

A LÍNGUA INGLESA COMO “COMMODITY”: DIREITO OU OBRIGAÇÃO DE TODOS?

Clarissa Menezes Jordão

Universidade Federal do Paraná, Brasil

RESUMO: com referências a Kachru, Freire e Bourdieu, analisa-se a questão da língua estrangeira na formação do cidadão na contemporaneidade e apresentam-se questionamentos sobre a importância da educação pelas línguas estrangeiras, com destaque para a posição da língua inglesa no processo educacional.

Em tempos de globalização, o mercado virou sujeito: ele dita regras sociais, estabelece o risco país, normatiza comportamentos, regula as bolsas de valores, abre e fecha estabelecimentos, impõe padrões para a educação e até assume qualidades humanas: fica *nervoso*, *acalma-se*, *alegra-se*, *confia* e *desconfia*. O mercado pensa, anda, age como se fosse uma pessoa, difusa mas implacável, a qual nunca conseguimos encontrar pessoalmente, um *big brother* orwelliano que está em todos os lugares e a tudo regula, mas que não pode ser encontrado nem para uma conversa filosófica de botequim. Este sujeito-Hidra¹ está atualmente em vias de inserir a educação na Organização Mundial do Comércio, a fim de que possa ser efetiva e oficialmente regulada pelas leis do mercado, como um *serviço* e não como um bem público². Entretanto, ainda parece possível conceder à educação um estatuto diferenciado daquele de produto regulável por esse sujeito e por essa vontade. Acredito mais: acredito que isso seja mesmo desejável e temo que, caso não aconteça, a educação venha a afogar-se nos processos mercadológicos de compra e venda de resultados

imediatos, quantificáveis e redutíveis a padrões *universais* de qualidade, como o ISO 5000 (acredite, vamos chegar nesse número de ISO ainda durante nossas vidas!!!) e os 5 *esses*. A educação não pode ter seu valor estabelecido pelas trocas econômicas, não pode ser submetida a homogeneizações universalizantes, sob pena de assim deixar de lado o particular, o localizado, e voltar-se exclusivamente ao mercado globalizado, deixando de ser relevante às sociedades locais para atender a demandas que se supõem *universais*. Se a educação abandonar seu compromisso com o local para responder ao global, ela corre o risco de estar assinando sua sentença de morte, deixando de responder às necessidades das comunidades específicas em nome da formação de cidadãos globais que assumem identidades internacionais em detrimento de suas identidades locais. Por isso hoje em dia é tão relevante a questão das línguas estrangeiras modernas (LEMs) enquanto espaços de inserção/exclusão dos indivíduos na sociedade globalizada, aspecto que me proponho a discutir neste texto.

O sentimento nacionalista, pautado no pressuposto de que exista uma identidade comum a todos os cidadãos de um mesmo país geograficamente demarcado, é um dos discursos mais valorizados pelos regimes políticos ditatoriais – mas às vezes ainda usado em regimes supostamente democráticos para defender a primazia da LM sobre as LEs na escola. Esse discurso possibilita não apenas a identificação dos indivíduos com um grupo específico como uma nação, mas também a hierarquização das pessoas dentro de um sistema que determina o diferente, o exterior, o estrangeiro como menos prioritário do que o semelhante ou o conterrâneo. Assim, parece perfeitamente *natural* que se instituem políticas de mercado protegendo a indústria nacional, a cultura brasileira, a educação dos brasileiros em detrimento da dos imigrantes, por exemplo: essa concepção permite que se digam coisas como “no Brasil, primeiro os brasileiros”, ou “os alunos não sabem nem a língua portuguesa, como esperar que saibam uma LE?”. Raramente se questiona o fato de que somos todos pessoas com os mesmos direitos, e portanto fronteiras imaginadas não poderiam justificar a prioridade de uns sobre outros, especialmente de *nativos* sobre *não-nativos*, seja lá o que isso possa significar.

Se a idéia de nação pode ser produtiva – segundo Hall (1997: 49-50), ela possibilitou a criação de padrões de alfabetização, generalizou uma única língua como meio dominante de comunicação em uma nação, manteve instituições culturais nacionais como os sistemas educacionais –, ela também pode ser vista como um sistema ambíguo de representação que, para incluir e identificar, precisa ao mesmo tempo excluir e hierarquizar. As culturas nacionais constroem nossas identidades ao produzir sentidos com os quais nos podemos identificar: samba, futebol e feijoada podem ser alguns deles. Entretanto, tais identidades não são homogêneas, como bem sabemos – se “quem não gosta de samba, bom sujeito não é”, será que quem não gosta de futebol pode mesmo assim ser brasileiro? Tais identidades são construídas a partir de sentidos

coletivos, símbolos e representações que organizam nossas ações e as concepções que temos de nós mesmos (Hall, 1997: 50), elas são discursos que estabelecem estruturas de poder e ignoram as diferenças entre as pessoas em busca de uma representação única, que não considera a heterogeneidade que a constitui. Segundo Hall, “em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo ‘unificadas’ apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural” (id., *ibid.*: 61-62).

Nesse sentido, a globalização – entendida aqui como processos que atravessam fronteiras nacionais e permitem o contato constante e imediato entre diferentes nações – tem construído novas relações de espaço-tempo que desafiam identidades fechadas em fronteiras nacionais e pluralizam as identidades antes fechadas: atualmente, as identidades têm sido percebidas como mais posicionais, mais diversas e menos fixas do que no passado. Isso tem implicações diretas no ensino/aprendizagem de LE, já que este é um processo que claramente atravessa fronteiras nacionais e pulveriza os sujeitos que a ele se submetem. Não estou com isso insinuando que o usuário de uma LE perde sua identidade nacional: estou dizendo que o encontro/confronto com outras identidades e formas de construir sentidos fragmenta a identidade antes percebida como fixa, única, e tem o potencial de levar os sujeitos à percepção de sua identidade e responsabilidade também enquanto espécie e não apenas limitada às fronteiras políticas instituídas convencionalmente.

O sujeito que aprende uma LE aprende também que sua identidade nacional não é a única possível, nem a melhor, mas sim uma dentre várias construções convencionalizadas produzidas por diferentes comunidades mundo à fora; ele aprende que o mundo se encontra repleto de identidades diferentes da sua, que essas outras identidades também precisam ser respeitadas em suas singularidades, que elas podem contribuir muito para uma melhor compreensão dos processos que posicionam os indivíduos e as comunidades em relações de poder, e que tais posições não são revelações da essência dos indivíduos, não são a expressão da verdade sobre eles, mas sim representações simbólicas das pessoas, construções discursivas que rotulam e tentam apagar a individualidade e a heterogeneidade das comunidades nacionais.

A LÍNGUA INGLESA NA GLOBALIZAÇÃO

O lingüista Braj B. Kachru tem discutido amplamente a posição da língua inglesa no mundo hoje. Em seu texto “World Englishes and Culture Wars” (1998), ele posiciona a língua inglesa em um espaço contestado que, segundo ele, suscita diferentes reações: ao mesmo tempo em que tal posição desperta suspeita, por um lado, suscita admiração e cobiça por outro, tornando-se para

muitos um objeto de desejo, uma *commodity*, qualidade evidenciada pelo número de escolas de inglês no mundo e pela variedade de cursos possíveis (de inglês para negócios a inglês para bebês). Através de vários dados estatísticos, e em diálogo com outros lingüistas como Bailey e Huntington, Kachru conclui que a língua inglesa é hoje utilizada como língua estrangeira por um número de pessoas maior do que aqueles que a utilizam como primeira língua, o que lhe confere características diferenciadas em relação às outras línguas estrangeiras. Kachru afirma ainda que a língua inglesa hoje não tem unidade, sofrendo alterações nos inúmeros países em que ela é usada como segunda língua ou língua estrangeira, e defende o termo “ingleses” como mais pertinente do que “inglês”.

Entretanto, apesar do reconhecimento de que existem variedades do inglês pelo mundo, a língua inglesa continua sendo defendida, em muitas instâncias, como língua internacional padrão, única e soberana. Tal defesa parte de uma comunidade que se idealiza como monocultural e que não problematiza a existência e o uso da língua inglesa como língua internacional em um espaço imaginário de aceitação, de igualdade de acesso à informação e à cidadania. As relações de poder que se estabelecem em diferentes níveis de proficiência lingüística dentre os usuários da língua inglesa, ou mesmo a legitimação e o reconhecimento da autoridade lingüística na distinção entre “falantes-nativos” e “não-nativos”, ainda são categorias muito pouco discutidas pelos lingüistas, sociólogos ou usuários da língua inglesa (Kachru, 1998:24). A articulação entre diferentes identidades lingüísticas, culturais, globais e locais, com o conseqüente estabelecimento de múltiplas variedades da língua inglesa, é percebida por muitos como uma ameaça à posição hegemônica dos falantes nativos e à concepção binária de mundo que não tolera a pluralidade cultural e divide o mundo em “civilização” ou “barbárie”, entre “o bem” ou “o mal”.

Esses *ingleses*, espécies de “formas híbridas de uma língua originária”(Kachru, 1998: 5), são muitas vezes institucionalizados (tornando-se língua oficial em alguns países da Ásia ou da África, por exemplo), e percebidos por alguns como *ameaça* à integridade e unidade da língua, aterrorizando aqueles que Kachru chama de “Cassandras da língua” (idem, ibidem). Essas Cassandras ficam assustadas porque ao oficializarem-se variedades do inglês que por vezes fazem com que a língua inglesa mal seja reconhecida por seus *donos*, desautoriza os ditos *falantes nativos*, retirando deles a posse da língua e transformando *não-nativos* (existe isso?!) em autoridades sobre a língua local. O temor de que cada uma dessas variedades seja ininteligível para as outras, entretanto, não procede, pois o que se tem visto, continua Kachru, é que em muitos países “o inglês é usado efetivamente para *pensar globalmente* e usado, por escolha própria, para *viver localmente*, estabelecendo assim uma relação pragmática entre suas duas identidades” (1998:9).

Kachru divide os domínios funcionais da língua inglesa em três Círculos, de acordo com o estatuto da língua nos países em que ela é falada e ensinada: o Círculo Interior, de domínio de países como a Grã-bretanha, os Estados Unidos e a Austrália, onde o inglês é usado amplamente

como primeira língua; o Círculo Exterior, onde estão países como a Índia, a Nigéria e Singapura, onde o inglês é institucionalizado como língua oficial; e o Círculo de Expansão, em que o inglês é aprendido como língua estrangeira para contato com o mundo exterior. Cada Círculo, evidentemente, gera diferentes implicações políticas, ideológicas e lingüísticas para a percepção da língua inglesa enquanto *meio* ou *mensagem*, ou seja, nas palavras de Kachru:

nessas identidades múltiplas da língua, o pluralismo dos *ingleses mundiais* – o *madhyama*, o meio – é partilhado por nós, todos nós, como membros da comunidade dos ‘ingleses mundiais’. Os *mantras*, as mensagens e discursos, representam identidades múltiplas e contextos e visões múltiplos. Os *mantras* são diversos, transculturais, e representam um grande número de convenções. É precisamente nesse sentido que o meio ganhou difusão internacional; o meio rompeu as tradicionais fronteiras associadas com a língua (1998: 12).

Assim, a língua inglesa assume conotações funcionais como instrumento ou meio, e com elas adquire contornos internacionais. Mas também carrega consigo, como qualquer outra língua, *mantras* que subjazem às conotações pragmáticas da língua e informam as atitudes culturais, políticas, ideológicas das comunidades que fazem uso do inglês. Segundo Pennycook, no caso da língua inglesa,

além da exploração econômica e da dominação política, que foram de vários modos os aspectos mais evidentes do colonialismo, [ele] também produziu efeitos culturais cruciais. E foram esses últimos que sobreviveram ao colonialismo e que ainda continuam vivos de várias maneiras hoje (1998: 65).

Esses efeitos culturais do colonialismo acompanham a língua inglesa nos três Círculos de Kachru, influenciando pragmaticamente a língua inglesa, seu ensino e sua aprendizagem.

No Brasil o inglês ainda é percebido como língua de *propriedade* dos países do Círculo Interior, acompanhada por um *mantra* carregado de superioridade cultural, histórica, moral, econômica, um mantra que nos apresenta a língua inglesa como a língua de culturas superiores, de culturas da metrópole, do conhecimento verdadeiramente científico e confiável. Ao mesmo tempo, a língua inglesa se nos apresenta como a língua necessária para falar com o mundo, para entrar em contato com todos os povos, imbuída de um *madhyama* instrumental que permitiria comunicação com a humanidade em geral e que nos liberaria da praga lançada à humanidade com a destruição da Torre de Babel e a multiplicação das línguas.

Para nós brasileiros, acredito, utilizar o inglês como *mandyama* seria colocá-lo no papel de língua internacional, papel concebido como espaço de diversidade cultural no qual podemos nos comunicar com vários povos, e não apenas ou necessariamente com aqueles do Círculo Interno. Embora o termo “língua internacional” possa conotar uma falsa impressão de aceitação mundial tácita da posição do inglês como *língua franca*, a língua inglesa utilizada especialmente pelo Círculo de Expansão pode ser concebida, ensinada e estudada como espaço contestado de comunicação entre povos de diferentes línguas que, estrategicamente utilizando a língua inglesa

como *madhyama* a fim de comunicar-se uns com os outros, são capazes de ser eles mesmos em inglês, ou seja, de elaborar suas identidades confrontando procedimentos interpretativos culturalmente diferentes e transformando-se no processo.

QUESTÕES PARA A ABORDAGEM DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Um complicador na cena mundial global é justamente a questão de como (se é que devemos) tratar as diferentes culturas envolvidas no contato entre povos. A abordagem intercultural³ no ensino de línguas estrangeiras, o modismo mais recente dentre os formadores de professores de LEM, propõe que, embora língua e cultura sejam indissociáveis, deve haver um espaço de reflexão explícita sobre cultura nas aulas de língua estrangeira, para que os alunos possam desenvolver a chamada “competência comunicativa intercultural” (Byram, 1997). Com tal competência, os alunos deverão ser capazes de “entender melhor a sua comunidade assim como as de outros” (Corbett, 2003: 34). Nessa perspectiva é necessário que as atividades desenvolvidas em sala de aula combinem explorações interculturais e aprendizagem da língua, ou seja, que elas permitam aos alunos investigar aspectos culturais e desenvolver-se lingüisticamente. No caso específico da língua inglesa, a abordagem intercultural traz à tona algumas questões fundamentais, que precisam ser respondidas pelos educadores.

As primeiras: qual o objetivo do ensino/aprendizagem da língua inglesa no Brasil? Instrumentalizar os alunos para que possam atender às necessidades de estrangeiros que vêm ao país, a negócios ou para turismo? Ou para que possam viajar a turismo ou a negócios sem passar maiores dificuldades com suas necessidades básicas, oferecendo-lhes inglês suficiente para que desenvolvam *survival skills* na língua inglesa? Pode ser que nossos objetivos ao ensinar/aprender inglês estejam relacionados ao desenvolvimento de uma *cidadania planetária*, com fins a uma participação ativa nas sociedades mundiais que se comunicam em inglês, e que discutem questões amplas relacionadas à qualidade de vida em nosso planeta. Será que almejamos que com, na e através da língua inglesa os brasileiros sejam capazes de melhorar as condições de subsistência dos próprios brasileiros, lutando por uma melhor distribuição de renda local e mundial, por uma sociedade mais justa e igualitária, por um mundo melhor para todos? Ou será que estamos numa posição mais cômoda e mais sonhadora, que pensa serem todos esses e outros mais os objetivos do ensino de inglês no Brasil? Acredito que seja preciso nos posicionar claramente em relação a tais questões, a fim de que possamos entender o que estamos fazendo e onde queremos chegar, e principalmente para que possamos saber se chegamos, quando chegarmos lá.

Um segundo grupo de questionamentos decorre desses: teríamos os mesmos objetivos para o ensino de inglês nas escolas públicas, nas particulares, e nos institutos de idiomas? Ao pensar que deveriam ser os mesmos, como transformar os diferentes contextos para que todos possam atingir

os mesmos objetivos? A quem competiria os investimentos necessários? Qual dos diferentes contextos seria o ideal? Ao aproximar os vários contextos, extinguiríamos a existência de alguns deles? Qual deles deixaria de existir? As escolas particulares iriam à falência caso as públicas obtivessem o mesmo padrão de qualidade? Ao pensar sobre objetivos diferenciados para cada um dos diferentes setores educacionais, estaríamos discriminando alguns, ou estaríamos possibilitando que fossem bem sucedidos ao considerar suas especificidades? Se o objetivo do ensino de inglês for diferente em cada contexto, como lidar com a multiplicidade e a conseqüente complexidade que advirão do respeito às singularidades? Precisariamos adotar princípios nacionais para o ensino de língua estrangeira? Ou apenas para o ensino de inglês?

Isso nos leva ao terceiro grupo de perguntas: o ensino de língua estrangeira deve ser obrigatório? A língua inglesa deve ser obrigatória no Brasil? Se pensarmos que ela hoje é uma *commodity*, ou seja, representa uma habilidade fundamental para a inserção do cidadão nas sociedades, então não há dúvida. Evidentemente o inglês tem um grande valor no mercado da língua internacional: aqueles que possuem essa *commodity* querem preservá-la e defender o “Império do ensino de inglês como língua estrangeira”, o ELT Empire (Butler, 1996), em seu valor comercial e também moral. Porém, será que precisamos nos submeter a esse Império? Será que o inglês é mesmo assim tão fundamental como instrumento de acesso ao conhecimento e à cidadania, como diziam os ingleses aos indianos? O que dizer por exemplo dos europeus que não falam inglês? Eles estão inseridos em suas sociedades? Um alemão ou um francês que não saiba inglês pode se considerar cidadão do mundo? Ou será que há nacionalidades que precisam mais do inglês do que outras? Por outro lado, se nossos objetivos forem levar os alunos a um processo de auto-reflexividade, à consciência de sua posição no mundo e de como eles podem ser posicionados e se posicionar diferentemente em diferentes contextos, à visão crítica sobre a própria cultura, então qualquer língua estrangeira pode nos levar a eles, e não apenas a língua inglesa. Seria a solução ideal a inclusão de duas línguas estrangeiras obrigatórias nas grades curriculares? Quais seriam essas duas? Os argumentos que nos levam a defender uma ou outra são de cunho pessoal, lembram a “defesa do feudo” mais do que refletem uma preocupação com o futuro e o presente de nossos alunos?

Voltemos à questão da língua inglesa, posicionando-a dentro da escola, e temos o quarto grupo de problemas: diante da situação da língua inglesa hoje, num mundo supostamente globalizado no qual há tantos sotaques, tantas variedades de inglês, quais as culturas/os sotaques a serem privilegiados em sala de aula? Trataremos das culturas dos países em que o inglês é língua nativa, os países do Círculo Interior de Kachru, independentemente do *mantra* que possa estar subjacente a tal decisão? Ou apelaremos às culturas dos países do Círculo de Expansão? A resposta

mais cômoda e menos realista seria “todas”: tratemos de todas as culturas e todos os sotaques. Somos capazes disso? Ou estaremos sempre privilegiando algumas?

“A VERDADE ALVISSAREIRA”

É claro que não tenho as respostas a tantas perguntas, pois elas precisam ser definidas coletivamente, ainda que de maneira provisória, dentro de políticas educacionais discutidas nacional e regionalmente com as comunidades. Mesmo assim, penso ter algo a dizer e por isso aventuro-me a comentar algumas dessas perguntas na tentativa de oferecer espaço para discussão, e não respostas. Acredito ter o dever moral de expressar minha opinião, já que ocupo o lugar de autoridade autoral nesse texto, e como recomenda Freire, “quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo” (1996: 131-2). Espero então que o que escrevo seja considerado um apanhado de posições contingentes, localizadas, que reflete sobre si mesmo constantemente e está pronto a ser reformulado pelo confronto com outros conjuntos de idéias.

Defendo uma educação democrática participativa em que as comunidades de alunos, pais e professores possam informadamente escolher conteúdos a serem ensinados e aprendidos (embora o que se ensina e aprende fuja ao controle nas realidades das salas de aulas). Assim, parece-me muito mais relevante que as escolas ofereçam o maior número possível de línguas estrangeiras, no turno e no contra-turno. Também penso que, no caso do ensino da língua inglesa, seja necessário *revermos nossos sotaques*, não desperdiçando tempo com preciosismos de pronúncia, intonação, homogeneização de variedades nacionais ou correção gramatical: o papel principal da educação pelas línguas é a oportunidade de confrontar-se com procedimentos interpretativos diferentes, que nos permitam construir um novo *habitus*⁴ a cada confronto com possibilidades interpretativas variadas.

Para mim a função da educação pelas línguas é formar alunos e professores para o exercício ativo da cidadania, local e global, para a participação política informada, para a atuação efetiva nos rumos das sociedades em nível mundial, mas também e principalmente, local. Atuando em suas esferas mais imediatas, em seus contextos mais próximos, as pessoas atuam também globalmente. Esse tipo de agência não está limitado a um engajamento ativo em movimentos sociais locais e globais, mas decorre principalmente de uma mudança de atitude que a educação pelas línguas pode promover: ao oferecer aos estudantes e professores possibilidades diferentes de percepção e interpretação do mundo, uma língua estrangeira permite que nossas leituras de mundo sejam alteradas, que nossos procedimentos interpretativos se modifiquem no confronto discursivo com a alteridade, e que assim construamos novos entendimentos e novas atitudes, sob novas perspectivas (Jordão, 1999). Tal vivência trazida pela aprendizagem de línguas estrangeiras é de valor inestimável na construção de seres humanos mais humanizados, mais compreensivos, mais

comprometidos com nosso planeta. Acredito que a escola, pública ou particular, deve estar comprometida com a educação das pessoas, alunos e professores igualmente, para que através deles as condições de vida de todos os cidadãos do mundo possam ser mais justas; acredito ser fundamental para a escola pensar constantemente sobre seu papel enquanto agente social, enquanto espaço de transformação de subjetividades e de discursos, enquanto local de confronto, questionamento e luta por condições dignas de vida a todos os habitantes do planeta. Nesse sentido, agir e pensar localmente é pensar e agir globalmente, ou seja, a agência localizada tem implicações também nos espaços mais distantes, e para agir – global ou localmente – é preciso modificar-se internamente, é preciso desenvolver atitudes transformadoras das próprias subjetividades, o que a educação pelas línguas é capaz de promover.

Se escolas públicas e particulares juntassem seus esforços ao invés de competirem no mercado, se a educação fosse de qualidade para todos, então poderíamos pensar que conquistamos algo, e algo de valor. A educação não pode ser um produto de mercado, sujeita aos humores daquele quase-sujeito orwelliano: é preciso que ela seja regulada pelos interesses da coletividade e não pelas vontades de grupos minoritários que acreditam conhecer os interesses dos outros e se aventuram a falar por eles. Nas palavras de Usher & Edwards,

A educação, fiel a sua herança Iluminista, está repleta de pessoas que falam pelas outras, que buscam fazer o bem para as outras em nome da emancipação e do progresso. Esse “falar por”, independentemente de suas intenções, sempre tem o potencial de se tornar muito monológico, muito exclusivista e muito universalista (1996: 135)

O ensino/aprendizagem de uma LE, desse modo, apresenta-se como elemento vital para a formação de um indivíduo inserido nas relações políticas não apenas mundiais, mas locais também: o entendimento de si mesmo enquanto pessoa que constrói significados a partir das possibilidades oferecidas pelas línguas que conhece só é possível quando se conhece mais de uma língua. Só se pode perceber a si mesmo quando existe o confronto com o outro, só conseguimos entender nossa individualidade quando percebemos e respeitamos a legitimidade da individualidade do outro, só entendemos nossos procedimentos de significação e construção de sentidos quando aprendemos os procedimentos dos outros e os utilizamos, transformando assim os nossos. E não basta ouvir falar sobre eles, saber que eles existem através de textos sobre diferentes culturas em livros e histórias, ou através do que nos contam: é preciso vivenciá-los na língua, experimentar diferentes estruturas e explorar suas potencialidades. Apenas estudando uma LE as pessoas poderão desenvolver sua percepção de como os significados são construídos e assim apropriar-se de tais procedimentos para construir, ao invés de simplesmente reproduzir, seus próprios significados.

No caso das línguas estrangeiras, parece-me fundamental que elas integrem a formação de qualquer pessoa, que oferecer à sociedade o acesso a pelo menos uma língua estrangeira seja a

prioridade de qualquer autoridade educacional. A questão que se coloca como discutível é qual deveria ser essa língua ou, em outras palavras, se deveríamos nos conformar com as *exigências* do mercado e apresentar aos alunos brasileiros a obrigatoriedade da língua inglesa. Minha propensão é achar que não: ao fazermos isso estaríamos sendo coniventes com o imperialismo lingüístico, mesmo que sob a alegação de que essa seria uma demanda social (que nada mais é do que uma resposta individual aos humores da economia mundial), e de que os alunos que não tivessem acesso a tal *commodity* estariam privados do acesso ao emprego, à informação, à participação mundial. Discordo de que a língua inglesa seja a chave do sucesso, ou mesmo de que ela seja fundamental para a inserção política do indivíduo: perpetuar esse mito convém aos que detêm tal *commodity*, e o seu valor de verdade acaba por impedir a percepção de que o mundo não fala inglês, mas se comunica mesmo assim. O número de usuários da língua inglesa, considerando-se os três círculos de Kachru, é de fato grande; entretanto, as variedades do inglês são tamanhas que há situações em que as pessoas se comunicam *apesar* do inglês que usam. Há muito mais entre as pessoas e a comunicação, diria Hamlet, do que o meio lingüístico usado; o *mantra* envolvido na comunicação entre as pessoas é mais forte do que o *madhyama*. É preciso permitir às pessoas que façam escolhas informadas, e obrigar à aprendizagem de inglês pode ser simplesmente uma maneira de reafirmar e garantir o valor de uma *commodity* que nós lutamos para conseguir e não queremos ver depreciada, ou pior ainda, pode ser uma maneira de reforçar o imperialismo lingüístico com todas as suas conseqüências (Phillipson, 1992).

Eu ousou dizer que é necessária uma percepção dessas questões por parte de alunos e professores (e evidentemente de todos aqueles envolvidos direta e indiretamente no processo educacional), e uma constante negociação de sentidos e de respostas provisórias para elas; digo ainda que tal percepção precisa estar acompanhada do entendimento de que qualquer resposta só terá efeito se for construída coletivamente e de maneira provisória, aberta a constantes questionamentos a fim de reformular-se sempre. Ouso mais: digo que apenas a partir desse entendimento sobre a importância fundamental de uma educação pelas línguas poderemos formar indivíduos que exerçam sua cidadania de forma ativa, crítica e portanto conscientes de sua capacidade de transformação da sociedade.

Retomando Freire, saliento aqui que mesmo pensando que tenho algo a dizer, e que escrevi o que pretendia dizer, sei que não sou a única a ter algo a dizer, que não estou descortinando nenhuma verdade, e que o que digo não é uma resposta aos anseios por verdade daqueles que lêem este texto. Nas palavras do mestre:

É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida

nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado (Freire, 1996: 131-2)

Gostaria portanto de continuar escutando outras vozes, de continuar aprendendo outras línguas, de continuar transformando minhas verdades provisórias. Hora de mover minha voz para dentro de mim, e dialogar confrontando estas outras vozes, na expectativa de me transformar na interação, e de ensejar com essas provocações outros textos, outras vozes, outros confrontos. Obrigada, e com licença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. *As Regras da Arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BUTLER, Susan. World Englishes in an Asian context: The Macquarie dictionary project. *World Englishes*. 15, 3, 347-357, 1996.
- BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- CORBETT, J. *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- HALL, S. *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: D, P & A, 1997.
- HUNTINGTON, S. P. The West unique, not universal. *Foreign Affairs*. 75, 6, 28-46, 1996.
- JORDÃO, C. M. Critical Pedagogy and the Teaching of Literature. *Acta Scientiarum*. Londrina, 21, 1, 9-14, 1999.
- KACHRU, Braj B. World Englishes and Culture Wars. In: <http://www.info.gov.hk/sfaa/Form/sgl/Manuscripts/4%20-Kachru.doc>.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- SIMON, R. *Teaching Against the Grain: texts for a pedagogy of possibility*. New York: Bergin & Garvey, 1992.
- USHER, R & EDWARDS, R. (1996). *Postmodernism and Education*. London: Routledge.

1 Na mitologia grega, Hidra, nascida da ninfa Equidna (metade humana, metade serpente) e de Tifão, possui cem cabeças, de onde solta veneno mortal, e uma cabeça central, imortal. Se uma das cabeças for cortada, regenera-se. Foi criada por Juno para servir de prova a Hércules. Com a ajuda de seu sobrinho Iolau, Hércules avança contra a hidra e, depois de grande batalha, corta-lhe a cabeça central e a enterra numa vala profunda, colocando um enorme rochedo sobre ela a fim de que não se regenere. Então corta as cem cabeças restantes e pede para seu sobrinho queimar a floresta vizinha, assim queimando a ferida das cabeças cortadas para impedi-las de se refazer. Antes de partir, umedece suas flechas no veneno da Hidra, tornando-as mortais para sempre. (<http://www.novo.hpg.ig.com.br/mito10.htm>)

² Maiores detalhes no site da OMC: www.wto.org

³ Não vou tematizar aqui as diferentes implicações de se falar em multi- ou interculturalidade, por questão de escopo. Trato as duas palavras como sinônimo, embora consciente de que elas suscitam posturas diferentes.

⁴ Segundo Bourdieu, *habitus* é um conjunto de pré-determinações de pensamento, de disposições interpretativas arbitrárias que regem nosso comportamento sem que tenhamos percepção de sua existência; tais disposições, interiorizadas a partir da imposição legitimada e consentida de significações e transmitidas “através de sugestões inscritas nos aspectos aparentemente mais insignificantes das coisas, das situações ou práticas da existência comum [...] [essas sugestões são] carregadas de injunções tão poderosas e tão difíceis de revogar porque silenciosas e insidiosas,

insistentes e insinuantes” (Bourdieu, 1996b: 38), determinam as maneiras pelas quais entendemos o mundo e construímos nosso conhecimento dele.