não sei se são os melhores resultados [...].

P4: Isso mesmo, tem criança que entra lá com três anos de idade e, bom... já fui professora dessas crianças, cem por cento em inglês, não tem nada de português, a criança tem que entender o que você está falando no decorrer do tempo, então são frases curtas, né? Comandos e tal... E a criança vai entender com o passar do tempo, só que **você passa dois anos, três anos com aquela criança [...]** São muito poucas frases que eles aprendem, então, **leva muito mais tempo para aprender [...]**.

P5: Humhum

A citação 4 diz que:

A mensagem central, ao menos nos EUA, mas, provavelmente em qualquer outro lugar, é que Multiculturalismo e bilinguismo devem ser abandonados, e assimilação e o aprendizado da língua inglesa devem se tornar políticas nacionais' (BENNETT, 2007, p. 85 apud PHILLIPSON, 2010, p.14). Isso exemplifica como forças poderosas por trás da globalização imperial estão sendo defendidas e legitimadas, de forma direta ou indiretamente conectadas a como o Inglês funciona localmente. Nós precisamos estar conscientes dos interesses,

frequentemente escondidos, tanto no nível global quando local (PHILLIPSON, 2010, p.14).⁵⁵

Phillipson pinta um quadro extremamente sombrio a respeito das políticas linguísticas envolvendo a língua inglesa. Entretanto, infelizmente, o Brasil é evidência que comprova sua teoria. No país, apesar dos textos e discursos acadêmicos falarem sobre multiculturalismo e multilinguismo, Políticas Linguísticas recentes, adotadas em uma Reforma da Educação aprovada às pressas e já transformadas em lei, evidenciando uma clara inclinação ideológica voltada aos interesses dos EUA, exige que todos os alunos brasileiros aprendam, obrigatoriamente, língua inglesa.

P5 menciona a Reforma Educacional e a exigência do inglês:

P5: Eu até penso na reforma do ensino médio, que eles tiraram um bocado de coisas [...] Inglês, falaram que é obrigatório. Fiquei brincando com os professores. Filosofia não é mais, artes não mais, tudo o que fazem as pessoas pensar, mas inglês está lá! **Tem sempre alunos que me questionam: “Vem cá, professora, mas eu não quero aprender inglês não, eu quero aprender espanhol, e aí?”** [...] Na escola eles não oferecem espanhol, por exemplo...

P1: **Eles têm que fazer inglês** e outra língua, eles podem escolher a língua? Podem! Mas, o inglês não pode ser abandonado, porque faz parte do currículo obrigatório do MEC. Ele tem que fazer inglês, ele não pode eliminar o inglês. Tem uma agenda por trás disso, está aqui dizendo...

P5: Exatamente!

P1: **Imperialismo que força o consumo dessa língua, e tudo o que está atrelado a ela. Tipo, produções culturais...**

P4: E termina deixando de lado, né? Tudo o que é local. Valoriza tanto o...

P1: Sempre associado, com o crivo de qualidade, “o melhor”!

P5: Sim!

P4: Nome de restaurante bom, de qualquer lugar, é em inglês [risadas]. E prédio? Nossa!

De acordo com a **citação 5**:

⁵⁵ *A central message, at least in the USA but probably elsewhere, is that ‘Multiculturalism and bilingualism should be abandoned, and assimilation and learning of English should become national policies’ (Bennett 2007, 85). This exemplifies how the massive forces behind imperial globalization are being advocates and legitimated, in ways that are directly or indirectly connected to how English functions locally. We need to be aware of the agendas, often hidden ones, at both the global and local levels.*

Em todo o mundo pós-colonial o inglês tem sido vendido como a língua da “comunicação, do entendimento internacional” e do “desenvolvimento” econômico, mas esses termos obscurecem a realidade da globalização, que é que a maioria da população mundial está se empobrecendo, que os recursos naturais estão sendo pilhados de formas não sustentáveis, que a ecologia cultural e linguística está ameaçada (PHILLIPSON, 2010, p. 41).⁵⁶

Se Phillipson utiliza tons sombrios para falar da língua inglesa a ideia utilitária associada ao idioma faz justamente o oposto. A promessa de acesso ao mundo globalizado, à cidadania mundial, a comunidades internacionais cosmopolitas, ao conhecimento, a diversas formas de arte etc. vendidas como acessórias, condicionadas ao aprendizado de inglês, escondem uma realidade muito diferente.

O mundo, de fato, se globalizou e o inglês se tornou o seu idioma, mas, a verdade é que, segundo Phillipson (2010, p. 41) a pobreza mundial aumentou, assim como as desigualdades, as crises e os conflitos armados. Por trás do sonho americano associado ao aprendizado do inglês estão comunidades pobres e carentes, a quem é muito prometido e pouco concretizado.

P1: Concordo!

P4: É aquela questão do “sonho Americano”, né? Todo mundo sonha aquilo, mas, na realidade, quem vive o sonho mesmo? Por trás desse “sonho americano” tem quantas pessoas aí? Penando, para sustentar essa minoria que vive esse sonho [...] Esse sonho americano é a soma de vários confortos, várias coisas que a tecnologia e a ciência vai dar, mas, em compensação, quantas pessoas no mundo vão ser, no futuro, prejudicadas por causa disso, né? Desastres ecológicos, né?
[...]

P4: É a realidade da globalização e o que eles passam, né?...

A citação 6 afirma que:

Tanto em sistemas democráticos quanto repressivos, algumas línguas específicas recebem mais apoio do que

⁵⁶ “Throughout the entire post-colonial world, English has been marketed as the language of ‘international communication and understanding’, economic ‘development’, but these soft-sell terms obscure the reality of globalization, which is that the majority of the world’s population is being impoverished, that natural resources are being plundered in unsustainable ways, that the global cultural and linguistic ecology is under threat”.

outras. Na maioria dos fóruns, o inglês é privilegiado e se dá pouca atenção em assegurar a qualidade dos falantes com diferentes *backgrounds* linguísticos. É justo que alguns possam se comunicar, negociar, trocar e serem culturalmente produtivos em sua própria língua nativa, enquanto que outros têm que usar uma segunda ou terceira língua? É justo que os EUA e o Reino Unido possam evitar investir substancialmente no ensino de língua estrangeira, enquanto que, praticamente, todos os sistemas educacionais são obrigados a realizar esse gasto para ter acesso à economia global e à indústria cultural? Essa desigualdade é ignorada e não é quantificada, já que toda a estrutura e os fundamentos ideológicos da hegemonia linguística global tendem a ser vistas como legítimas, apesar das enormes vantagens econômicas e culturais que isso dá ao mundo que fala inglês (PHILLIPSON, 2010, p.57-58).⁵⁷

Uma possível analogia coloca falantes de diferentes línguas juntos, tendo que decidir onde e em que idioma farão suas reuniões. Seria justo, neste caso, alguém, por ser o mais forte e o mais rico, decidir unilateralmente que as reuniões serão sempre em sua língua? Provavelmente, uma decisão como essa geraria ruidosos protestos por parte dos outros participantes, que não aceitariam esta imposição, puramente baseada na força e benéfica a apenas um dos lados, justamente o lado mais forte.

[...]

P5: A gente tem essa abertura, mas a gente teria uma abertura muito maior se essa imposição não fosse tão marcante. Você poderia ter mais liberdade de escolha... Então, sabe, eu acho que tem... E a gente está falando de investimento também, eles não investem nada pra... e a gente tem que fazer esse investimento esse tempo inteiro pra aprender inglês...

P1: Nesse sentido é injusto.

P5: E eles não investem nada!

P1: É um privilégio, mas ao mesmo tempo é injusto.

P5: Sim!

⁵⁷ *In both democracies and more repressive systems, particular languages are given more support than others. In most international fora, English is privileged, and attention is seldom paid to ensuring the equality of speakers from different language backgrounds. Is it fair that some should be able to communicate, negotiate, trade, and be culturally productive in their mother tongue, whereas others have to use a second or foreign language? Is it fair that the USA and UK can avoid investing substantially in foreign language education, whereas virtually all other education systems are obliged to in order to access the global economy and cultural industries? Such inequity is largely unrecorded and unquantified, since the structural and ideological underpinning of global linguistic hegemony tends to be regarded as legitimate, despite the massive economic and cultural advantages this gives the English-speaking world.*

P4: Eu fico pensando aqui também, que a gente tem conhecimento de outras culturas, mas eles, é só a cultura deles...

P5: Sim.

P4: Até o europeu tem aquela barreira.

Finalmente, a **citação 7** diz que:

Claramente, no passado e ainda no presente, o termo língua franca tem sido utilizado em diversos diferentes sentidos. Eu diria que língua franca é um termo pernicioso, odioso, se a língua em questão é a primeira língua de alguns e uma língua estrangeira para outros, tornando a comunicação, normalmente, assimétrica. Eu diria que se trata de um termo enganoso se a língua é, supostamente, neutra e desconectada da cultura. E que é um termo falso para uma língua que é ensinada como disciplina na educação geral. Há uma irônica continuidade histórica na língua franca sendo usada como o termo para a língua dos cavaleiros das Cruzadas, combatendo o Islã, para a língua dos Francos, e, atualmente, para o Inglês como a língua das cruzadas das corporações empresariais, vendidas como 'liberdade' e 'democracia' (PHILLIPSON, 2010, p.167).⁵⁸

Phillipson acredita que a língua inglesa, justamente por ser a língua de países hegemônicos, responsáveis por toda uma história de violência e imperialismo, não deveria ser chamada ou compreendida como “a” língua franca.

Os professores aparentam não discordar de Phillipson, mas demonstram compreender a necessidade da existência de um ou alguns idiomas globais:

P5: **Concordo. Nunca tinha pensado sobre isso.**

P1: Muito fácil querer que a língua Franca seja a sua língua. Nunca tinha pensado sobre isso [...] Não, esse negócio de eleição, está fundamentada na imposição. **Vamos engolir a seco, porque é isso aí, muito fácil fazer do inglês a língua franca, muito confortável...**

⁵⁸ *Clearly the term lingua franca has been used in widely different senses in the past and is so still. I would claim that lingua franca is a pernicious, invidious term if the language in question is a first language for some people but for others a foreign language, such communication typically being asymmetrical. I would claim that it is a misleading term if the language is supposed to be neutral and disconnected from culture. And that it is a false term for a language that is taught as a subject in general education. There is an ironic historical continuity in lingua franca being used as the term for the language of the medieval Crusaders battling with Islam, for the language of the Franks, and currently for English as the language of the crusade of global corporatization, marketed as 'freedom' and 'democracy'.*

P4: **Uma língua teria que ser escolhida, ou você teria que falar várias línguas.** Mais fácil aprender uma só... fica mais fácil todo mundo falar uma língua só em comum.

P1: Mas, eu não acho bom a gente caminhar *pra* querer esse monolinguismo. Isso é perigoso, porque a língua é muito atrelada à forma de pensar, então, a gente pensaria de maneira única? [...] E língua é cultura, é tudo o que você traz ali de sua origem, sua identificação, de uma comunidade, então, assim, essa eleição, pra mim, não houve essa eleição, houve uma imposição...

P4: É...

P1: Isso é muito perigoso, traz um benefício incrível, mas é muito perigoso.

P5: Eu acho engraçado como ele sempre traz como essas línguas foram impostas... tudo relações de poder...

P4: Nunca foi uma votação, mas sempre teve aquele espaço vazio ali...

P1: Os romanos queriam trazer toda a ideologia deles, o *modus vivendis* deles lá, então é a mesma coisa...

Caminhando para a conclusão do trabalho faremos, a seguir, a triangulação dos dados, tomando como guia as categorias de análise da pesquisa.

5.5 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

5.5.1 Compreensão do conceito de “Imperialismo Linguístico” na contemporaneidade

Há quinze anos Robert Phillipson iniciava caloroso debate dentro da Linguística Aplicada ao definir “imperialismo linguístico”, em seu popular livro de mesmo nome, como a “dominação do inglês afirmada e perpetuada pela construção e contínua reconstrução de desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e outras línguas”⁵⁹ (1992, p. 47). Antes dele, alguns autores já haviam mencionado a existência de um tipo de imperialismo que, dentre outras coisas, englobava as relações desiguais entre as línguas e o inglês, este, por certo, figurando no topo hierárquico linguístico⁶⁰. Porém, foi

⁵⁹ *The dominance of English is asserted and maintained by the establishment and continuous reconstitution of structural and cultural inequalities between English and other languages.*

⁶⁰ *The subject of linguistic imperialism was raised in different works especially during the late 1970s and 1980s (Greenbaum, 1985; Kachru, 1981, 1986; Phillipson, 1988; Quirk and Widdowson, 1986). However, Phillipson's book (1992) gave it a name and provoked a heated debate that still continues in the scholarly circles.*

Phillipson, em 1992, que construiu, estruturou e definiu uma teoria completa sobre o tema.

Desde então, como já visto, muito se discutiu sobre Imperialismo Linguístico. A presente pesquisa mostrou, inclusive, que parte dessas discussões se referiam, de fato, muito mais à forma como Phillipson tratou da questão do que o conteúdo de sua teoria. É difícil negar que o inglês ocupa lugar de destaque no mundo, mais difícil ainda é contestar que a forma como a língua inglesa se tornou o que ela é hoje se deu devido a motivos não muito nobres, caracterizados por violência, discriminação, controle e institucionalização de desigualdades.

Em 2010, Phillipson escreveu um novo livro, intitulado “Linguistic Imperialism Continued”. Nele, o autor rebate algumas críticas, aponta algumas novas linhas de pesquisa dentro do tema e atualiza o seu conceito, afirmando que este deve ser entendido hoje sob uma perspectiva “pós-imperial” (PHILLIPSON, 2010, p. 149), ou seja, uma realidade em que grandes corporações se assumem como sujeitos ativos das relações que reproduzem o imperialismo, criando, assim, algo novo, que pode ser chamado de “neoimperialismo linguístico” (2010, p. 67).

Por fim, graças às possibilidades proporcionadas pelas tecnologias digitais, pudemos destacar alguns dos termos mais repetidos por Phillipson, em sua segunda obra (2010), para, em seguida, elaborarmos uma definição abrangente e atual de “imperialismo linguístico”.

Palavras repetidas pelos participantes, como “imposição”, são também utilizadas por Phillipson em seu segundo livro em quatro oportunidades. A palavra, “desigualdade”, também diretamente relacionada ao tema, aparece vinte e oito vezes no livro de Phillipson (2010). “Privilégio” é empregada vinte e nove vezes; “cultura”, trezentas vezes e “americanização” cento e setenta e quatro vezes (2010). “Corporação”, em seu sentido empresarial, aparece sessenta e oito vezes; “hegemônico”, dezessete vezes; “educação”, quatrocentas e três vezes; “professor”, sessenta vezes e “globalização”, quinhentas vezes (PHILLIPSON, 2010).

Imperialismo linguístico, portanto, hoje, pode ser caracterizado como uma relação “desigual”, patrocinada por nações “hegemônicas” de língua inglesa e por interesses “corporativos” transnacionais, que “privilegia” o inglês

em detrimento de todas as outras línguas. Ao contrário do período colonial a língua inglesa não é mais “imposta” por leis e armas, mas por promessas de sucesso e acesso a vantagens sociais e econômicas não atingíveis com outros idiomas. Encontra solo fértil na “globalização” para se espalhar e chegar, se não a todos, a quase todos os cantos do mundo. Está diretamente ligada à “cultura” e ao processo de “americanização”. Se vale de instrumentos de “educação” cuidadosamente produzidos para atingir seus objetivos, e, para tanto, conta com “professores” de inglês que se atenam somente àqueles materiais, técnicas, discussões e filosofias exportadas pelos países hegemônicos, EUA e Reino Unido, assim como por interesses privados centrais.

5.5.2 Representações da língua inglesa

Stuart Hall e seu clássico estudo sobre as representações afirma (1997, p. 1) que cultura é o conjunto de significados compartilhados através da língua. Língua, por sua vez, seria “um dos meios pelo qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados em uma cultura” (HALL, 1997, p. 1)⁶¹. Ainda para Hall (1997, p. 15), representar significa “usar a linguagem para dizer algo significativo, ou para representar, significativamente, o mundo para outros indivíduos”⁶².

Segundo Phillipson (1992, p. 281), os discursos, político e acadêmico, se valem de rótulos positivos para descrever a língua inglesa, conseqüentemente, aos outros idiomas faltam esses mesmos atributos. Estes “rótulos” se tornam representativos de todo o inglês e, como tais, são repetidamente reproduzidos na sociedade. A ideia de que a língua inglesa, por exemplo, é a “língua do mundo”, um “idioma neutro” (PHILLIPSON, 1992, p. 282) ou de que é a língua da “modernização” (KACHRU, 1986, p. 128) e do “sucesso” profissional (KACHRU, 1986, p. 129) acompanham o imaginário

⁶¹*Language is one of the 'media' through which thoughts, ideas and feelings are represented in a culture.*

⁶²*Representation means using language to say something meaningful about, or to represent, the world meaningfully, to other people.*

global há muitas décadas e auxiliam a língua inglesa a permanecer no topo hierárquico linguístico mundial.

Perguntados se o inglês deveria ser aprendido prioritariamente, em detrimento de outras línguas, três professores afirmaram que sim. P1, P2 e P5 disseram nos questionários que a língua inglesa abre “outras possibilidades” (P1), é “um diferencial” (P2) e é a língua do mundo (P5).

Já nas entrevistas, perguntados diretamente sobre o que a língua inglesa representa, as opiniões variaram. Todos, porém, mesmo quando atribuíram alguma representação positiva à língua inglesa o fizeram com ressalvas. P1 e P2, por exemplo, se dividiram entre “imposição” e “imperialismo” de um lado, e “necessidade” e sucesso profissional, de outro. Já P2 afirmou que o inglês representa “imperialismo” e, ao mesmo tempo, “democracia”. P5, por sua vez, afirmou tratar-se de uma língua “neutra”, justamente porque equilibra representações opostas, democráticas e imperialistas. P4 afirmou que a língua inglesa representa “comunicação” e o falante nativo de inglês representa “imperialismo”. P5 respondeu apenas com uma palavra, “imperialismo”.

No grupo focal, P5, ao comentar a segunda citação, afirmou que a língua inglesa possui, sempre, “*discursos todos de estereótipo... que você vê ali que é [...] Aquele padrão dominante [...] branco...*” e P1 afirmou que a língua inglesa está sempre atrelada ao profissional.

Nota-se, das respostas, representações discrepantes, o que pode ser reflexo da complexidade que envolve o idioma e suas funções e características no mundo moderno. Todos os participantes compreendem, em alguma medida, seus aspectos negativos, mas não conseguem negar a existência de certos benefícios no caráter global da língua inglesa.

O inglês é “impositivo”, mas, ao mesmo tempo, “democrático”; “exclui”, mas, também, ao mesmo tempo, “abre portas”; é a “língua do mundo”, mas é falado por uma “elite econômica”. As opiniões acadêmicas, normalmente, escolhem um dos lados e decidem defender uma tese. Os professores, porém, demonstraram o conflito real, que, no fundo, é enfrentado pela maioria das pessoas que, minimamente, refletem sobre o tema.

O inglês, hoje, é essa língua, que não encontra consenso e que desperta opiniões divergentes. Talvez, prezando pelo equilíbrio, esses dois

lados da mesma moeda tenham que aprender a conviver. Talvez o futuro da língua inglesa no mundo não seja nem o de uma pura resistência, muito menos o de uma irrestrita aceitação, mas o balanceamento e a constante tensão entre tais concepções.

5.5.3 Concepções e visões de professores brasileiros de inglês sobre Imperialismo Linguístico

A definição de Phillipson de “imperialismo linguístico” se baseia na dominância do inglês fundamentada nas relações desiguais entre esta e as outras línguas (1992, p. 47). O inglês, portanto, estaria nesta posição de destaque, no topo da escala hierárquica linguística, beneficiando seus falantes, principalmente os nativos, em detrimento do restante da sociedade, que se percebe em uma posição aparentemente injusta, tendo que se esforçar para aprender um idioma e, só então, conseguir obter as benesses associadas ao seu aprendizado.

Nessa discussão, a partir de uma perspectiva mais crítica, a língua inglesa parece ocupar o lugar de vilão e os professores de inglês, representantes deste suposto inimigo, que desvaloriza culturas locais e que elitiza o acesso a certos ambientes e conhecimentos. Por uma outra perspectiva, porém, a língua inglesa parece ser cada vez mais entendida como um “mal necessário”, algo que está posto, que não se pode evitar, e que deve ser encarado.

Importante ressaltar que o problema não está e nunca esteve na língua propriamente dita. O inglês é um idioma como outro qualquer. Rico em cultura e em história, que concede a quem o esteja aprendendo oportunidade de mergulhar e conhecer outras várias costumes e tradições de diferentes povos. O problema se refere, e sempre se referiu, à forma com que o inglês vem sendo usado política e economicamente por nações hegemônicas e, mais recentemente, por interesses empresariais. Desde a sua rígida imposição colonial à atual imposição, mais sutil, ligada a promessas de sucesso, de fama, cidadania e dinheiro, o inglês vem servindo a interesses nocivos a culturas e línguas não tão populares e economicamente não tão ricas.

A pesquisa de campo mostrou que professores brasileiros de inglês, mesmo nunca tendo estudado a fundo o tema, possuem clara noção de elementos básicos que configuram a definição de imperialismo linguístico. Todos os participantes, por exemplo, utilizaram no questionário a palavra “imposição”, referindo-se ao inglês e sua relação com outros idiomas. Respostas semelhantes foram dadas nas entrevistas.

No grupo focal, porém, surgiram observações pontuais que chamam a atenção. P1, por exemplo, afirmou que, de certa forma, “é legal” estar em contato com outras culturas, mesmo que seja a hegemônica. P4, também, no grupo focal, questiona se, de fato, o inglês é tão importante e imprescindível quanto se parece desejar que ele seja, e, para ilustrar sua opinião, ela compartilha uma experiência pessoal em que deixou de conseguir uma vaga de emprego justamente porque não sabia falar espanhol. Dominar a língua inglesa e conhecer a cultura hegemônica não serviram para P4 prosperar profissionalmente, a promessa de trabalho e sucesso associada ao conhecimento da língua inglesa não se cumpriu, e, de fato, nem sempre se cumpre.

5.5.4 Imperialismo Linguístico e sua relação com o ensino da língua inglesa

No ano de 1880, John Fiske, previu que, algum dia, o inglês seria a língua mais falada no mundo (KIERNAN, 2009 163-164), afinal, esse era o seu destino. Fiske, de fato, acertou em sua previsão, mas não em sua justificativa. Phillipson, em seus dois livros (1992 e 2010), tenta, justamente, mostrar que a atual popularidade do inglês não se deve a características nem intrínsecas nem extrínsecas da própria língua, mas, em virtude da hegemonia econômica, política e militar que os países nativos de língua inglesa conquistaram nos últimos séculos.

O inglês se espalhou involuntária e voluntariamente. A necessidade de compreender e de utilizar o idioma crescia, e ainda cresce, a cada dia. Os governos, estadunidense e britânico, se aproveitaram da crescente demanda para fincar raízes linguísticas difíceis de serem substituídas. Graças a programas governamentais dos EUA e do Reino Unido, ou a instituições

sociais financiadas por esses países, o inglês passou a ser sistematicamente levado e ensinado ao redor do mundo. Material didático, criação de métodos e técnicas de ensino, aperfeiçoamentos, jogos e dinâmicas, tudo passou a ser produzido nos países hegemônicos de língua inglesa, criando uma lucrativa indústria comercial em cima desses “produtos”, que “movimenta uma indústria multibilionária” (SIQUEIRA, 2008, p. 79).

Phillipson afirma que o ensino de língua inglesa criado e exportado pelos países hegemônicos é extremamente técnico (1992, p. 250) e dissociado da teoria educacional; dos estudos culturais; da sociologia; das relações internacionais etc. (PHILLIPSON, 1992, p. 256). O ensino pré-pronto e exportado, também, propositalmente, evita que sejam abordados, durante as aulas, temas minimamente polêmicos e discussões políticas e críticas que não estejam alinhadas aos interesses dos produtores desses conteúdos. Trata-se de um idioma vendido limpo e esterilizado. Sobre isso, nas palavras de Siqueira (2017):

Quando analisamos o conteúdo de incontáveis livros didáticos, tanto estruturalistas quanto comunicativos, é possível perceber que elementos como referências culturais, por exemplo, tem se resumido a espelhar a vida cotidiana de falantes nativos, espalhando e incorporando suas crenças, diferentes comportamentos e valores e modos de vida (SIQUEIRA, p. 248, 2017).⁶³

Nos questionários, todos os participantes apontaram para a necessidade do professor de inglês ter “conhecimento de mundo” (P1), conhecimento sobre “diversidade linguística” (P2), diversidade cultural (P4) e diversidade “intercultural” (P5).

Conhecimento de mundo, da sua diversidade cultural – para não perpetuar a mesmice do ensino baseado nos valores trazidos em materiais didáticos produzidos pelas nações poderosas de língua inglesa. (P1)
 Acredito que o conhecimento sobre diversidade linguística e cultural seja imprescindível. (P2)
 Conhecer as diversas culturas dos países falantes do Inglês, um pouco de história da língua, um pouco de conhecimento

⁶³ *When we analyze the contents of uncountable coursebooks, either structuralist or communicative, it is possible to notice that elements such as cultural references, for instance, have always resorted to the practice of mirroring the daily life of native speakers, spreading and incorporating their beliefs, different types of behavior, values, and ways of life.*

da fonética e fonologia, e da história política dos países em questão. (P4)

Pelo menos uma noção e domínio do caráter intercultural da língua inglesa. Não reproduzir a mesma dominação 'americanizada' nem 'britanizada' da língua inglesa. (P5)

Entretanto, durante a realização do grupo focal, P4 lembrou que em cursos livres e escolas privadas, o professor tem muita dificuldade em trazer discussões que não as estritamente contidas nos programas estabelecidos. Isso porque, segundo P4, nessas instituições os professores são monitorados e não devem fugir do assunto.

P4: **Curso privado, é... os professores são monitorados pra evitar isso [...]. Sua obrigação é passar o conteúdo.**

Não fuja do assunto!

P1: **Não criticar nada!**

P4: **Não fuja do assunto**, entendeu? Qualquer coisa que não for passar o conteúdo é fugir do assunto. Mas, então, tem aquele negócio assim, tem cursos e cursos, né? Mas, a maioria, é uma coisa bem engessada, agora você tem que fazer isso, isso, isso isso [...].

P1: *Humrum!*

P5: *Humrum!*

P5, por outro lado, lembrou que nas escolas públicas não apenas o professor desfruta de maior liberdade para propor outras discussões e outras análises, como afirmou que isto faz parte da exigência legal atribuída à própria função de professor, e, para tanto ela cita a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileiro, lei 9.394/96).

P5: [...] com todos os problemas, com todas as dificuldades [nas escolas públicas], essa liberdade que a gente tem é muito maior, eu faço o que eu quero. Não tem, *sabe, enfim*, não tem coordenadores... mas lendo a LDB, lendo todos aqueles parâmetros curriculares, e eles estão falando disso, que a gente tem que... não tem que simplesmente ensinar línguas. A gente tem que trazer aspectos culturais, comparar com os alunos com o que a gente tem [...] formar cidadãos éticos e tentar trazer esses questionamentos todos através da língua [...] tentar contrastar ao máximo, e é uma coisa que eu tento fazer de vez em quando, né?

Os professores participantes demonstraram entender a relação existente entre imperialismo linguístico e ensino de inglês. Compreensão adquirida intuitivamente ou a partir dos estudos acadêmicos tangentes ao tema. Sabe-se, por exemplo, que, coincidentemente – já que este não foi

critério de seleção –, todos os participantes da pesquisa são graduados ou graduandos em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A maior parte dos participantes, portanto, já teve contato com as disciplinas, História da Língua Inglesa, Didática I, Didática II, Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II, que são matérias obrigatórias constantes do currículo de licenciatura em Letras, inglês, da UFBA. Todos, de alguma forma, contrariando Phillipson, são professores de inglês que tiveram contato com história, com teoria educacional e diferentes linhas pedagógicas, como a pedagogia crítica representada no Brasil por Paulo Freire, por exemplo. A formação acadêmica dos participantes da pesquisa pode ser fator que ajuda a explicar os motivos que levaram estes profissionais a demonstrarem compreender as relações imperialistas que a língua inglesa desenvolve com outros idiomas.

Conhecer a realidade e o problema, não, necessariamente, se reflete em ações práticas, principalmente quando se está diante da imposição de interesses institucionais privados contrários. Empresários, que contratam professores, nem sempre, ou, quase nunca, estão alinhados com as discussões travadas na academia, nos encontros científicos e nas publicações acadêmicas. Os interesses que movem este setor são justamente os mais criticados por Phillipson, “imperialismo linguístico sempre se resumiu ao lucro” (PHILLIPSON, 2010, p. 12-13)⁶⁴.

⁶⁴ *Imperialism, including linguistic imperialism, has always been about profit.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS: APONTANDO CAMINHOS

No início de todo o percurso, afirmei que este trabalho, além do evidente interesse científico, possuía, também, uma forte motivação pessoal. Como professor de inglês, eu precisava confrontar e pacificar certas angústias quanto ao meu segundo idioma e quanto à profissão que decidi abraçar. De certa forma, eu necessitava escutar o que colegas tinham a dizer, aprender com outras experiências e sentir que meus questionamentos não eram apenas meus. Neste sentido, posso afirmar que os resultados da pesquisa foram extremamente positivos. Identifiquei-me na voz de cada um dos professores participantes, com suas preocupações e seus anseios, e descobri novas formas de compreender, encarar e me comportar diante do tema.

Imperialismo linguístico, estou convicto, sempre foi o elefante branco sentado na sala de estar de nossos espaços instrucionais linguísticos. Todos sempre souberam que ele estava ali presente, sentíamos o desconforto que ele nos causava, mas, muitas vezes, preferimos não enxergá-lo. Phillipson, porém, em 1992, chamou atenção para a questão, e sua voz, alta e clara, ressoou no mundo acadêmico e deu início a diversos debates, não raramente, bastante acalorados. Em 2010, Phillipson, mais uma vez, reiterou e atualizou sua teoria, denunciando novas formas de desigualdade e controle, desta vez, amparadas, também, por forças econômicas privadas. Toda essa discussão e o debate daí advindo serviu como o grande combustível para que esta investigação se realizasse.

A título de recapitulação, o presente trabalho, após uma breve introdução (capítulo 1) e sua descrição metodológica (capítulo 2), buscou, nas origens históricas do imperialismo em geral (capítulo 3), analisar, de forma eminentemente crítica, algumas das causas e consequências que transformaram os países hegemônicos, Reino Unido e EUA, em duas grandes potências globais (cada uma a seu tempo) e, conseqüentemente, a sua língua, o inglês, no idioma mais difundido, mais utilizado, mais estudado e, claro, o mais demandado do planeta.

No capítulo 4, mergulhei no complexo conceito de imperialismo linguístico. Busquei elencar e esclarecer e esclarecer seus elementos

constitutivos; expus críticas e contra-críticas, além de propor o contato com o atual debate sobre o tema e com algumas das novas teorias que surgiram na sua sequência.

No capítulo 5, o da pesquisa propriamente dita, analisei as respostas dadas pelos cinco colegas professores brasileiros de inglês que, aceitando participar do trabalho, responderam a questionários, participaram de entrevistas e comigo estiveram juntos na reunião do grupo focal. Como se vê, algumas das respostas e das contribuições dadas por estes participantes foram comparadas e trianguladas. Desta forma, tentei extrair opiniões e relatos que contribuíssem para o aprofundamento da discussão sobre o tema e, de forma mais ampla, tentei discutir o conceito à luz da realidade investigada, tomando como base palavras chave repetidas por Phillipson e por alguns dos participantes em suas valiosas contribuições.

A participação e a disponibilidade dos professores, não precisa repetir, foram imprescindíveis para a concretização do trabalho. Todos, sempre com muita boa vontade, se mostraram, nas diversas fases da pesquisa, solícitos, interessados e participativos. Sem eles, como já dito, este trabalho não poderia ter sido realizado.

Finalmente, agora caminhando para a conclusão, tentarei, a seguir, fechar o trabalho respondendo às perguntas de pesquisa, sintetizando tudo o que, na minha concepção, foi descoberto e aprendido. Passo, então, às perguntas de pesquisa:

(1) De que modo, no âmbito teórico, o conceito de “imperialismo linguístico” é compreendido e discutido na contemporaneidade?

Depois de ler as opiniões e contribuições de diversos autores sobre o tema, cheguei a uma definição abrangente que tenta incorporar todas as suas principais características. Defini “imperialismo linguístico” como uma relação linguística desigual, patrocinada por nações hegemônicas de língua inglesa e por interesses corporativos transnacionais, e que, comumente, privilegia o inglês em detrimento de outras línguas. Ao contrário do que ocorreu no período colonial, a língua inglesa não é mais imposta por leis e nem por armas, mas por promessas de sucesso e acesso a vantagens sociais, profissionais e econômicas, aparentemente não atingíveis com o domínio de outros idiomas.

O imperialismo linguístico encontra solo fértil no processo de globalização para se espalhar e chegar, se não a todos, a quase todos os cantos do mundo. Está diretamente ligado à exportação cultural estadunidense e ao processo de “americanização” do mundo. Se vale de uma lucrativa indústria global de materiais pedagógicos produzidos nos países centrais, EUA e Reino Unido, todos, cuidadosamente, voltados para atingir seus objetivos e, logicamente, auferir grandes lucros. Conta também em quase todos os países com um verdadeiro exército de “professores” de inglês alinhados que se atêm somente àqueles materiais, às técnicas, discussões e filosofias exportadas pelos países e por interesses privados centrais.

As principais críticas à teoria do imperialismo linguístico, por outro lado, afirmam que ela foca seu objeto de estudo nas relações macro-históricas e deixa de lado a sala de aula e os interesses individuais. Critica-se também que a teoria se esquece das silenciosas pequenas-revoluções promovidas, todos os dias, por mulheres, homens e adolescentes que decidem aprender a língua inglesa, não para fazerem parte das engrenagens aculturadas e alienadas do mundo moderno, mas que, plenamente conscientes da realidade, decidem aprender o inglês para transformar suas vidas e lutar contra os mais diversos tipos de desigualdade e, principalmente, de opressão.

O escritor nigeriano Chinua Achebe, por exemplo, não nega as mazelas do colonialismo britânico, que forçou a língua inglesa às populações do recém-criado país, mas compreende que a língua, goste-se ou não, faz parte de uma das identidades da população da Nigéria. Achebe reconhece, assim, que o inglês acabou servindo para unir pessoas de diferentes etnias locais e hoje, “para o bem ou para o mal, essa língua [de uso nacional na Nigéria] é o inglês. Pode ser outra língua no futuro, mas eu duvido muito que o seja” (ACHEBE, 1975, p. 96)⁶⁵. Desafiando críticos, Achebe afirma ainda que a literatura africana, da Nigéria e de outros países, será, sim, escrita também em inglês (ACHEBE, 1975).

⁶⁵ *Today, for good or ill, that language is English. Tomorrow it may be something else, although I very much doubt it.*

Como salientei ao longo do texto, a presente pesquisa não tem o intuito de “vilanizar” a língua inglesa. Consciente disso, me alinho com autores importantes oriundos de sociedades pós-coloniais de língua inglesa como Chinua Achebe, Salman Rushdie, entre tantos outros, que demonstram de forma categórica que é possível desenvolver um posicionamento crítico em relação a todo esse processo de convivência e adoção da língua inglesa sem que seja necessário odiá-la ou bani-la de seus espaços sociais. Ao contrário, esses e tantos outros falantes de inglês pelo mundo, sabem usá-la a seu favor, a utilizam para contar suas histórias e para deixar que suas vozes e de suas sociedades sejam ecoadas mundo afora com a mesma legitimidade atribuída a qualquer país nativo de língua inglesa.

Por último, evidenciei com esta pesquisa que é impossível negar a existência do imperialismo linguístico. Pode-se questionar qual a sua real intensidade, mas não é possível resumi-lo, como alguns críticos fizeram, a uma simples “teoria da conspiração” (SPOLSKY, 2004, p. 90). O forte relato do escritor queniano, Ngugi Wa Thiong’o (transcrito neste trabalho), sobre como ele e sua família tiveram sua língua ancestral discriminada e relegada ao uso doméstico, serve para que, constantemente, nos lembremos das verdadeiras natureza, permanência e abrangência do imperialismo linguístico.

Dito isso, passo à segunda questão de pesquisa:

(2) Que compreensões certos professores brasileiros de inglês atuando em Salvador (BA) têm a respeito do conceito “imperialismo linguístico”?

Os professores brasileiros de inglês participantes deste estudo demonstraram, intuitivamente, conhecer os elementos básicos mais importantes associados ao tema. Mesmo sem nunca terem tido contato com estudos específicos sobre imperialismo linguístico eles conseguiram, de imediato, associar a expressão a significados comuns, como “obrigatoriedade” e “desigualdades”. Tal fato talvez seja explicado pela origem acadêmica em comum de todos os participantes (Curso de Letras, Universidade Federal da Bahia), porém não é possível dizer se isto é representativo da maioria dos professores de inglês no Brasil, muitos sem formação específica em docência.

Todos os cinco professores participantes da pesquisa utilizaram a palavra “imposição” para definir imperialismo linguístico. Curiosamente, não é uma das expressões mais utilizadas por Phillipson em seus livros. Uma possível explicação para o uso do mesmo vocábulo pelos cinco professores pode residir em um sentimento coletivo que faz da língua inglesa no Brasil algo que deve ser, obrigatoriamente, aprendido, quer o aluno deseje, ou não.

Os participantes também identificaram algumas formas através das quais a obrigatoriedade da língua inglesa pode se manifestar. Segundo eles, por exemplo, a maioria dos alunos aponta motivos profissionais para estarem em sala de aula aprendendo inglês, ou seja, são pessoas que sentem que a língua inglesa é condição obrigatória para o crescimento profissional, e, conseqüentemente, para o crescimento social.

Outros motivos que lastreiam a sensação de obrigatoriedade, na visão dos professores envolvidos, são de natureza acadêmica. Segundo eles, muitos e importantes textos científicos só estão disponíveis em inglês. Um outro motivo, desta vez de natureza legal, reside no fato de o inglês ser a única língua estrangeira de ensino obrigatório nas escolas brasileiras e, juntamente com espanhol, exigida em exames nacionais como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Há, também, de acordo com as respostas dadas, motivos de natureza artística e cultural, ou seja, o inglês presente em músicas, filmes e séries televisivas que fazem parte da vida cotidiana de muitas pessoas, especialmente, jovens e adolescentes.

Portanto, o trabalho mostrou que, felizmente, há uma ideia geral sobre o que é imperialismo linguístico por parte dos docentes informantes do trabalho. Entretanto, pude ver que, por outro lado, há poucos estudos recentes voltados à realidade nacional. Os professores informantes agem e opinam instintivamente ou a partir de estudos tangentes ao tema e admitem não ter segurança para promover e expandir as pequenas ações pedagógicas que visam a atacar o problema.

Vejamos agora a terceira pergunta:

(3) Que representações esses professores de inglês apresentam no tocante à língua inglesa?

Mesmo sabendo, ainda que de forma não tão profunda, o que é imperialismo linguístico, e mesmo conhecendo seus efeitos nocivos, os

professores de inglês exibiram representações conflitantes no tocante à língua inglesa. Afirmaram, por exemplo, que o inglês é a “língua do mundo” e um “diferencial” que “abre outras possibilidades”, mas, ao mesmo tempo, afirmaram que se trata de uma língua “impositiva”, “excludente”, “imperialista”.

Há o reconhecimento por parte dos professores participantes da pesquisa de todas as vantagens trazidas ao se estudar a língua mais falada ao redor do mundo. Entretanto os mesmos participantes também reconheceram o histórico de violência que envolveu sua popularização global, forçada e financiada pelos governos dos EUA e da Inglaterra, com base em interesses geopolíticos, financeiros e hegemônicos. A ambivalência em relação a língua – demonstrada por representações conflitantes – evidencia que ainda há muito a se pensar sobre os objetivos do ensino da língua inglesa no Brasil.

A opinião dos professores, na realidade, deixa claro a necessidade do aprofundamento da discussão sobre o que é e o que representa a língua inglesa em toda a sociedade brasileira. Como disse Achebe no já referido texto (1975, p. 96), “para o bem, ou para o mal”⁶⁶, o inglês é a língua do mundo, e se vamos aceitar utilizá-la, devemos, antes de tudo, tentar iniciar e desenvolver discussões que busquem formas de o fazermos da forma mais democrática, ética, respeitosa e igualitária possível. Sem marginalizar e nem diminuir, sem invadir e sem oprimir. Isto é, precisamos encontrar uma forma que busque no equilíbrio de interesses a convivência harmônica linguística e cultural.

E, finalmente, a quarta e última pergunta de pesquisa:

(4) Qual a relevância, se houver, do estudo sobre o “imperialismo linguístico” para o ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto brasileiro?

No tocante a este item, os professores participantes demonstraram conhecer a intrínseca relação entre “imperialismo linguístico” e ensino e aprendizagem da língua inglesa. Demonstraram, também, compreender que muito pode ser feito dentro de sala aula, tanto para aumentar quanto para

⁶⁶ *Today, for good or ill, that language is English. Tomorrow it may be something else, although I very much doubt it.*

diminuir as consequências negativas do problema. A esse respeito, durante o grupo focal os professores relataram, a partir de suas próprias experiências, situações em que foi possível reconstruir e resignificar os modelos hegemônicos pré-prontos de ensino, transformando, por exemplo, uma lição sobre a festa do *Halloween* em um momento para celebrar elementos folclóricos locais.

Algumas dificuldades, porém, se colocam frente aos professores que desejam agir sobre o tema. Como já dito, a falta de uma discussão ampla sobre o que é “imperialismo linguístico” e sobre que papel a língua inglesa deve desempenhar em um país como o Brasil, deixa os professores sozinhos, sem referências e sem uma fonte sistematizada de consulta que os auxilie, tanto teórica quanto pedagógica e didaticamente.

Como Phillipson afirma em seu segundo livro, *Linguistic Imperialism Continued* (2010), pude comprovar que os professores brasileiros que ensinam em instituições privadas ainda se veem tendo que enfrentar os interesses corporativos que concebem e conduzem o ensino de inglês como uma atividade eminentemente empresarial. Ou seja, nestes ambientes, os docentes quase nunca têm liberdade para apresentar outras discussões e outras perspectivas ao material, muito menos à filosofia geralmente importada de países centrais de língua inglesa.

Os professores brasileiros de inglês entendem que, em toda essa discussão, são eles que estão na linha diferente. Muito, inclusive, se fala deles nos livros e artigos sobre o tema, porém, muito pouco tem sido feito de forma concreta para auxiliá-los e pouca coisa tem sido produzida com a participação direta deles.

Em um país como o Brasil, que vive uma fase de profunda turbulência política – governado, desde meados de 2016, por um setor conservador de legitimidade questionável – a realidade ainda é mais complexa. Uma recente reforma educacional, feita às pressas e sem grande participação de educadores e alunos, parece adotar uma filosofia educacional voltada ao ensino técnico e à formação de mão-de-obra para suprir as necessidades empresariais e industriais. A reforma alterou a legislação até então em vigor, e retirou das escolas a autonomia para escolher, em conjunto com os alunos e comunidades locais, que língua deveriam oferecer em suas salas de aula,

sendo, imposta, portanto, a língua inglesa, por conta de todas as razões relacionadas ao seu poder, aqui já discutido.

Os professores participantes relataram suas dificuldades e seus desafios, mas também mostraram que muito pode ser desconstruído a partir de “pequenas revoluções” em sala de aula, como, por exemplo, um debate crítico com os alunos sobre os ingleses falados em países não-hegemônicos como aqueles da tão esquecida África, ou sobre uma dinâmica em inglês que celebre não um feriado típico estadunidense, mas algum aspecto do universo folclórico nacional.

As dificuldades externas não podem e não precisam inibir o professor para, criativamente, fazer sua revolução local. Às vezes, porém, muitos deles precisarão agir com certa discricção ao se engajar em alguma atividade que fuja do *script* prescrito por suas instituições. Afinal, eles precisam se manter empregados. Já em outras situações menos susceptíveis a determinados tipos de controle, como em algumas experiências em escolas e universidades públicas, as reações ao imperialismo da língua inglesa poderão se dar de forma mais explícita e intensa, pois, em tese, desfruta-se de maior liberdade.

Com base no que pude coletar e avaliar, de forma sintética, posso afirmar que professores de inglês, diante de situações de imperialismo linguístico, podem seguir três principais caminhos:

- a) ignorar;
- b) aceitar;
- c) combater.

No meu ponto de vista, “ignorar” é se tornar um professor técnico. Como também acredita Phillipson (1992), é se submeter passivamente ao material, aos discursos, às ideologias e às filosofias importadas dos ditos países centrais de língua inglesa.

“Aceitar”, por sua vez, é se resignar. É entender o problema, mas não fazer nada para enfrentá-lo, desconstruí-lo ou questioná-lo. Finalmente, “combater” é agir, é não aceitar passivamente a imposição de um sistema hegemônico de língua inglesa.

Se a escolha do docente for a terceira opção, a do combate, saliento aqui outras três principais linhas de ação. Ou seja, o professor de inglês, diante da realidade imposta pelo imperialismo linguístico, poderá, caso

deseje adotar uma posição combativa: (a) denunciar o problema (PHILLIPSON, 1992, 2010); (b) trabalhar as micro-realidades e fazer as “pequenas revoluções” em sala de aula (CANAGARAJAH, 1999) e (c) agir no universo político, ajudando a elaborar e implementar novas e mais democráticas políticas linguísticas.

Mais especificamente, a denúncia seria a ação voltada para fora da sala de aula. Pode se dar na forma de produção de artigos e livros, além de palestras e entrevistas etc. É expor o problema a terceiros e democratizar o debate.

Já as “pequenas revoluções” são ações voltadas para dentro da sala de aula. Isto é, são as pontuais intervenções do professor que, potencialmente, levam os alunos à reflexão e a uma compreensão crítica dos discursos, das representações, da cultura e dos valores trazidos com e na língua inglesa.

Agir no universo político, por sua vez, é atuar diretamente na elaboração de novas políticas públicas. É, por exemplo, participar de audiências de debate promovidas por órgãos do Estado, é ajudar a elaborar novas leis, é atuar consultivamente, ajudando agentes públicos a compreender o problema, etc. No caso específico do Brasil, sabe-se que esse tipo de postura por parte de nossos docentes é algo muito distante, uma vez que a participação política mais aguerrida dos nossos professores de línguas não acontece com frequência.

Por fim, é importante, mais uma vez, deixar claro que as críticas realizadas no presente trabalho não têm como alvo demonizar a língua inglesa, mas chamar a atenção para aqueles que a utilizam de forma imperialista. Como se viu, não quis discutir aqui se o inglês deve ou não ser ensinado de forma maciça pelo mundo, mas, sim, a partir de quais representações, com base em que teorias, buscando reproduzir quais valores ele deve ser ensinado. Na verdade, minha intenção aqui foi também defender que o inglês é uma língua como outra qualquer, nem melhor, nem pior, como tal, deve ser respeitada e valorizada.

Esta investigação que ora se finda, não tenho dúvidas, alimenta a expectativa de que novas pesquisas sobre o tema e outros inter-relacionados se desenvolvam e atraiam cada vez mais jovens pesquisadores. Muitas

possibilidades foram aventadas, dentre as mais interessantes, a aproximação do ensino de língua inglesa (ELI) com a pedagogia crítica. Paulo Freire, especialmente, tem, de fato, muito a oferecer no tocante ao tema. A inserção de conteúdos mais críticos para a formação do professor, além de uma discussão mais ampla sobre imperialismo linguístico nos cursos de licenciatura em língua inglesa ficam também como uma significativa sugestão levantada pela pesquisa. Não tenho qualquer dúvida que a presença deste e tantos outros temas, ainda quase ausentes nos currículos de formação dos professores de língua inglesa pode vir a fazer, de fato, muita diferença no futuro.

Espero, por último, que este trabalho sirva para despertar, acima de tudo, e de forma constante, o desejo de agir.

REFERÊNCIAS

- ACHEBE, C. The African writer and the English language. In: ACHEBE, C. *Morning yet on creation day*. New York: Anchor Press, 1975, p. 55-62.
- ALVES, J. F. *A invasão cultural norte-americana*. São Paulo: Moderna, 2013.
- ARENDT, H. *Origens do totalitarismo antissemitismo, imperialismo, totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ARRIGHI, G. *The long twentieth century: money, power, and the origins of our times*. London: Verso, 1994.
- AMARAL, L. O. *Estudos do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial. 2013.
- BAUMAN, Z. *Globalização e as consequências humanas*. Tradução: Marcus Pencil. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BERNS, M.; ET AL. (Re) experiencing hegemony: the linguistic imperialism of Robert Phillipson. *International Journal of Applied Linguistics*. Vol. 8, No. 2, 1998, p. 271-282.
- _____. Hegemonic discourse revisited. *International Journal of Applied Linguistics*. Vol 9, No. 1, 1999, p. 138-141.
- BEVERIDGE, A. J. *March of the flag*. 1898. Disponível em: <<http://history.msu.edu/hst327/files/2009/05/beveridge-March-of-the-Flag.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.
- BISONG, J. Language choice and cultural imperialism: a Nigerian perspective. *ELT Journal*, Vol. 49, No. 2, 1995, p. 122-132.
- BORDONS, M.; GÓMEZ, I. Towards a single language in Science? A Spanish view. *Serials*, Vol. 17, No. 2, 2004, p. 189-195.
- BRASIL. Presidência da República. Medida provisória Nº 746, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 7 jan. 2017.
- BRASIL. Presidência da República. Lei 13.415, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 18 fev. 2017.
- BRITISH COUNCIL. *Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil*: elaborado com exclusividade para o British Council. British Council Brasil: São Paulo, 2014.
- BRUIT, H. H. *Imperialismo*. 2. ed. - São Paulo: Atual; 2.ed. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1987.

CANAGARAJAH, A. S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CERIONI, C. *As 20 maiores empresas do mundo em 2016*: Segundo a Forbes. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/negocios/as-20-maiores-empresas-do-mundo-de-2016-segundo-a-forbes/>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

CHAUI, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1980.

CRYSTAL, D. On trying to be Crystal-clear: a response to Phillipson Response. *The European English Messenger*. KAYMAN, M. A. (ed.), Vol VIII/1, 1999, p. 59-66.

_____. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge: Cambridge University Press, Ed. 2, 2003.

_____. The Past, Present and Future of World English, In: GARDT, A; HÜPPAUF, B. (eds.), *Globalization and the Future of German*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2004, p. 27-45.

CROKER III, H. W. *The politically incorrect guide to the British Empire*. Washington DC: Regnery Publishing. 2011.

CULPEPER, J. *History of English*. London and New York: Routledge, 1997.

DAVIES, A. Is International English an Interlanguage?. *TESOL Quarterly*, Vol. 23, No. 3, 1989, p. 447-467.

_____. Review article: Ironising the myth of linguisticism, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, London: Routledge, Vol. 17, No. 6, 1996, p. 485-496.

DUARTE, T. *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. CIES e-WORKING PAPER N.º 60/2009. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. ISSN 1647-0893. 2009. Disponível em: <http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf> Acesso em: 10 fev. 2016.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*. Curitiba: UFPR, 2004.

ESTERMANN, J. Colonialidad, descolonización e interculturalidad: Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Polis (santiago)*, [s.l.], V. 13, No. 38, 2014, p. 347-368.

FERNÁNDEZ, P. G. Linguistic imperialism: a critical study. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, No. 18, p. 85-1, 2005. Disponível em: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5212/1/RAEI_18_04.pdf> Acesso em: 30 abr. 2017.

- FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALTUNG, J. A structural theory of imperialism. *Journal of Peace Research*, Oslo, Vol. 8, No. 2, 1971, p. 81-117.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GRADDOL, D. *English next - Why global English may mean the end of 'English as a foreign Language'*. British Council, 2006.
- GÜNTHER, H. *Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?*. Brasília: UNB, 2006.
- HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Ed. 12, rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 2010.
- HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. (org.) *Representation. Cultural representation and cultural signifying practices*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.
- HANNAN, S. Review: linguistic imperialism continued. *Journal of second language teaching and research*. Lancashire, 2012, p. 83-88.
- HARVEY, D. *O novo imperialismo*. São Paulo: Edições Loyola, Ed. 2, 2005.
- HERMAN, E. S.; CHOMSKY, N. *Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media*. New York: Pantheon Books, 1988.
- HOBSBAWN, E. *Age of empire 1875 – 1914*. New York: First Vintage Books Edition, 1989.
- HONEY, J. *Robert Phillipson*. Linguistic imperialism. Oxford: Oxford University Press. p. 321. RASK 1, 1995, p. 117-122.
- _____. *Robert Phillipson's response to my review: a rejoinder*. 1995b. Disponível em: <<http://static.sdu.dk/mediafiles//6/3/4/%7B634C7B3E-321D-4F18-92BE-AB7899E68174%7DPage%20141%20Phillipson%27s%20response%20to%20omy%20review%20-%20A%20rejoinder%20from%20John%20Honey.pdf>> Acesso em: 15 mai. 2017.
- HUNTER, J. D. English language teaching: linguistic and cultural imperialism?. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, Ano 6, No.5, V.1, jan./jun, 1997, p. 87-102.
- KACHRU, B. B. The power and politics of English. *Pergamon Journals*, Great Britain: Pergamon Journals Ltd. World Englishes, Vol. 5, No. 2/3, 1986, p. 121-140.

KARNAL, L. et al. *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. Ed. 3, São Paulo: Contexto, 2016.

KIERNAN, V. G. *Estados Unidos: o novo imperialism*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1998.

KNOWLES, G. *A cultural history of the English language*. London: Arnold, 1997.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. M. (Org). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCUSCHI, L. A. (1986). *Análise da Conversação*, Ed.5 Ática, 2003.

MENDES, E. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN) uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2004, 432f.

_____. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de le/l2. *Entrelinhas*, Araraquara, V. 1, No. 2, jul./dez. 2015, p. 203-221.

MOITA LOPES, L. P. de “Yes, nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago, não”: Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. In: L. P. de Moita Lopes (Ed.), *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p.37-62.

MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2014.

NGUGI WA THIONG’O. *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. Nairobi: EAEP, 1997.

PAYNE, T. Common Sense. In: *The writings of Thomas Payne*. New York and London: G. P. Putnam’s Sons, 1894. Disponível em: <https://www.law.gmu.edu/assets/files/academics/founders/Paine_CommonSense.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

PENNYCOOK. A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press, 1992.

_____. Response to John Honey's review of Linguistic Imperialism. *RASK*, Vol. 3, p. 137–140. Taylor and Francis. 1995.

_____. Realities and Myths of Linguistic Imperialism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, London: Routledge, 1997, p. 238-248.

_____. Linguistic imperialism revisited – or re-invented: a rejoinder to a review essay. *International Journal of Applied Linguistics*, Oslo, Vol. 9, No. 1, 1999, p.135-137.

_____. *Voice in global English: unheard chords in Crystal loud and clear*. *Applied Linguistics*, Oxford, 20/2, 1999b p. 265-276.

_____. *Linguistic Imperialism Continued*. Routledge, 2010.

_____. "Is 'global' English compatible with local language ecologies and principles of language rights, or a neoimperialista project?" Palestra proferida na Lund University, Suécia, em fevereiro de 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dz9toux3D2s#action=share> >. Acesso: 20 mar. 2017.

RAJAGOPALAN, K. Critical pedagogy and linguistic imperialism in the EFL context. *ELT. TESOL Journal*, Winter 2001.

_____. The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*, Vol. 58/2, Abril 2004. Oxford University Press, 2004, p.111-117.

RITZER, G. *The mcdonaldization of society*. Revised Ed. London, Sage, 1996.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SPOLSKY, B. *Language policy*, Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês. *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. ed. 2, Campinas, SP: Mercado das Letras, FAPES, 1989.

ROTHKOPF, D. In praise of cultural imperialism. *Foreign Policy*, p. 45. Disponível em: <<http://www1.udel.edu/globalagenda/2004/student/readings/rothkopfimperialis.html>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BRITISH COUNCIL. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*: Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. 2015. Disponível em:

<https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SARTRE, J. P. *Colonialism and neocolonialism*. London and New York: Routledge, 2001.

SEIDLHOFER, B. *Controversies in applied linguistics*. London: Oxford University Press, 2003.

SCHMITZ, J. R. *Review of Robert Phillipson, linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992. Campinas: Trab. Ling. Apl., Jul./Dez. 1995, p.103-107,

SIQUEIRA, S. *O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro se inglês*. IN: Revista Inventário. 4. Ed., jul/2005. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. 2008, Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2008.

_____. O ensino de inglês na escola pública: do professor posição ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: CANDIDO DE LIMA, D. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. Ed. 1, São Paulo: Parábola Editorial, Vol. 1, 2011, p. 93-112.

_____.; SCHEYERL, D. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Ed. 1, Salvador: Edufba, 2012.

_____. English As A Lingua Franca And ELT Materials: Is The “Plastic World” Really Melting? In: AKAN, S., BAYURT, Y. *Current perspectives on pedagogy for English as a lingua franca*. Berlin/Munich/Boston: De Gruyter – Mouton. 2015.

SOUTHER, A. The English Occupation: Are We Language Teachers or Foot Soldiers of Cultural Imperialism?. In: ROBERTSON, P.; ACAR, A. *The English Occupation: Are We Language Teachers or Foot Soldiers of Cultural Imperialism?*. Journal of English as an International Language, Vol 2, Asian EFL Journal Press, dez. 2007.

SPOLSKY, B. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

STONE, O.; KUZNICK, P. *A história não contada dos Estado Unidos*. São Paulo: Faro Editorial, 2015.

WORLD Economic Forum, 2016. HOROBIN, S. *What will the English language be like in 100 years?*. World Economic Forum. 17 nov. 2015. disponível em: < <https://www.weforum.org/agenda/2015/11/what-will-the-english-language-be-like-in-100-years/>>. Acesso em: mar 2017.

WORLD Economic Forum, 2016, TORKINGTON, S. *Which languages do most people want to learn?*. World Economic Forum. 08 Aug. 2016. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2016/08/languages-most-people-speak-and-learn/>. Acesso em: mar 2017.

VERNE, J. *Volta ao mundo em 80 dias*. São Paulo: Novo Brasil, 1984.

ZIZECK, S. (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

Caro(a) colega,

Este questionário tem por objetivo gerar informações para o trabalho de pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, intitulada “Imperialismo linguístico e o professor brasileiro de inglês: desatando nós e apontando caminhos”, sob a orientação do Prof. Sávio Siqueira. Peço-lhe que responda aos questionamentos da forma mais tranquila possível e, desde já, agradeço a sua colaboração. Como de praxe na condução desse tipo de trabalho, a identidade dos participantes é inteiramente preservada. Tal orientação é absolutamente adotada por mim e por meu orientador.

Daniel Vasconcelos

1) Nome: P1

2) Local de Trabalho: ASSUFBA

3) Telefone(s):

4) E-mail(s):

5) Idade:

- a) () até 25 anos
- b) (X) de 26 a 35 anos
- c) () de 36 a 45 anos
- d) () de 46 a 55 anos
- e) () acima de 55 anos

6) O que lhe motivou a se tornar professor(a) de inglês?

A lembrança do meu período de aprendizado de inglês sempre foi forte e positiva. Já atuava como professora de outro conteúdo há alguns anos, mas estava insatisfeita e frustrada. Resgatar o inglês, agora como professora, foi uma forma de exercer a profissão que escolhi dando aula de algo que tenho muita afinidade.

7) Qual o seu tempo de experiência como professor(a) de inglês?

Cerca de 4 anos. A primeira vez que dei aula foi aos 19 anos de idade (por 1 ano) e depois somente aos 31.

8) Qual a sua formação acadêmica:

Estou me formando em Letras vernáculas com língua estrangeira moderna (inglês) nesse semestre. Sou formada em Biologia (licenciatura) e tenho mestrado em Imunologia.

9) Como você aprendeu a língua inglesa?

Aprendi no curso regular e avançado da ACBEU – Associação Cultural Brasil Estados Unidos.

10) Você teve algum tipo de treinamento para se tornar professor(a) de inglês? Se sim, de que tipo e onde?

Sim. O primeiro treinamento recebido foi no NUPEL com o coordenador pedagógico - Participei de discussões sobre ensino e recebi ajuda na elaboração de planos de aula. Na ASSUFBA tive acompanhamento da coordenação no meu primeiro semestre atuando lá - Recebi orientações sobre elaboração de planos de aula e de avaliações (provas escritas e orais). O treinamento mais profundo que tive foi na disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Letras.

11) Você acha que o inglês é um segundo idioma que deve ser aprendido prioritariamente no contexto mundial contemporâneo? Sim? Não? Por quê?

Sim. Porque desse modo o estudante tem a ele abertas outras possibilidades de usos da língua. Distancia-se um pouco do padrão aluno que almeja chegar ao nível de fluência do nativo e aproxima-se do aluno-usuário proficiente.

12) O que você compreende por “imperialismo linguístico”? Quanto familiar lhe é o termo?

É a imposição de uma língua e ideologia ligada a ela a diferentes povos. Não tenho muita familiaridade com o termo, mas sei que o imperialismo linguístico é exercido pelo(a) professor(a) de língua inglesa quando ele(a) pregam para os alunos a superioridade cultural (intelectual, moral etc) das nações ricas de língua inglesa.

13) Como você enxerga a influência do idioma nativo do(a) aluno(a), no nosso caso, o português, no aprendizado da língua inglesa no seu contexto específico?

Minha experiência tem mostrado que os alunos com idade mais avançada tendem a trazer mais influência da primeira língua no aprendizado da segunda. Eles comparam mais as estruturas gramaticais de ambas as línguas que os alunos mais jovens. Isso pode trazer muitos benefícios, mas também um pouco de atraso no aprendizado da língua, uma vez que às vezes ficam presos à forma e à norma.

14) Com base no que você respondeu na pergunta anterior, de que forma você acha que o português deve ser utilizado nas aulas de inglês?

Creio que às vezes não vale a pena forçar o uso integral do inglês em situações de ensino de alguma estrutura gramatical mais complexa. Isso depende muito do aluno em particular. Há também momentos em que traduzir diretamente para o português me parece mais prático e econômico do que fazer malabarismos em sala de aula.

15) Em contextos como o Brasil, qual a melhor idade para se aprender uma língua estrangeira, em especial uma língua internacional como o inglês?

Creio que quanto mais cedo, melhor. A melhor idade é na infância, pois a criança tem mais tempo e está mais apta biologicamente ao aprendizado. O jovem também está numa ótima fase para aprender a língua, pois está cercado de influências do mundo de língua inglesa e tem mais afinidade pelas tecnologias que são grandes aliadas no aprendizado de inglês.

16) Em sua opinião, quais são os aspectos positivos e negativos relacionados à língua inglesa e seu *status* de “língua global”?

Positivo no sentido de existir uma língua que permite ao mundo (em sua diversidade) se comunicar e tentar se entender. Claro que há poder envolvido no fato de ser o inglês a língua “escolhida”, mas não há como negar que a existência dessa língua comum traz benefícios importantes como o acesso à informação e ao conhecimento de forma mais livre e democrática. Negativo, pois o uso globalizado do inglês pode provocar o não uso de línguas nativas em áreas como a ciências, por exemplo. Um estudioso pode não conseguir expressar seus pensamentos tão acuradamente em inglês quanto em seu idioma nativo. A escrita direta em inglês pode limitar a produção científica.

17) O que você tem a dizer sobre o tempo de exposição à língua alvo em contextos como o Brasil?

De forma geral, esse tempo é reduzido ao espaço da sala de aula e vinculado ao professor. Na melhor das hipóteses, o aluno busca alguma exposição ao idioma via internet.

18) Você acha que o professor de inglês exerce também uma função política em sala de aula? Por quê? Por quê não?

Sim. Na medida em que ele é um educador, ele exerce função política. Inevitavelmente, o professor traz suas convicções e olhar sobre o mundo pra sala de aula. Por isso, deve ter cuidado e estar certo de todas as atitudes que pratica e opiniões que dá na aula.

19) Autores de várias áreas afirmam que vivemos uma “americanização” do planeta. O que você compreende por esta suposta “americanização” do mundo? De que forma tal fenômeno está associado (se estiver) ao ensino da língua inglesa?

Seria um consumo e uma adoração do que é originado nos Estados Unidos. A valorização de produtos materiais, culturais americanos em detrimento dos nativos. No ensino, muitas vezes os materiais didáticos estão impregnados dessa valorização e os professores exercem o papel de divulgadores de uma ideologia americanizada.

20) Além do domínio da língua inglesa e do domínio de temas relativos a didáticas, metodologias e abordagens de ensino, que outros conhecimentos você acha que são necessários ou úteis a um(a) professor(a) de inglês? Por quê?

Conhecimento de mundo, da sua diversidade cultural – para não perpetuar a mesmice do ensino baseado nos valores trazidos em materiais didáticos produzidos pelas nações poderosas de língua inglesa. Conhecimento emocional e empatia – para compreender melhor as realidades dos alunos e seus contextos de vida e ser capaz de melhor atuar como professor.

21) No que consiste, em sua opinião, um “erro” de pronúncia nas aulas de língua inglesa no contexto em que você atua?

Eu não sou muito preocupada com correção de erro de pronúncia, a não ser que o mesmo afete a compreensão do ouvinte. Caso o erro soe como outra coisa em inglês, corrijo e digo o porquê da correção.

22) Na sua opinião, qual a relação entre o aprendizado da língua inglesa e classe social no Brasil?

Infelizmente, ainda há pouco acesso ao ensino de inglês (fora da escola) daqueles que não pertencem às classes mais abastadas. Os preços das aulas de inglês são uma realidade impossível a muitos brasileiros.

23) Hoje, no Brasil, a língua inglesa é o único idioma estrangeiro de ensino expressamente obrigatório nas escolas. O que você pensa sobre isso?

Penso que estamos seguindo a tendência mundial de uso do inglês como língua de cultura e da ciência. Sendo assim, o inglês tem que estar presente nas escolas. Acho que outras línguas deveriam ser oferecidas como alternativa ao inglês para que os alunos possam ter o poder de escolha e não se sintam obrigados a aprender inglês. A obrigatoriedade gera uma espécie de resistência ao aprendizado em diversas ocasiões.

24) Você acha que saber inglês é uma “exigência do mercado global”? Por quê?

Depende da área de atuação profissional. Há carreiras que são profundamente dependentes do conhecimento de língua estrangeira, como a ciência (áreas acadêmicas), informática e engenharias. Nessas, o inglês é a língua de publicação e compartilhamento de conhecimento e não há como fugir de tal realidade.

25) Diante do atual cenário global de grandes fluxos migratórios e de embates políticos cada vez mais radicais, qual será o futuro da língua inglesa?

Creio que a influência e uso do inglês continuarão a crescer por muito tempo ainda. Principalmente nas situações de contato entre povos diversos, haverá maior necessidade de uso de uma língua comum na comunicação (ao menos inicialmente). Mas pra frente, pode ser que haja uma mudança do rumo atual devido ao aumento de poder de nações de língua asiática como a China. No entanto, acredito que o inglês não será substituído como língua franca.

**MUITO OBRIGADO!
THANK YOU VERY MUCH!**

ANEXO 2 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ENTREVISTA TRANSCRIÇÃO

Pergunta 1: Identificação do(a) participante.

Participante 1. (P1)

Pergunta 2: Como você aprendeu inglês?

Curso de Inglês. (P1)

Pergunta 3: Por que você decidiu se tornar professor(a) de inglês?

Na verdade porque eu gostava dos meus professores de inglês, acho que é por causa disso, já era professora aí quis ser professora de inglês. (P1)

Pergunta 4: O que você compreende por “Imperialismo Linguístico”?

Um tipo de... Dominância de uma língua em cima de outra, ou de outras. (P1)

Pergunta 5: O que a língua inglesa nos moldes atuais representa para você?

Ái, é difícil... eu vou dizer que é a democracia. Eu não sou muito da linha de achar que está tudo errado por ser o inglês a língua dominante, entendeu? Eu acho que, no fim das contas, eu olho mais positivamente para esta questão... Acho que seria inevitável a gente tentar achar um senso comum, linguisticamente, assim, e... foi o inglês. Acho... são tão democráticos né? Mas, acho que seria inevitável uma língua única que dominasse em cima de outras, eu acho... mas não anulando outra, não me entenda mal. (P1)

Pergunta 6: Você acredita que o professor de inglês exerce um papel político em sala de aula? Deveria exercer? Por quê?

Acho que sim, porque eu acho que o professor de inglês, ou professor de qualquer matéria, está moldando ali um alunado e as questões que a gente ensina têm que ser discutidas de forma não tão superficiais, a parte linguística, eu acho, a gente tem um papel político como professor de qualquer que seja a matéria, e de inglês, sem dúvida. (P1)

Você consegue pensar em um exemplo de “papel político do professor”?

Consigo. Por exemplo, questionar o por quê do inglês estar sendo aprendido por eles. Se a gente está ensinando aquela língua ali porque deve ensinar, porque quer... Eu não gosto quando o aluno

fala, 'ah, eu estou aqui por obrigação'. Eu sempre gosto de tentar ajudar ele a enxergar um motivo mais nobre, entendeu (P1)?

Pergunta 7: Qual é a variante do inglês mais presente em suas aulas?

Depende, se o curso pede para usar o material, eu uso o material, mas, atualmente, como eu não tenho uma coisa assim... Acho que a americana, sem dúvida. (P1)

Pergunta 8: Você acredita que exista uma variante brasileira da língua inglesa?

Rapaz, eu gostaria que sim mas eu acho que a gente, como falante inglês, é muito ruim.. mas eu vou dizer que sim. (P1)

Pergunta 9: Como você compreende a influência do idioma nativo, no caso o português, no processo de aprendizado da língua inglesa?

Influência total, a gente tenta aprender dos sons que a gente já tem, na nossa fonética, a gente já traz nosso conjunto de palavras, a gente tenta associar palavras que se parecem nas duas línguas, enfim... E a gente traz, foneticamente, uma base enorme, e a gente vai tentando, em cima dessa base, aprender outras línguas. (P1)

E você acha que o português, o idioma nativo do aluno pode ajudá-lo ou prejudica mais que ajuda?

Eu acho que pode ajudar, sem dúvida. (P1)

Então poderia ser usado durante a aula?

Ah, sem dúvida. Se o caminho mais fácil *pra* tirar o aluno da agonia é a tradução, traduzir uma situação ali ou ensinar uma questão difícil na língua nativa, por que não? (P1)

Pergunta 10: O que você entende por “americanização” do mundo? De que forma, em sua opinião, o processo de “americanização” está relacionado, se estiver, às aulas de língua inglesa?

Americanização do mundo? É a gente enxergar tudo que está associado aos Estados Unidos como melhor, e aí, eu acho que isso é o modo como eles vendem tudo, produto cultural, enfim, tudo que eles produzem lá é vendido para o mundo como melhor. Eu acho que isso é americanização do mundo. Eu acho que, por exemplo, quando a gente usa música na sala de aula, muitas vezes a gente usa muitas músicas que vêm dos Estados Unidos, por exemplo. Eu acho que isso é uma questão de americanização, porque é um produto cultural que a gente vê como melhor muitas vezes, ao invés de usar um Bob Marley, a gente acaba usando muita música americana, e material didático também. Muitas linhas destes livros são de editoras americanas e dentro desse material didático eu acredito que tem toda uma ideologia de vender a cultura deles por trás. (P1)

Você acha que a gente está se baseando ou ensinando muita cultura americana nas nossas aulas, para nossos alunos brasileiros?

Eu acho que tem muito, assim, dentro dos materiais didáticos tem muito isso. Fala marca de empresas muitas vezes, e a gente tem que tomar cuidado para não cair nesse [inaudível]. Eu acho que sim, que a gente usa muita coisa ideologicamente americana em sala de aula. (P1)

E isso é bom ou ruim?

Eu acho ruim, porque o mundo falante de inglês é enorme e a gente tem que trazer coisas de todos os lados, a gente tem que se policiar para não ficar no comodismo do material pronto, que vem de lá, e buscar outras coisas. (P1)

Pergunta 11: Com base em sua experiência, quais as principais motivações que levam as pessoas a desejarem aprender inglês? Qual sua opinião a respeito dessas motivações?

Principal motivação, geralmente profissional. (P1)

Pergunta 12: Além do domínio da língua inglesa e do domínio de temas relativos a didáticas, metodologias e abordagens de ensino, que outros conhecimentos você acha que são necessários ou úteis a um(a) professor(a) de inglês? Por quê?

Eu acho que é *super-útil* saber sobre a fonética, teoricamente sobre a fonética da língua, fonoaudiologia, porque a gente quando entende certo... A gente entende que as coisas não são tão aleatórias dentro da língua [inaudível]. É importante para ajudar nas questões de pronúncia, enfim, todo conhecimento de inglês, teórico da língua, são importantes, mas, também essa parte de conhecimento de mundo, cultural... Abrir a mente faz muita diferença para o professor, para ele não ser um soldadinho ali, seguindo um método que é imposto de repente. Saber que você tem que mostrar para o aluno que o mundo [inaudível] de inglês é muito maior. As questões culturais nossas não são inferiores às de ninguém. Acho isso muito importante. (P1)

Pergunta 13: Qual a sua opinião a respeito dos cursos de formação de professores de inglês? Que outros temas e assuntos você acha que poderiam ser incorporados ao currículo desses cursos?

Eu não tenho muita experiência com estes cursos. Eu passei pela universidade, lógico, e por um curso de formação [...]. Eu só posso falar desses dois, né? Eu acho que os cursos de formação deixam muito a desejar, não estou falando em termo de teoria de inglês, eu acho que a gente sai da universidade sabendo inglês teoricamente bem, mas não sei... Mas, em termos de metodologia e de didática a gente deixa muito a desejar. A gente tem um período muito curto, e isso não forma um professor, na minha opinião. Se eu não tivesse passado por um curso [estágio como professora de inglês em um curso de extensão universitária] eu acho que dificilmente eu saberia dar aula só pela Universidade, pelo o que eu vi lá. Um semestre só

que a gente vê, que é metodologia I, metodologia II, a gente já vai pro estágio, mas aí já não vê mais nada teórico, o professor já não ajuda muito em termos teóricos, enfim... É mais fazer relatório e dar aula, um semestre só é muito pouco, apesar dos professores serem muito bons, é muito pouco. Não deixa a gente seguro par ir para sala de aula se fosse só a universidade, na minha opinião. (P1)

Você falou de outros problemas, problemas, por exemplo, de excesso de cultura norte-americana nas aulas. Você falou que o professor tem que ser político. Você acha que o curso de formação ensina estas coisas ?

Talvez tenha visto um pouco isto nas apresentações, nos treinamentos lá que a gente tinha, aquelas reuniões que a gente tem antes do semestre começar, porque tinha apresentações neste sentido, interculturalidade, enfim... Eu acho que, talvez, eles [coordenadores do curso de extensão universitária], eles se esforcem pra isso, até porque os orientadores de lá trabalham nesta linha, mas na universidade, sinceramente, não. A gente não aprende isso, a gente não discute isso, a gente não vê isso. Não existe. (P1)

Pergunta 14: Observando o atual cenário político internacional, as crises, migratórias e econômicas, a ascensão de países como Rússia e China etc., qual futuro está reservado à língua inglesa?

Boa pergunta, eu acho que o futuro é aprender a conviver com outras línguas mais. Talvez a gente não tenha mais a soberania do inglês, e a gente possa, de repente, escolher uma outra língua, ou ter a oportunidade de aprender outra língua e voltar a fazer uso de tradutores em eventos. Porque eu acho que as outras línguas estão, realmente, se fortalecendo, e eu acho que as pessoas vão, *num* futuro bem longe, em minha opinião, passar a procurar o inglês mais por afinidade e menos por necessidade, eu acho isso. (P1).

APÊNDICE 1 – GRUPO FOCAL

GRUPO FOCAL

CITAÇÃO 1:

Na pedagogia de línguas, as conexões entre a língua inglesa e poderes, político, econômico e militar, são, raramente, perseguidos. Pedagogia de línguas tende a focar no que está em sala de aula, e relacionado a temas organizacionais e metodológicos (PHILLIPSON, 1992, p.8).⁶⁷

CITAÇÃO 2:

Imperialismo Linguístico pressupõe uma estrutura que envolve trocas assimétricas e desiguais, onde a dominação linguística se une às dominações, econômica, política e de outros tipos. Envolve a alocação de recursos desigual, e os direitos de comunicação entre pessoas são definidos em termos de competência em uma língua específica, com benefícios desiguais como resultado, em um sistema que legitima e naturaliza esse tipo de exploração (PHILLIPSON, 2010, p.2).⁶⁸

CITAÇÃO 3:

O inglês é melhor ensinado de forma monolíngue. O professor(a) ideal de inglês é o(a) monolíngue. Quanto mais cedo o inglês for ensinado, melhores serão os resultados. Quanto mais o inglês for ensinado, melhores serão os resultados. Se outras línguas forem muito usadas, os padrões de qualidade do inglês cairá. O livro documenta com riqueza de detalhes que cada princípio é absolutamente falso: a falácia monolíngue; a falácia do falante nativo; a falácia do início precoce; a falácia da exposição máxima; a falácia subtrativa. Aderência a essas cinco falácias é fundamental para a manutenção do ensino de inglês britânico como negocio (PHILLIPSON, 2010, p.12).⁶⁹

⁶⁷ *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 to organizational and methodological matters.*

⁶⁸ *“Linguistic imperialism presupposes an overarching structure of asymmetrical, unequal exchange, where language dominance dovetails with economic, political and other types of dominance. It entails unequal resource allocation and communicative rights between people defined in terms of their competence in specific languages, with unequal benefits as a result, in a system that legitimates and naturalizes such exploitation”.*

⁶⁹ *“English is best taught monolingually. The ideal teacher of English is a native speaker. The earlier English is taught, the better the results. The more English is taught, the better the results. If other languages are used much, standards of English will drop. The book documents in considerable detail that each principle is absolutely false: the monolingual fallacy; the native speaker fallacy; the early start fallacy; the maximum exposure fallacy; the subtractive fallacy. Adherence to the five tenets is fundamental to the British English teaching business”.*

CITAÇÃO 4:

A mensagem central, ao menos nos EUA, mas, provavelmente em qualquer outro lugar, é que 'Multiculturalismo e bilinguismo devem ser abandonados, e assimilação e o aprendizado da língua inglesa devem se tornar políticas nacionais' (BENNETT, 2007, 85, *apud* PHILLIPSON, 2010, p.14). Isso exemplifica como forças poderosas por trás da globalização imperial estão sendo defendidas e legitimadas, de forma que estão direta ou indiretamente conectadas a como o Inglês funciona localmente. Nós precisamos estar conscientes dos interesses, frequentemente escondidos, tanto no nível global quanto local (PHILLIPSON, 2010, p.14).⁷⁰

CITAÇÃO 5

Em todo o mundo pós-colonial o inglês tem sido vendido como a língua da "comunicação, do entendimento internacional" e do "desenvolvimento" econômico, mas esses termos obscurecem a realidade da globalização, que é que a maioria da população mundial está se empobrecendo, que os recursos naturais estão sendo pilhados de formas não sustentáveis, que a ecologia cultural e linguística está ameaçada (PHILLIPSON, 2010, p.41).⁷¹

CITAÇÃO 6

Tanto em sistemas democráticos quanto repressivos, algumas línguas específicas recebem mais apoio do que outras. Na maioria dos fóruns, o inglês é privilegiado e se dá pouca atenção em assegurar a qualidade dos falantes com diferentes *backgrounds* linguísticos. É justo que alguns possam se comunicar, negociar, trocar e serem culturalmente produtivos em sua própria língua nativa, enquanto que outros têm que usar uma segunda ou terceira língua? É justo que os EUA e o Reino Unido possam evitar investir substancialmente no ensino de língua estrangeira, enquanto que, praticamente, todos os sistemas educacionais são obrigados a realizar esse gasto para ter acesso à economia global e à indústria cultural? Essa desigualdade é ignorada e não é quantificada, já que toda a estrutura e os fundamentos ideológicos da hegemonia linguística global tendem a serem

⁷⁰ "A central message, at least in the USA but probably elsewhere, is that 'Multiculturalism and bilingualism should be abandoned, and assimilation and learning of English should become national policies' (Bennett 2007, 85). This exemplifies how the massive forces behind imperial globalization are being advocates and legitimated, in ways that are directly or indirectly connected to how English functions locally. We need to be aware of the agendas, often hidden ones, at both the global and local levels".

⁷¹ "Throughout the entire post-colonial world, English has been marketed as the language of 'international communication and understanding', economic 'development', but these soft-sell terms obscure the reality of globalization, which is that the majority of the world's population is being impoverished, that natural resources are being plundered in unsustainable ways, that the global cultural and linguistic ecology is under threat".

vistas como legítimas, apesar das enormes vantagens econômicas e culturais que isso dá ao mundo que fala inglês (PHILLIPSON, 2010, p.57-58).⁷²

CITAÇÃO 7

Claramente, no passado e ainda no presente, o termo língua franca tem sido utilizado em diversos diferentes sentidos. Eu diria que língua franca é um termo pernicioso, odioso, se a língua em questão é a primeira língua de alguns e uma língua estrangeira para outros, tornando a comunicação, normalmente, assimétrica. Eu diria que se trata de um termo enganoso se a língua é, supostamente, neutra e desconectada da cultura. E que é um termo falso para uma língua que é ensinada como disciplina na educação geral. Há uma irônica continuidade histórica na língua franca sendo usada como o termo para a língua dos cavaleiros das Cruzadas, combatendo o Islã, para a língua dos Francos, e, atualmente, para o Inglês como a língua das cruzadas das corporações empresariais, vendidas como 'liberdade' e 'democracia' (PHILLIPSON, 2010, p.167).⁷³

⁷² *"In both democracies and more repressive systems, particular languages are given more support than others. In most international fora, English is privileged, and attention is seldom paid to ensuring the equality of speakers from different language backgrounds. Is it fair that some should be able to communicate, negotiate, trade, and be culturally productive in their mother tongue, whereas others have to use a second or foreign language? Is it fair that the USA and UK can avoid investing substantially in foreign language education, whereas virtually all other education systems are obliged to in order to access the global economy and cultural industries? Such inequity is largely unrecorded and unquantified, since the structural and ideological underpinning of global linguistic hegemony tends to be regarded as legitimate, despite the massive economic and cultural advantages this gives the English-speaking world".*

⁷³ *"Clearly the term lingua franca has been used in widely different senses in the past and is so still. I would claim that lingua franca is a pernicious, invidious term if the language in question is a first language for some people but for others a foreign language, such communication typically being asymmetrical. I would claim that it is a misleading term if the language is supposed to be neutral and disconnected from culture. And that it is a false term for a language that is taught as a subject in general education. There is an ironic historical continuity in lingua franca being used as the term for the language of the medieval Crusaders battling with Islam, for the language of the Franks, and currently for English as the language of the crusade of global corporatization, marketed as 'freedom' and 'democracy'".*