

Inglês à moda da casa: uso intercultural de língua e formação de inglesidades no processo de ensino aprendizagem

Raulino Batista Figueiredo Neto¹

RESUMO: No presente trabalho pretendemos trazer a lume os aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de inglês que auxiliam na constituição de uma inglesidade localizada desse idioma. Entre os elementos constituintes dessa variante da língua inglesa, enfocamos os aspectos relativos à interculturalidade e ao falante intercultural, traçando, desse modo, uma reflexão em torno da noção de uso, bem como das questões relacionadas à dicotomia falante nativo versus falante não-nativo. Assim além de abordar a contenda ideológica entre língua padrão e língua não-padrão, este artigo justifica-se em razão da necessidade de trazermos uma discussão pautada na adoção de uma perspectiva de ensinar e aprender línguas-culturas a partir da noção de contexto de uso e da consequente produção na língua-alvo, elementos intrínsecos ao ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto brasileiro. Nesse sentido, adotaremos ao longo desse trabalho, um diálogo com alguns dos teóricos que tratam de questões epistemologicamente afins, a exemplo da Pedagogia Crítica de Paulo Freire (2003), do Inglês como Língua Franca e do Uso Intercultural de Língua Inglesa. Espera-se com a presente discussão, fomentar os estudos acerca do fenômeno da expansão do inglês no mundo, bem como dos fenômenos de glocalização da língua e as implicações de seu ensino no cenário da contemporaneidade.

Palavras-chaves: Ensino-aprendizagem de inglês. Interculturalidade. Contexto de uso; inglesidade.

ABSTRACT: In this article we intend to bring out the issues regarding the teaching and learning of English which contribute to the constitution of a localized Englishness. Among the contributing elements to the arousal of such variety, we give special relevance to the ideas of interculturality and intercultural speaker, setting up, by this means, a reflection on the notion of use, as well as the issues related to the dichotomy of native speaker versus non-native speaker. Besides approaching the ideological dispute between standard and non-standard language, this article is justified due to our necessity of bringing a discussion based upon a perspective of teaching and learning language-cultures through the notion of context of use as well as the production in the target language, intertwined ingredients in the teaching-learning of English language within the Brazilian context. Thus, throughout this article, we will adopt a dialogue with some of the theoreticians who deal with questions which are epistemologically aligned and which range from Paulo Freire's Critical Pedagogy (2003) to the English as a Lingua Franca and the Intercultural English Language Use. Through the present discussion, we expect to encourage the studies around the phenomenon of the spread of English in the world as well as the language glocalization phenomena and its teaching implications in the contemporary setting.

Key-words: Teaching-learning of English. Interculturality. Context of use. Englishness.

1. Pontos de partida

Dada a transnacionalização² da língua inglesa e o seu ingresso nas diversas sociedades contemporâneas, faz-se mister a instauração de um entendimento que ponha

¹Professor Auxiliar do Curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa do Departamento de Educação (DEDC XIV) da UNEB, Campus de Conceição do Coité, especialista em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA). raulnetto1@yahoo.com.br

o ensino-aprendizagem de línguas, sobretudo o de inglês, numa perspectiva de pluricentricidade³. Em outras palavras, é possível entrever na atual conjuntura da língua e da conseqüente variedade de usos e usuários, um *reposicionamento orgânico*⁴ que nos permite tomar as diferenças e movências linguísticas como o signo de inglesidades em curso. Feito esse prelúdio, o presente artigo objetiva, entre outras questões, o estabelecimento de uma postura que, promova o desmonte de posicionamentos dogmáticos em torno do ensino da referida língua e de suas implicações para o processo de aprendizagem. Destarte, a motivação para a constituição deste trabalho inscreve-se, sobretudo, no reconhecimento do estado pluricêntrico a que chegou a língua inglesa na pós-modernidade, isto é, da capacidade de espriar-se para os mais diversos pontos do globo.

Por esse viés, trataremos, no decorrer das diferentes seções, dos elementos (práticos e teóricos) que contribuem para a constituição do Inglês como Língua Franca⁵ (ILF) e da profusão de particularidades advindas dessa expansão. Assim, o contexto que será apresentado ao longo deste trabalho situa-se fundamentalmente na ideia de língua como atividade social e, portanto, como manancial de diferentes sentidos.

Diante dessa perspectiva, entendemos que a língua da globalização, a despeito dos ditames políticos e ideológicos em torno da uniformização, configura-se como o veículo primeiro, através do qual são constituídas as relações interculturais. Dito isto, entendemos que é por intermédio das relações entrelinguísticas e entreculturais, advindas da globalização, que se fazem possíveis as múltiplas variedades do inglês e de seus usos. Isto posto, entendemos que os *World Englishes*⁶, não ameaçam o propósito globalizante da inteligibilidade linguística, os *Inglese mundiais* instituem, ao invés disso, a possibilidade de negociarmos significados, empreendendo uma compreensão de língua como fenômeno co-construído.

² Termo aqui relacionado ao processo de expansão da língua inglesa e de sua conseqüente ascensão ao posto de língua planetária

³ Termo relacionado à assunção da língua inglesa como patrimônio apátrida, isto é, como língua produzida nos mais diversos pontos do globo.

⁴ Tomamos a expressão *reposicionamento orgânico* como as mudanças lexicais, prosódicas e sistêmico-estruturantes quando do uso da língua inglesa por falantes de outras línguas.

⁵ Modalidade de uso da língua inglesa, normalmente utilizada como meio de comunicação comum entre falantes que não partilham a mesma língua materna.

⁶ Inglese mundiais

Esse entendimento de língua encontra-se atrelado, portanto, ao que propõe Fabrício (2008), para quem o sentido

[...] não é algo que acompanha a palavra, pois uma palavra só se torna significativa no seu uso em determinadas circunstâncias e contextos de comunicação. Isso quer dizer que a significação não é algo anterior às práticas discursivas vigentes em uma comunidade das quais aprendemos a participar. (FABRÍCIO, 2008, p. 57)

Assim, entrevemos nas negociações interlocutivas surgidas a partir do contato entre línguas-culturas distintas, não uma *babelização* da língua inglesa, mas a chance de estabelecermos a compreensão efetiva em torno do Outro⁷ e dos usos operados na língua. Nesse sentido é possível aditarmos aquilo a que denominamos “Pluri/trans-autoralidade da língua, elemento marcadamente associado à deposição da LI como propriedade patenteada de um determinado grupo [...]” (FIGUEIREDO NETO, 2014, p. 79). Por essa lógica, torna-se fundamental a compreensão do inglês, não mais como complexo semiótico de algumas comunidades linguísticas, mas como fenômeno de comunicação⁸ global.

Sob essa perspectiva, o conceito de uso que aqui nos propomos explorar instaura-se a partir da noção de competência comunicativa, tal como proposta por Hymes, para quem “Há regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis” (HYMES, 2001, p. 60)⁹. Nesse mesmo viés Hymesiano, é possível rumarmos para uma compreensão do uso da língua-meta como estando imiscuído aos usos reais dessa língua, isto é, aos contextos social e cultural nos quais essa língua é falada. Diante dessa asserção instauramos os seguintes questionamentos norteadores: que uso real é esse que se aloja nas práticas comunicativas nas salas de aula de inglês como língua estrangeira? E, como consequência, que variedade de inglês é essa que se materializa nas interações comunicativas de falantes brasileiros?

Tomando a sala de aula de língua estrangeira no Brasil como recorte deste trabalho e como lócus onde há maior homogeneização lingüística e cultural, quando

⁷ A palavra “Outro”, grafada em letra maiúscula, como forma de marcar a valorização das alteridades que constituem as relações interlocutivas do “estar entre línguas”.

⁸ O termo em questão foi utilizado por Rajagopalan durante o II SEFELI (Seminário de Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa) em junho de 2013.

⁹ A tradução desta citação e todas as outras, presentes nesse trabalho, são de nossa autoria.

comparada às salas de aula multiétnicas/multiculturais típicas das aulas de inglês como segunda língua, vislumbramos a necessidade, no contexto de inglês como língua estrangeira (ILE daqui por diante), da instituição do que Gomes de Matos, corroborando a importância do contexto e das trocas dialógicas, considera fundamental para uma compreensão acerca do(s) uso(s) de uma língua-meta. Segundo o autor, “seria responsabilidade do professor perguntar-se: a que “usuário” (da língua X), preciso ensinar que “usos linguísticos”, com base em fontes científicas e pedagógicas que privilegiem o “saber usar” a língua de maneira esclarecida, confiante... ”(GOMES DE MATOS, 2010, p.26).

Esse modo de refletir em torno do uso e dos usuários¹⁰ de uma língua estrangeira acena para uma prática dialógica na qual, levando em conta o contexto sócio-cultural de aprendizagem, *ensinantes* legam a seus *aprendentes* o direito a uma das vozes do discurso, a qual não se apresenta esvaziada, despossuída dos sentidos e idiossincrasias de sua língua-cultura. Dito isto, entendemos que a não- neutralidade presente nos usos lingüístico-comunicativos da língua estrangeira é atributo intrínseco ao processo de ensino e aprendizagem de ILE. A esse respeito e em relação à noção de dialogismo bakhtiniana que se materializa nesse processo (MORSON, 1986 apud KRAMSCH, 1993) considera que “Nós somos as vozes que nos habitam”. Nesse sentido, e alinhando-nos a esse postulado, concordamos com o questionamento de Kramersch que convida à reflexão:

[...] como os aprendizes podem tornar-se autores de suas próprias palavras além de apenas repetirem as sentenças do livro texto, imitando as enunciações de seu professor (a), apropriando-se das frases de outros falantes?(KRAMSCH, 1993, p. 27)

Esse posicionamento crítico-pedagógico, no entanto, parece divergir dos construtos teóricos que, a exemplo de Santana Williamson (2005; 2012), dialogam com uma visão de ensino baseada numa pretensa superioridade do falante nativo como modelo a ser alcançado por aquele a quem Fillmore (1979) definiu como *innocent speaker/hearer*, o falante/ouvinte ingênuo (FILLMORE, 1979, p.63).

¹⁰O emprego do termo usuário, que aqui tomamos, relaciona-se com a assunção de que o aprendiz de nível avançado de língua inglesa é também um falante dessa língua, haja vista que este é, também, produtor de significados e de interações verbais na língua-meta.

O estabelecimento desse discurso e da produção/constituição de sentidos daí decorrentes, definindo o falante em termos valorativos como bom ou ruim, eficiente ou deficiente, é o que parece instituir o falante ingênuo de Fillmore como o epíteto do falante não-nativo, daquele que, segundo esse raciocínio, dificilmente terá acesso ao seleto clube da língua *standard*, constatação que encontra ressonância naquilo que afirma Widdowson no artigo *The Ownership of English*, trabalho no qual assinala a sua contraposição à “custódia do inglês”. Nessa perspectiva, Widdowson (1994) traça importantes considerações em torno do comportamento de uma minoria lingüística, a qual, segundo ele, parece reclamar para si a “arbitragem” da língua inglesa e de seus usos. Widdowson afirma que “Os guardiães do inglês padrão são membros auto-proclamados de um clube exclusivo” (WIDDOWSON, H.G.1994, p. 389). Seguindo essa lógica de *totemização* do falante nativo, Santana Williamson (2005) em seu artigo intitulado *Are Non-Native Speakers Able to Converse?*, considera que, diferentemente do falante nativo, o não-nativo apresenta falhas na comunicação em virtude da ausência de aspectos discursivos típicos de nativos da língua inglesa, elementos que, segundo a autora, conferem ao aprendiz a possibilidade de “ajustar” as suas enunciações ao uso padrão de que dispõe o falante nativo.

Valendo-se do mesmo raciocínio, e em artigo posterior intitulado *Are we teaching real talk?* a autora questiona: “Seus alunos já reclamaram que após anos de estudos eles ainda não conseguem entender as enunciações de falantes nativos?” (SANTANA WILLIAMSON, 2012, p.14). Com esta pergunta retórica a referida autora sinaliza para um aspecto que ainda se observa em muitas salas de aula de ILE, isto é, uma práxis voltada para uma desmedida preocupação com a produção de um padrão de *inglesidade* apenas aceito quando em conformidade com a língua *standard* e com aquele que lhe serve de representante legítimo: o falante nativo, modelo para a constituição da noção de *real talk* defendido pela autora. Tal constatação nos possibilita relacionar o *modus operandi* do ensino de ILE como estando vinculado a uma perspectiva valorativa de língua, e que encontra na obra *Economia das trocas lingüísticas* do sociólogo Pierre Bordieu (1977) considerações que auxiliam, sobremaneira, na reflexão em torno de “língua legítima” e “falante legítimo”, elementos diádicos que vimos tratando como língua *standard* e falante nativo e que se sobrepõem, seguindo a lógica desse mercado lingüístico, ao par língua não-*standard* (qualquer das variantes desprestigiadas do inglês) e falante não-nativo. Isto

posto o que verificamos na práxis de ensino e nos discursos alojados nessa instância é a lógica econômica na qual “[...] uma língua vale o que valem aqueles que a falam, ao nível das interações entre indivíduos, o discurso deve sempre uma parte muito importante de seu valor ao valor daquele que o domina.” (BORDIEU, 1983, p. 166).

2. Da interculturalidade ao uso intercultural de língua

Compreendendo a interculturalidade como o processo de contato e confronto entre as diferentes culturas postas em relação, torna-se fundamental a inclusão dessa filosofia na seara da linguagem. Portanto, para além do construto filosófico da interculturalidade que postula em favor do respeito à diversidade e do desenvolvimento da tolerância ao Outro, é preciso dialogar com a noção do diverso e do abismo/universo representado pela variedade de falantes e de falares. A partir dessa consideração entendemos a perspectiva intercultural como elemento indissociável da arena do uso, palco onde as alteridades linguoculturais se intersectam e instituem a noção de língua como atividade eminentemente social.

Assim, apoiando-nos uma vez mais na concepção de uso de Hymes (2001), tratada anteriormente, faz-se imperioso o reconhecimento desse uso como elemento imanente à interculturalidade e, conseqüentemente, ao que chamamos aqui de uso intercultural de língua, conceito centrado na perspectiva dialógica e no entrecruzar constante de fronteiras. Tal asserção constitui importante movimento rumo à uma compreensão mais ampla acerca daquilo que é negado em muitas instâncias do ensino de ILE, mas que já se encontra tacitamente instalado no seio das salas de aula desde o primeiro dia, isto é, a cultura do aprendiz e a sua manifestação ao longo da aprendizagem da nova língua. A esse respeito, Kramsch (1993, p.1) pontua: “[...] Ela está sempre na origem, desde o primeiro dia [...]”. Nesse sentido entendemos que o processo de ensino-aprendizagem está inextricavelmente associado a uma relação entre - cultural, onde a cultura do aprendiz se encontra com a cultura do Outro, numa relação de forças que não se dá sem algum estranhamento. Em outras palavras, a forma como nos utilizamos da língua-cultura materna no contexto social e, além disso, a forma como estabelecemos e (de)marcamos nossa identidade representam, segundo a observação de Kramsch, a

instância em que nos colocamos no paradoxo do contato/confronto, dando relevo não apenas às diferenças, mas também às negociações imanentes ao exercício dialógico.

Assim, admitindo que o trabalho com ILE não seja simplesmente uma tarefa de gerenciamento de “outridades”, mas também de encontro e conagraçamento, vemos, na perspectiva intercultural, a formação de um cadinho de línguas-culturas, no qual o jogo e o gerenciamento de relações permitem que se estabeleça uma espécie de trânsito, um deslocamento que nos permite estar no lugar do “Outro” num outro lugar.

Esse raciocínio nos permite uma imediata vinculação aos postulados freirianos que tomam o ensino, e conseqüentemente a aprendizagem, como “[...] o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.” (FREIRE, 2003, p. 41). É, pois, pelo reconhecimento de uma relação interlocutiva entre o Eu e o Outro que Freire (2003) segue afirmando: “A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros . É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*.” (FREIRE, 2003, p. 41).

Tais assertivas permitem o alinhamento à ideia de “cultura do terceiro tipo” proposta por Kramsch (1993), uma cultura de interseção, elemento que, ao invés de representar a nêtese da língua-cultura do aprendiz, institui a partir dela e da língua-cultura alvo, um lugar comum, ou como pontua Kramsch, um “terceiro lugar” onde a dissensão e a diferença, longe de segregarem, são instauradores de novos significados onde fenecem os antagonismos representados pela tônica do falante nativo versus falante não-nativo.

Esse modo de entender a interculturalidade no processo de ensino de ILE, nos permite entrever, na tessitura própria da aprendizagem de uma língua-cultura alvo, o surgimento de uma lógica que além de admitir a existência de usos “diaspóricos” da língua inglesa também viabilize a assunção desse aprendiz como usuário da língua-meta, pois, se existem usos materializados a partir das enunciações do aprendiz, existe um usuário ativo nessa língua-meta. Dito isto, podemos associar tal posicionamento com o que Halliday (1989) vem a chamar de “perspectiva de semiótica social” (HALLIDAY, 1989 apud KRAMSCH, 1993). A esse respeito Kramsch assinala: “Adotando uma perspectiva de semiótica social, definirei o lugar do aprendiz como o lugar onde ele (a) *cria significados*” ¹¹. É, portanto, nessa construção designificados que melhor entendemos os usos interculturais feitos pelo aprendiz/usuário de língua inglesa, o qual, apropriando-se

¹¹Itálico do autor.

dos contextos imediatos de sua língua-cultura materna, os põe em contato e em confronto, fazendo circular no fluxo de suas enunciações, na língua do Outro e pelas palavras do Outro, o discurso que o constitui e que lhe dá voz.

É nesse sentido que buscamos um arrazoado para a concepção de uso real de língua no contexto brasileiro, isto é, uma concepção de ensino que compreenda o contexto de aprendizagem no qual atuamos, como definidor de práticas que conduzam a um ensino situado e socialmente propositado de língua. Ensinar inglês no Brasil é admitir, sem reservas, as circunstâncias sócio-culturais da qual somos construído, e é acima de tudo entender as necessidades e demandas que competem ao ensino de ILE e que divergem de contextos de ensino de inglês como segunda língua (ISL daqui por diante). Diante desse fato parece-nos equivocado, ou mesmo inócuo o discurso que sentencia o aprendiz/usuário de língua inglesa como falante ingênuo, ou como arremedo de um ideal de língua, haja vista as condições contextuais para a produção na língua-meta. Segundo Phillipson (1992) “Há (ou deveria haver) necessidades e estratégias de ensino bastante diferentes nas situações de ISL e ILE por conta dos diferentes graus de exposição à língua [...]” (PHILLIPSON, 1992, p.24). Essa afirmação nos ajuda a entender que a natureza do debate em relação aos usos da língua inglesa no Brasil parece não admitir aquilo que o referido autor afirma em relação à exposição a esta língua, ou seja, apesar de estarmos situados no que Kachru (1985) definiu como “círculo em expansão” o que observamos ainda é um posicionamento que avalia o inglês do aprendiz/usuário brasileiro como algo conspurcado e, portanto, destituído de legitimidade.

3. O falante intercultural: uma inglesidade à brasileira

Uma vez delineada a contenda existente entre o *establishment* do ensino da língua e os usos locais, feitos por falantes não-nativos de LI, faz-se necessária a admissão do que chamaremos aqui de *selfie*¹² linguocultural, ou seja de uma espécie de autorretrato que plasma os aspectos idiossincráticos e, portanto, identitários da produção linguística do “estar entre línguas”. Desse modo é possível compreendermos o *selfie* linguocultural como um dos aspectos contributivos para a eclosão de um terceiro tipo de falante, o intercultural. Esse modelo de falante, descrito originalmente por Byram (1997),

¹² Neologismo da língua inglesa o originado do termo *self-portrait* (autorretrato)

difere do essencialismo que repousa tanto na língua materna quanto na língua-meta. O falante intercultural situa-se numa faixa que está além de uma mera hibridização entre-linguística, entre-cultural, este falante não carrega consigo o gregário da língua, ele se move e movimentava as engrenagens de uma língua que é do Outro, mas que é também sua por direito de uso. Desse modo entendemos como fundamental a adoção de uma pedagogia do falante intercultural, a qual é instauradora do diálogo efetivo entre línguas-culturas. Segundo Kramersch essa pedagogia “[...] está se desenvolvendo a partir de esforços para tornar o discurso da sala de aula propriamente dita, mais explicitamente intercultural.” (KRAMSCH, 1998, p.28).

Estabelecendo um diálogo mais aprofundado dessa situação entendemos que a constituição desse falante intercultural, reverberação do *selfie* linguocultural, não se dá sem práticas interlocutivas que o auxiliem no desenvolvimento de sua proficiência na língua-meta. Tal interlocução permite a esse falante não apenas a ampliação de seu conhecimento na língua estudada mas a (re)significação desse conhecimento. Este desenvolvimento apenas se dá, quando posto em relação com as experiências advindas de sua língua-cultura materna. Nesse sentido, o propósito de uma pedagogia do falante intercultural é o que parece estar situado em um ensino que viabilize uma compreensão mútua entre os interactantes do discurso, sem que haja o apagamento das vozes e dos discursos por elas revelados. Assim, Kramersch afirma que “O ensino de línguas estrangeiras deve ser relevante para a vida social, onde as pessoas precisam se comunicar umas com as outras a fim de estabelecer o estágio para uma compreensão mútua”.

A adoção de tal perspectiva, longe de advogar a extinção dos elementos constitutivos das línguas-culturas estrangeiras, defende a instituição de um ensino-aprendizagem que, distanciando-se de uma perspectiva essencialista de língua, viabiliza o equilíbrio entre as línguas-culturas em jogo. Dito isto e entendendo o falante intercultural como um sujeito plurívoco, pleno de idiossincrasias, nos parece pertinente, dado o exposto até aqui, atribuir uma identidade para esse falante, trazendo-o para um contexto real de uso; o brasileiro. Tal assertiva coaduna com a afirmação de Kachru (1985) que, analisando o número de falantes nativos de língua inglesa, pontua: “os falantes nativos dessa língua parecem ter perdido a prerrogativa exclusiva para controlar sua standardização” (KACHRU, 1985, p. 30 apud MACKEY, 2012, p. 16). Assim, admitindo o

crescente número de falantes não-nativos, o que hoje chega a uma proporção de três falantes não-nativos para cada falante nativo (POWER, 2005, p.41), vislumbramos o eclodir de uma mudança paradigmática, ou como afirma Kachru (1985) “O que precisamos agora é de novos paradigmas e de uma perspectiva para pesquisa e compreensão da criatividade linguística em situações multilinguísticas entre culturas” (KACHRU, 1985, p. 30 apud MACKEY, 2012, 16).

Diante desses dados é preciso que passemos a entender o fenômeno de expansão da língua inglesa no mundo como algo que, dada a sua escalada planetária e a conseqüente inserção nos países “periféricos”, estabeleceu uma “Glocalização” da língua, neologismo definido por Robertson (1992) como uma espécie de localização da globalização. (ROBERTSON, 1992 apud KUMARAVADIVELU, 2008). Esse processo de glocalização das línguas-culturas, o qual auxilia e “hibridiza” as *commodities* linguísticas, dando-lhes “feições locais”, já nos permite admitir a constituição de uma variante da língua inglesa já alcunhada por muitos como *Brazilian English*.

Como exemplo da profusão de criatividade e adaptação observadas no uso das variantes da língua inglesa, Power (2005) lista alguns excertos das variantes do inglês, as quais apresentam adaptações e hibridizações que variam do léxico à pronúncia. Ainda segundo a autora “Os novos falantes de inglês não estão apenas absorvendo a língua passivamente – Eles estão dando-lhe dando forma.” Em virtude dessa mudança de paradigma Power ainda argumenta que “[...] há um sentido crescente de que os aprendizes deveriam parar de emular o inglês de Brighton ou Boston, e abraçar as suas próprias versões locais.” (POWER, 2005, p.42). Isto posto, entendemos que muitos dos aspectos presentes no uso intercultural da língua inglesa, instituem-se, na verdade, como os artefatos lingüísticos derivados da experiência vivida nas línguas-culturas; artefatos os quais são modelados e remodelados ao longo de nossas interações verbais e do jogo linguajeiro postos em cena quando enunciamos. Nesse sentido, consideramos a eclosão de uma variante local de língua inglesa, o *Brazilian English* no nosso caso, como sendo depositária de um uso de língua contextualizado com o lócus de aprendizagem e com o patrimônio sócio-cultural que o aprendiz/usuário traz consigo.

A fim de revelar tais produções, trazemos na sequência alguns excertos originados das observações empreendidas ao longo das aulas de Laboratório de Língua Inglesa dos alunos do Curso de Letras/Inglês da Universidade do Estado da Bahia –

UNEB/Campus XIV e, portanto, aprendizes/usuários da língua inglesa. A partir dessas interações, foi possível verificar a flagrante materialização daquilo a que Bhatt (2005, p. 39) vem a chamar de “hibridez das formas linguísticas”

96¹³. P1 – Now you´re gonna have some time (...) about 15 minutes to... to think upon FRIENDSHIP ((escreve no quadro))... and whatever you can relate to it (.) I don´t (superp.) I want you to dicuss it in...in groups and (.) then you socialize (...) You may...if you want... you may take some (.) short notes and...and link them to your presentation. Was that CLEAR guys?... Ok then, so take your time...

Com essa explanação P1¹⁴ situa para os alunos a natureza da atividade proposta, exercício que propunha o desenvolvimento da oralidade a partir de temas específicos. A seguir, trago parte das interações referentes à essa prática.

97. Léo – I start (...) This is my classroom and...and I will comment about my TRUE friends of this room (...) What is a friend guys? (...) in my opinion, (...) in my opinion, I think... that (.) a friend is someone who show (...) show the best in you (...) é (...) I have many (...) many friends and I always can count with my friends (...) and they can count with me too (...) because I think I´m a good friend for them... finish.

98. Thales – I´m really happy to be... uh...to have my friends. I think that friends bring out (...) how can I say? Uh... they BRING OUT positive feelings, but if they are false it´s better to be alone (...) for my luck my friends are good people and very (...) How do you say FIÉIS?

99. AA – (superp.)

100. Samuel – Faithful? Isn´t it faithful? (superp.)

101. Caio – I guess (superp.)... I think LOYAL would be a nice pick (.) loyal (...) it would be my choice.

102. P1 – RELIABLE ((escreve no quadro)) is a good option for the meaning (...) the meaning you want to (...) convey... go on Thales (...) just go on...

103. Thales – I´m lost now ((risos)) (superp.)... YES, right (...) reliable friends, that´s all (.) NEXT ((risos))

104. Valéria – Well (...) there are... é... a lot of things to discuss (.) about this (...) I (.) was listening your conversation and (...) I remember (...) I remembered that music that I love and...a lot of people love like me (inaud.) the music (.) You´ve got a friend (.) When you´re down (...) and troubled ((cantalorando))

105. P1 – Yes Valéria, that´s a Nice song... everybody, I know, likes TO LISTEN TO this SONG...

106. Valéria – Oh (.) YES, the song ((risos))... yes (.) the song indicates that when (...) you run to a problem... (superp.) ((risos))... sorry... run INTO a problem, it´s very important to have a best friend or simply a friend, because they can give you a little hand (...) or a BIG hand (...) depending of the problem ((risos)) so...

107. P1 – Nice words Valéria.

108. Sheila – Teacherzinho do meu coração ((risos))...today I MUDA ((risos)) I am MUDA (superp.)... oh my God (...) I am nervous (...) dê um desconto ((risos)) I (.) think friend is for(...) all times...friend is for all time (...) REAL friends (...) understand me? (...) for example

¹³ Os números que a aparecem no início de cada turno dizem respeito à ordem em que foram originalmente registrados ao longo do processo de transcrição.

¹⁴ Professor 1

- I (.) have one BEST friend (.) REAL friend and other...other are (.) conhecidos...((interrompida por P1)
109. P1 – You mean ACQUAINTANCES (.) good Sheila (.) go on...
110. Sheila – Go on NO (...) GO OUT ((risos))
111. P1 – Ok Sheila, next (.) who's gonna share now?
112. Alessandra – Ok it's me... it's now or never... ((risos)) (...) friendship is (...) should be (...) something very respected and... (inc.) something like A... a important part of life...of a good life with the others (...) I say that (...) to live with harmony with everybody (...) we need to (...) to have good friends (...) Let me see... I adore my friends (...) they are (.) I say before, VERY important for me and for my life... I have fun with...(inc.) and they too (...) Here (.) I like because they help me with pronunciation and with my grammar (...)
113. P1 – Folks, don't forget you can interact with each other (...) don't get stuck to your talks...
114. Michel – ((levantando o braço)) Well, guys (.) my idea of friendship is linked to (...) to something that Thales has already mentioned. In a WORD (.) let me use the teacher's explanation (...) RELIABILITY (inc.) I think (...) actually (...) I BELIEVE that friendship is one of the (...) let me POETIZE a little bit ((risos)) (...) friendship is one of the ways to love without (...) waiting nothing back. ((P1 e colegas aplaudem)).
115. P1 – WOW... you have really brought some poetry to our talk (...) congrats (...) anything else?
116. Michel – No, after my poetry... ((risos)) I don't have nothing more to say.
117. Marina – I ((nome do professor))... (inaud.) In my opinion (...) today (...) é (...) everybody use FACEBOOK and (inc.)...but my friends I (.) I prefer to GO out together (...) I am (.) I prefer to talk (.) é...é... face to face and (...) they too (...) It's better... better cause we meet, go to shopping together and (...) after this is when we (...) show our photos in facebook...
118. Caio – I was gonna talk a bit about this facebook issue (...) I just think that these social networking sites are (.) like (.) setting up this brand new feeling of interaction with people (.) all over the world (.) To put it another way I... I guess it's totally possible to get near your friends and to keep this friendship even if you are MILES away (.) I don't see my American friends (.) to name a few (...) I don't MEET them (.) and I feel near them, though (...) Sorry (.) don't know if I've hit the issue...
119. P1 – You have (.) very well pointed out Caio (...) You've really been sharing nice ideas on the topic (.) very good guys (.) who wants to open up now?
120. Luana – This topic (.) is (...) important (.) very much and (...) Oh my God (.) you already talked all (.) ((risos)) (...) I talk of friends (inc.)... I talk with my friends every day in facebook and (...) have two... two special friends (.) my cousins that I...I consider like my SISTERS (.) since we WERE childrens...so... friendship (.) is like (...) a TREASURE...a treasure that is (.) necessary for our life and to (...) to give (.) for us good moments and smiles...
121. Samuel – Let me share too (...) when you...while you were talking I was making my notes about this theme (...) and I THOUGHT about a list of words that I could (.) let's say (...) associate and (...) associate to it... Hum... RELIability, like Michel said, TREASURE, like Luana said (...) and TRUE friends by (...) like Léo mentioned. If we get these words...if we get these words and apply a minimal part (...) imagine how life could be better...better and easier...
122. P1 – Good, Samuel (...) thought-provoking too (...) Ok guys, we will go on with the discussions later on.

Nesta sequência, nota-se grande heterogeneidade em relação à sua performance na LI, produções que apresentam importantes variações quanto à fluidez discursiva. No entanto, apesar da expressiva heterogeneidade dessas falas, é possível perceber a

flagrante constituição daquilo a que Moura (2005) vem a chamar de “textos identitários”, isto é, aqueles que anunciam, mais aberta ou nitidamente, a representação desses sujeitos no grupo em que se inserem e no qual expressam identidade (MOURA, 2005, p. 82).

Assim, apesar de detectáveis desde a primeira observação, os “lapsos” linguísticos da maioria desses sujeitos trazem, para além da ideia de inadequação, fortes traços identitários no uso da língua, mesmo entre os sujeitos que apresentam em suas falas maior nível de anglocentricidade, a exemplo do que é detectado em Michel e Valéria. Há na fala de Michel, a despeito de sua fluidez discursiva, fragmentos que atestam a sua condição de usuário intercultural de língua, a exemplo do que se observa em sua fala quando diz: “[...] I don't have **nothing more** to say”, ao invés do modelo padrão *I don't have **anything else** to say*. Isto dito, diversamente do que poderia ser admitido como “interferência” ou irrupção interlinguística, acredito que o que se processa nesse uso está muito mais pautado numa demarcação identitária do que na visão meramente tradutória e reducionista que coloca esse falante de LI na condição daquilo a que chamamos de *speakee*¹⁵. Nesse sentido, tanto Michel quanto Valéria, com as suas cisões combinatórias¹⁶ como as que empreende quando substitui *on* por *of*, são de fato *speakers* da língua ao invés de posarem como meros *speakees* nos moldes do que, tácita ou abertamente, indicam os discursos dos centros promotores da LI no mundo. Além dos exemplos referentes à Michel e Valéria, há na totalidade dos fragmentos enunciativos, curiosas instâncias de produção nas quais a resignificação vai cedendo lugar àquilo que imaginamos tratar-se de uma dissonância criativa.

No entorno dessa dissonância destacamos, também, a fala de Marina que traz a lume a transmutação/ressignificação do vocábulo *shopping*¹⁷, em local de compras. Quando diz “[...] go to shopping” ela acaba por estabelecer na instância de sua fala algo que já se observa com outros vocábulos da LI já assimilados e resignificados como é o caso de *outdoor*¹⁸ que em sua utilização na língua-cultura brasileira, ganhou nova vida sígnica. Adicionando-se a isso, o excerto da fala de Samuel “I was **making** my notes¹⁹” deflagra mais uma das fugacidades da enunciação na LI, algo que se inscreve na mesma

¹⁵ Termo que elaborei a partir das palavras de língua inglesa que evocam a ideia de um sujeito que recebe algo (treinamento, instrução) de modo passivo, a exemplo de palavras como *trainee*, *refugee* e *addressee*, entre outras. Assim, o termo em questão tenta ilustrar a visão que o *Establishment* do ensino de línguas ainda tem do falante não-nativo, isto é, o de tomá-lo como falante incompleto. Nesse sentido, o *speakee* corresponderia ao *speaker to be* (aspirante a falante), perspectiva reducionista e inscrita em um paradigma angloinsular.

¹⁶ As cisões combinatórias a que me refiro dizem respeito às substituições prepositivas nas chamadas *collocations*, como as que ocorrem na frase enunciada por Valéria: “depending **of** the problem”.

¹⁷ Na LI padrão o referido vocábulo é definido como o ato de ir às compras, algo que foi deslocado de sua função original na LI, para a de “local de compras” na LI dos aprendizes/usuários.

¹⁸ O vocábulo em questão, elemento já integrado e resignificado figura entre os exemplos emblemáticos de apropriação transmutação sígnica.

¹⁹ Na LI padrão: I was **taking** my notes.

perspectiva de transmutação/ressignificação a que nos referimos anteriormente. Assim, há nas falas como um todo, exemplos análogos de uso intercultural de língua em cujas ressignificações vão surgindo as marcas da semiótica social originada por esses sujeitos.

4. Considerações finais

Ao longo deste trabalho, dialogamos com a noção de uso, dando margem especial ao uso intercultural de língua e ao falante intercultural. Apoiando-nos em autores diversos, estabelecemos uma interface com os aspectos socioculturais e com as questões relacionadas aos ditames que ainda hoje se presentificam no cenário de ensino de ILE, estabelecendo a contenda ideológica entre falante nativo e falante não-nativo. Como resultado dessas incursões rumamos para algumas considerações acerca da formação de uma nova variedade da língua inglesa, fenômeno planetário contributivo para o processo de nativização da língua que encontra-se em curso nas diversas partes do globo.

Assim, buscamos, ao longo do texto, o estabelecimento de uma compreensão acerca dos elementos constitutivos do chamado *Brazilian English*, ou *Brazinglish*, como preferem alguns. A reflexão em torno destes elementos nos permitiu relativizar os conceitos de uso e de falante, além de viabilizar uma discussão acerca de ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto ou contextos da sala de aula. Por esta razão, faz-se precípua a reflexão acerca do reconhecimento do inglês brasileiro como uma variedade de pleno direito, sem, contudo incorreremos no erro de adotar um revanchismo linguístico, no qual rechaçaríamos aqueles que aderem (por gosto ou identificação) à uma variedade “anglo-conformista”²⁰

Outrossim, não objetivamos advogar em favor da extinção das regras de gramática, da pronúncia, ou do que há de idiomático na língua; não propomos o vilipêndio da língua *standard*, mesmo porque, até mesmo a noção de *standard* é apanágio ideológico, sendo imposto numa escala valorativa que se espalha do “centro” à “periferia”. O que propomos é a assunção de que as mudanças e a recursividade do aprendiz/usuário de ILE em seus usos na língua-meta sejam admitidas como fruto de sua

²⁰Termo utilizado por Mota (2010)

historicidade e de sua conjuntura sócio-cultural. Assim, tomando esse padrão de *inglesidade* como a materialização de sociedade e línguas-culturas em jogo, passamos a entender o Outro da língua, isto é, passamos a admitir a variação, como algo intrínseco; imanente a ação do homem na língua.

Destarte, para que a aceitação dessa lógica ascenda da arena ideológica para a prática discursiva é preciso, na condição de professores de língua, despirmo-nos das práticas reacionárias no ensino que professamos e das ideologias reducionistas aí situadas, partindo, desse modo, para a reconstrução de uma pedagogia que desaloje no sentido de fazer pensar, de conclamar para um diálogo frutuoso com a pedagogia crítica de que nos fala Paulo Freire e que parece acenar para a aceitação daquilo que é nosso e que diz tanto de nós.

Referências

- BHATT, R. M. **Expert discourses, local practices, and hybridity**: The case of Indian Englishes. In A. S. Canagarajah (Ed.) *Reclaiming the local in language policy and practice*. Routledge, 2005, p. 25-54.
- BORDIEU, Pierre. **Economia das trocas lingüísticas**. In: ORTIZ, Renato (Org.) Pierre Bordieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983, p.156-183.
- BYRAM, Michael. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- FABRÍCIO, B.F. Lingüística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescições em curso. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 45-63
- FIGUEIREDO NETO, R.B. **Dialogando no terceiro lugar**: o uso intercultural da língua inglesa por professores em formação em um curso de Letras. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura). 2014. 169f. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- FILLMORE C. **Innocence: a second idealization for linguistics**. Proceedings of the Fifth Berkeley Linguistics Society. Berkeley: University of California, 1979. p. 63-76.
- GOMES DE MATOS, F. Como usar uma linguagem humanizadora: orientação para professores de língua estrangeira. In. MOTA & SCHEYREL (Org.) **Recortes**

Interculturais na sala de aula de língua estrangeira. Salvador: EDUFBA, 2010. p.21-34.

HYMES, Dell. **On communicative competence.** In: DURANTI, Alessandro (Ed.). *Linguistic anthropology: A reader.* Malden, MA: Blackwell Publishing, 2001. p. 53-73.

KRAMSCH, C. **Language and culture.** Oxford, UK: Oxford University Press, 1998.

_____ **Context and culture in language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____ The privilege of the intercultural speaker. In: BYRAM; FLEMING (Ed.) **Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KUMARAVADIVELU, B. A lingüística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L.P. da (Org.) **Por uma lingüística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2008, p. 129-147.

MCKAY, S.L. English as an International Language. In: BURNS; RICHARDS (Ed.) **Pedagogy and Practice in Second Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA & SCHEYREL (Org.) **Recortes Interculturais na sala de aula de língua estrangeira.** Salvador: EDUFBA, 2010. p.35-60.

MOURA, Milton. Identidades: construção de identidades, identidade local, regional, nacional, baianidade, brasilidade, identidade e militância. In. RUBIM, Antônio. *Cultura e Atualidade.* Salvador: EDUFBA, 2005, P.77-91.

PHILLIPSON. R. **Linguistic imperialism.** Hong Kong: Oxford University Press, 1992.

POWER, C. **Not the Queen's English.** Newsweek International, março de 2005, p.41-45.

SANTANA WILLIAMSON, E. **Are we teaching real talk?** New Routes Nº46, Janeiro, 2012. p. 14-18.

_____ **Are non-native speakers able to converse?** Proceedings of the CATESOL State Conference, 2005. p. 1-6.

WIDDOWSON, H. G. **The ownership of English.** TESOL Quarterly, 28, 1994.p.377-389.